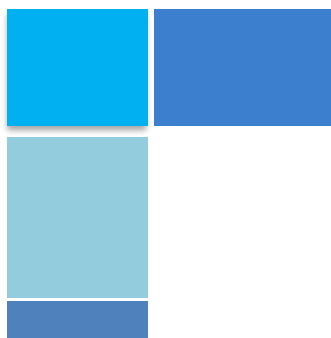


Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



# **JUVENILIA PAEDAGOGICA**

## **2019**



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky  
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

**Trnavská univerzita v Trnave**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogických štúdií**

**zborník príspevkov**

**JUVENILIA PAEDAGOGICA  
2019**

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

**z konferencie s medzinárodnou účasťou**

**konanej dňa 01.02.2019**

**Editor:** doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

**Vedeckí garanti:** Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.  
prof. PaedDr. Miroslava BARTOŇOVÁ, Ph. D.  
prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.  
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.  
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.  
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.  
doc. PhDr. Peter RUSNÁK, PhD.

**Hlavný recenzent:** prof. PhDr. Ladislav Požár, 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. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Adriána PAGÁČOVÁ, PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.

**Redaktori:** Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Adriána PAGÁČOVÁ

**Jazyková úprava:** Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Adriána PAGÁČOVÁ

**ISBN 978-80-568-0378-3**

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, Pdf TRNAVA, 2019

## Obsah

|                                                                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Andrej Rajský: ÚVOD .....</b>                                                                                                                                                            | <b>5</b>   |
| <b>Miroslava Bartoňová: ZKOUMÁNÍ INKLUZE VE ŠKOLE - PERSPEKTIVY<br/>SPOLUPRÁCE.....</b>                                                                                                     | <b>6</b>   |
| <b>Viktor Lechta: NEINKLUZÍVNA EDUKÁCIA .....</b>                                                                                                                                           | <b>11</b>  |
| <b>Katarína Badžgoňová: REPREZENTÁCIE URBANITY V SLOVENSKEJ LITERATÚRE<br/>PO ROKU 1989 .....</b>                                                                                           | <b>19</b>  |
| <b>Eva Baumann: ÚVOD DO PROBLEMATIKY VYUČOVANIA O HISTORICKÝCH<br/>OSOBNOSTIACH V DEJEPISE .....</b>                                                                                        | <b>25</b>  |
| <b>Jana Blusková: EDUKÁCIA A STAROSTLIVOSŤ O SENIOROV SO ZAMERANÍM NA<br/>TRÁVENIE VOĽNÉHO ČASU VO VYBRANÝCH VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH .....</b>                                                | <b>33</b>  |
| <b>Marián Cipár: ARGUMENTAČNÉ VÝCHODISKÁ BOJA ZA ZACHOVANIE<br/>KATOLÍCKEHO ĽUDOVÉHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVEJ<br/>ČESKOSLOVENSKEJ REPUBLIKE.....</b>                           | <b>46</b>  |
| <b>Andrea Dawson: KVALITATÍVNY PEDAGOGICKÝ VÝSKUM NA SLOVENSKU:<br/>AKO ZÍSKAŤ OCHOTNÝCH ÚČASTNÍKOV?.....</b>                                                                               | <b>53</b>  |
| <b>Ivana Dendys: PROBLEMATIKA ŽIEN A JEJ ODRAZ V SÚČASNÝCH UČEBNÍCIACH<br/>DEJEPISU.....</b>                                                                                                | <b>59</b>  |
| <b>Jakub Fázik: METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU INFORMAČNEJ<br/>GRAMOTNOSTI ZAČÍNAJÚCICH ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH PROGRAMOV<br/>UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE.....</b>                      | <b>66</b>  |
| <b>Mária Ištvánová: SKÚMANIE MIERY INTERFERENCIE MATERINSKÉHO JAZYKA S<br/>VYUŽITÍM AKVIZIČNÉHO KORPUSU ČINŠTINY .....</b>                                                                  | <b>73</b>  |
| <b>Mariana Kajabová: STREDOVEKÝ ODEV VO VYUČOVANÍ ESTETICKO –<br/>VÝCHOVNÝCH PREDMETOV .....</b>                                                                                            | <b>79</b>  |
| <b>Zuzana Marková: ROZVOJ VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI V PREDPRIMÁRNEJ<br/>CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII .....</b>                                                                                        | <b>85</b>  |
| <b>Andrea Markulíková: INTERKULTÚRNY PRÍSTUP V PEDAGOGICKOM PROCESE<br/>.....</b>                                                                                                           | <b>89</b>  |
| <b>Adriána Pagáčová: PRVÉ SKÚSENOSTI S NOVELIZÁCIOU ZÁKONA č. 305/2005 Z. Z.<br/>O SOCIÁLNOPRÁVNEJ OCHRANE DETÍ A SOCIÁLNEJ KURATELE V DETSKOM<br/>DOMOVE V NOVOM MESTE NAD VÁHOM .....</b> | <b>96</b>  |
| <b>Soňa Patúcová: VÝSKUMY ZAMERANÉ NA RODINY V MÚZEÁCH A GALÉRIÁCH<br/>.....</b>                                                                                                            | <b>101</b> |
| <b>Jan Rybář, Josef Malach: STRUKTURA ŠKOLNÍCH ŘÁDŮ NA ZÁKLADNÍCH<br/>ŠKOLÁCH.....</b>                                                                                                      | <b>107</b> |
| <b>Jaroslava Ševčíková: KLIMA ŠKOLY JAKO JEDEN Z ASPEKTŮ FORMOVÁNÍ<br/>PROFESNÍHO PŘESVĚDČENÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ, PŘÍPADOVÁ STUDIE ....</b>                                               | <b>113</b> |
| <b>Michal Uhrin: PROBLEMATIKA TEÓRIE EVOLÚCIE A EVOLÚCIE ČLOVEKA VO<br/>VYUČOVANÍ .....</b>                                                                                                 | <b>118</b> |

## ÚVOD

V tomto roku oslavujeme 30. výročie ukončenia totalitného režimu, ktorý ideologizoval školstvo a vzdelávanie podľa doktríny marxizmu-leninizmu s cieľom „vychovať občana ako budovateľa komunizmu“. Školstvo malo za úlohu nielen vzdelávať, ale hlavne politicky vychovávať a indoktrinovať žiakov. Zvláštny záujem preto režim venoval príprave budúcich učiteľov, ktorí mali byť predĺženou rukou socialistickej osvety pod vedením Komunistickej strany. Napokon, v neslobodnom prostredí bola pedagogická a vedecká príprava akademických pracovníkov v oblasti výchovy a vzdelávania vyhradená len pre osoby, ktoré deklarovali „správny vedecký svetonázor“. Samozrejme, tento selektívny a podriaďujúci prístup nielen politizoval akademickú pôdu, ale ju oberal o slobodu bádania, o prirodzenú súťaž a o radosť z ušľachtilého uplatňovania tvorivej sily, akú zažívame dnes. Sloboda myslenia je nielen vzdialený politický, ale priam bezprostredný konštitutívny predpoklad skutočnej vedy. So zadosťučinením konštatujeme, že tento predpoklad dnes umožňuje mladým vedeckým pracovníkom rozvrhnúť zaujímavé výskumné projekty, ktorých čiastkové výstupy obsahuje aj tento zborník.

1. februára 2019 sa na pôde Pedagogickej fakulty TU uskutočnil 9. ročník študentskej vedeckej konferencie, za účasti 31 participantov. Podľa osvedčeného scenára, konferenciu otvorili svojimi prednáškami dvaja významní profesori. Témou tohtoročnej plenárnej časti bola inkluzívna výchova a pedagogika. Prof. Miroslava Bartoňová z Pedagogickej fakulty UK v Prahe predstavila mnoho perspektív, z akých je možné a potrebné nazerať koncept inklúzie v školskom prostredí. Prof. Viktor Lechta z domácej fakulty, popredný slovenský odborník na inkluzívnu pedagogiku, bez okolkov pomenoval problematické aspekty inkluzívnej edukácie, najmä diskontinuitu medzi poznaním princípov a zásad inklúzie a ich praktickým uplatňovaním. Ako ukázali prednášajúci a ako vyplynulo z následnej diskusie, najväčším nepriateľom skutočného inkluzívneho prístupu je sploštenie a zjednodušenie inkluzívnej kultúry na rétorickú formulu, pri ktorej sa názory na ňu rozdelia medzi zapálených zástancov a bojovných odporcov. Vedecký vhlád dáva možnosť pochopiť komplexnosť a mnohorozmernosť tohto náročného zámeru, bez zbytočných dichotómií.

Rozprava pokračovala v sekciách, kde vystúpilo s príspevkami 16 doktorandov zo slovenských a českých univerzít a svoje rozpracované výskumy si nechali zhodnotiť prítomnými akademikmi. Príspevky možno rozdeliť do týchto oblastí: dejiny výchovy a pedagogiky, metodológia pedagogického výskumu, teória vyučovania jazykov, školská a sociálna pedagogika. Autori ocenili aj možnosť partnerských diskusií a vzájomnej inšpirácie. Už teraz pozývame záujemcov na nasledujúci, jubilejný desiaty ročník doktorandskej konferencie, ktorá sa uskutoční začiatkom februára 2020.

Andrej Rajský  
editor

# ZKOUMÁNÍ INKLUZE VE ŠKOLE - PERSPEKTIVY SPOLUPRÁCE

Miroslava Bartoňová

## Abstrakt

*Inkluze se významně týká procesů školního vzdělávání. Vzdělávání však není jen problémem pedagogickým, ale jeho realizace je podmíněna spoluprací řady vědních oborů – psychologie, lékařství, sociologie. Na inkluzi můžeme nahlížet z několika klíčových perspektiv: pedagogické, vzdělávací politiky, organizačně řídicí, pedagogicko-didaktické a speciálněpedagogické, medicínské, psychologické a sociologické. Tyto perspektivy se odrážejí i v námi realizovaných výzkumných šetřeních. Metodologie výzkumu, který představujeme je odvozena od hlavního cíle projektu, kterým je komplexně poznat proces inkluze ve škole, a to s ohledem na její východiska, podmínky a strategie realizace. Získané výsledky projektu tvořily základ pro nové výzkumné projekty, na kterých společně se svými školiteli participovali a současně participují studenti doktorského studijního programu Speciální pedagogika.*

## ÚVOD

Problematika inkluze a inkluzivního vzdělávání je v současné době předmětem řady odborných i laických diskuzí u nás i v zahraničí. Na jedné straně stojí část společnosti, kterou tvoří zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání a na straně druhé je skupina odpůrců a skeptiků, kteří se staví negativně k celé problematice. Impulzy z oblasti vývoje lidských a sociálních práv vedly ke zformování vize o inkluzivním vzdělávání – společném vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, které akceptuje všechny žáky bez rozdílu. Od takového vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem, podporujícím inkluzi sociální. V případě, že školská politika národních států akceptuje toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou školské politiky a prioritou transformace vzdělávacích systémů (Bartoňová, Vítková, 2016; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015; Slepíčková, Pančocha, 2013).

## Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní vyučování

Inkluze je sociálně nevyhnutelná, všichni žáci potřebují výchovu, která je naučí, jak vstoupit do vztahů, a jak si vztahy, které je připraví na spolupráci s druhými, udržet. Inkluze redukuje obavy, podporuje přátelství, respekt a porozumění (srov. Bartoňová, Vítková, 2017).

Inkluzivní vyučování je jenou z kvalitních formou vyučování. Výsledky výzkumů ukazují, že se žákům v inkluzivní třídě lépe daří po stránce kognitivní i sociální. Neexistuje žádné vyučování nebo podpora, která by se nedala realizovat také ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vyučování znamená lepší využití zdrojů. Při pojednání o problematice inkluzivního vzdělávání Hájková a Strnadová (2010) poukazují na pojem heterogenita, tedy různorodost, která je podle sociologů atributem každé aktivní společnosti. Různorodost lidí, jak dodávají autorky, je „*antropologickou skutečností a současně sociálním fenoménem*“ (s. 42). A právě heterogenita žáků je znakem dnešní školy, žáci se liší z hlediska pohlaví, temperamentu, výchovy, mateřského jazyka, náboženství, výkonnosti, věku, atd. Aby se mohlo zachovat inkluzivní školní klima a vytvořit inkluzivní vyučování, osvědčuje se jako nejvhodnější způsob vytvořit věkově heterogenní skupiny, které umožňují učitelům snadněji akceptovat rozdílnost žáků a upustit od tradiční cesty. Věková heterogenita v učební skupině umožní žákům mimo jiné stát se tolerantnější a ochotnější pomoci spolužákům. V takovém prostředí je samozřejmé, že každý dělá něco jiného, takže neexistuje přímé srovnání výkonů, a tím žádná konkurence. Každý je uznáván takový, jaký je.

## Vzdělávací politika

Vývoj pedagogiky a školství je jedním ze znaků rozvoje společnosti, který je měřítkem za všech sociálních, ekonomických a ideologických podmínek. V současné době je jedním z důležitých konceptů, který aspiruje na kvalitativní posun ve školství, inkluzivní přístup k znevýhodněným žákům, žákům, kteří vyžadují speciální péči. V České republice je tato populační skupina obecně definována v zákonu *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) jako děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., ustanoveními uvedenými v § 16 - § 19 vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. Novela školského zákona upouští od kategorizace žáků (se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením). Mění se tak současný model horizontálního dělení žáků do kategorií na vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Zavádí se pojem podpůrné opatření nezbytné pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Dále zavádí nově definovaný pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Tímto pojmem se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Základem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření.

Téma inkluze pojednává o tématu, které je známé, a nabývá na významu článkem 26 UN konvence, *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006. Nezakládá však žádná nová práva, ale vyžaduje jejich důsledné plnění. Za důležité pokládá Úmluva zajištění přístupu osob k fyzickému, ekonomickému, sociálnímu a kulturnímu prostředí ke vzdělávání, k rehabilitaci, k informacím a ke komunikaci (srov. Bartoňová, Vítková, 2013, s. 34). V České republice byl v září 2009 ratifikován zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – *antidiskriminační zákon*.

## Implementace inkluzivního vzdělávání v České republice

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda ČR na svém zasedání v r. 1999 a na jejím základě vznikl *Národní program rozvoje v České republice - Bílá kniha* (2001), kterou v současné době nahrazuje Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020. *Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)* na období let 2016-2018, který se promítá do současné školské legislativy, vychází z priorit stanovených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR*. Z priorit stanovených ve *Strategii vzdělávací politiky ČR* do r. 2020 vychází další *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2019-2020*. Akční plán stanovuje, že vzdělávání se nachází v popředí zájmu společnosti, jednotlivců a je považováno za významnou hodnotu, kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, žáci jsou motivováni k celoživotnímu učení. Informace o inkluzivním vzdělávání je třeba strukturovat v podobě vhodné pro veřejnost a v širší a detailnější podobě pro odbornou veřejnost. Vedení úzké komunikace je třeba specificky zaměřit na management škol, učitele a další poradenské pracovníky ve škole, školská poradenská zařízení, budoucí pedagogy a fakulty vzdělávající pedagogy a na zřizovatele škol a školských zařízení.

Specifické cíle Akčního plánu vedou k podpoře pedagogických pracovníků pro rozvoj kompetencí nezbytných pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání. Je třeba více komunikovat, s pedagogickými pracovníky, ptát se, co si myslí, co potřebují, znát, jaké podmínky pro vzdělávání nejlépe nastavit.

Důležitým úkolem je zabezpečit kvalitu poradenských služeb poskytovaných školám. Školy využívají komplexní systém poradenských služeb, a to v rámci školy i školských poradenských zařízení. Pro efektivní využití poradenských služeb ve škole je vhodné nastavit spolupráci jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště.

## Vnímání inkluze z mnoha perspektiv - výzkumné projekty

Inkluze se významně týká procesů školního vzdělávání, které není jen problémem pedagogickým, ale jeho realizace je podmíněna spoluprací řady vědních oborů – psychologie, lékařství, sociologie. Ve výzkumném projektu *Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém: Východiska, podmínky a strategie realizace* (2013-2015) bylo řešeno téma inkluze jako interdisciplinární problém, který umožnil řešitelům jeho komplexnější uchopení bez limitu oborovosti. Svou povahou jednoznačně přesahuje rozdělení podle tradičních disciplín a standardních projektů. Zpracované téma inkluze ve škole je tématem zásadním a vysoce aktuálním. Úspěšná inkluze souvisí s kvalitou života lidí, rovností ve vzdělávání, humanizací ve škole. Má potenciál podporovat sociální soudržnost i ekonomický rozvoj a je pozitivním vyjádřením demokratických hodnot.

Projekt nám pomohl nahlížet na inkluzi z několika klíčových perspektiv: pedagogické, vzdělávací politiky, organizačně řídicí ve školách, pedagogicko-didaktické a speciálněpedagogické, metodické, psychologické a sociologické.

**Pedagogická perspektiva** umožňuje nahlédnout, jak problémy vzdělávání a výchovy řešit v majoritní skupině žáků, ve škole jako celku, jak se promítají do konkrétní práce učitele. Tato perspektiva v sobě současně zahrnuje didaktické a speciálněpedagogické implikace.

Řešení problému inkluze by nebylo komplexní bez posouzení **medicínského stavu** a potřebných zdravotních kompetencí žáka pro jeho úspěšné začlenění do inkluzivního procesu. Oblast koncipování medicínských předpokladů v sobě zahrnuje např. začleňování žáků z hlediska komunikačních schopností (ORL, foniatrie) a neurologických postižení. Jsou to oblasti, v kterých se jmenované postižení může vyskytnout. Je tedy nutné popsat a specifikovat daná postižení a jejich medicínský podklad, způsoby rehabilitace a kompenzace (Bartoňová, Vítková, & Vrabel, 2014; Bartoňová & Vítková, 2016). Další důležitým faktorem ovlivňujícím inkluzi ve vzdělávání je vliv stresu, kterému mohou být učitelé vystaveni. Problematika stresu v učitelské práci by měla být v budoucnu mnohem víc zařazena do teoretického rámcového konceptu a odpovídajícím způsobem exaktněji definována (Řehulka In Bartoňová, Vítková, 2013).

Při řešení **pedagogicko-didaktické perspektivy** vycházíme z obecně pedagogických a obecně didaktických východisek, protože však předmětem inkluze je primárně žák se speciálními vzdělávacími potřebami, na tomto základě je dále rozvíjen přístup **speciálněpedagogický**. Pozornost je zaměřena na zkoumání specifik podpory v inkluzivní didaktice: jak přizpůsobit inkluzivní edukační proces sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem a potřebám vývojových zvláštností jednotlivých žáků, která forma kooperace je ve třídě nejvýhodnější, jak efektivně zapojit do výuky v heterogenní třídě speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga, jak zpracovat koncept pro společné vyučování (Bartoňová, Vítková, 2013, 2013b; Bartoňová, 2014b)? Výzkum, který byl v této oblasti realizován, směřoval na zjištění efektivních přístupů, strategií a učebních preferencí u žáků se specifickými poruchami učení v základní škole (Bartoňová, 2014a, 2016). Rovněž byly analyzovány faktory, ovlivňující proces inkluzivního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole (Bartoňová 2014b).

**Perspektiva organizačně řídicí** umožňuje poznat a popsat způsoby, kterými vedení (základních) škol podporuje procesy inkluze a inkluzivního vzdělávání. Výsledky realizovaného výzkumu dokladují, že pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání ve školách stále silně evokují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukazuje se také, že proklamace „chceme (nebo musíme) být inkluzivní školou,“ ještě nic nevypovídá o tom, k jakému ideálu či vizi se vedení školy a lidé v ní vztahují. Na podobu inkluzivního vzdělávání v jednotlivých školách mají vliv i takové faktory, jako jsou tradice, lokální soutěžení s jinými školami, vztah k místní komunitě a v neposlední řadě i hodnoty vedení školy. Za zásadní pro rozvoj proinkluzivní kultury školy se považuje chování učitelů a chování žáků, v nichž lze spatřit jisté analogie – vztahy a způsob vedení lidí ve školách se analogicky promítají do vztahů



a způsobů zacházení se třídami i jednotlivými žáky (Lazarová, Hloušková, Pol, Trnková, Lukas, 2015).

Cílem námi řešeného dalšího projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se SVP na základní a střední škole* (2017-2020) je realizace kvalitního inkluzivního vzdělávání žáků se SVP na základní škole. Tato kvalita souvisí se schopností pedagogů zacházet s diverzitou žáků v inkluzivní třídě. Jedním z cílů projektu je vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností, síťování škol s přenosem zkušenosti dobré praxe. Další cíle projekt směřuje k zpřístupnění vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit a jednu z podpor inkluzivního vzdělávání zaměřuje na osvětové aktivity určen pro veřejnost (rodiče, učitelé, pedagogičtí pracovníci). Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit např. Škola jako centrum kolegiální podpory, Podpora žáků se SVP při vstupu na trh práce, Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ, Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou, Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání. Projekt postupně realizuje vymezené cíle a poarticipují na něm nejen akademici, ale právě i studenti doktorského studijního programu.

Následující projekt *Škola pro všechny* si klade za cíl zkvalitnění vzdělávání v obcích v ČR, v obcích se sociálně vyloučenými lokalitami, zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání, zvýšení proinkluzivnosti základních škol participujících na projektu. Toho je možné dosáhnout pomocí jednotlivých klíčových modulů projektu, např. inkluzivní vzdělávání formou DVPP, zahraniční odborné stáže, metodická podpora realizovaná přímo v základních školách. Jako velice pozitivní vidíme vytváření školních poradenských pracovišť na vytypovaných školách, které vnímáme jako nezbytnost pro kvalitní inkluzivní vzdělávání.

Uvedený výčet není zdaleka úplný, ale zmíněné projekty svým řešením přispívají k podpoře inkluzivního vzdělávání v českých školách.

## ZÁVĚR

Inkluzivním vzděláváním ve školských dokumentech se zpravidla rozumí vzdělávání rozvíjející s kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluzí se rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a vzdělávání všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích porovnávání výkonu žáků (Hájková, Strnadová, 2010, s. 90).

Výzkumné projekty, strategické dokumenty přispívají velkou měrou k naplnění vize vzdělávací politiky ČR. Kladou si společný cíl, zlepšit personální podmínky na školách, podpořit získávání speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga do škol hlavního vzdělávacího proudu a zaměřit se na vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských poradenských zařízení v oblastech zaměřených na porozumění podpůrných opatření a jejich zavedení do praxe běžných škol. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zvyšuje jejich kompetence a to zejména v oblasti diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky v heterogenních kolektivech, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání. Samotná podpora inkluzivních přístupů je tedy reálná s podporou školních poradenských pracovišť zaměřených na realizaci a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, realizaci intervenčních aktivit odpovídajících speciálním vzdělávacím potřebám žáků (reedukačních, stimulačních, facilitačních, relaxačních) s metodickou podporou učitelů v této oblasti, zaměřením se na prevenci rizikového chování.

## Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. 2014a. *Approaches to Students with Learning Disorders in Inclusive School Environment*. Brno. 163 s. ISBN 978-80-210-7110-0.
- BARTOŇOVÁ, M. 2014b. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education*

Settings. Brno. 173 s. ISBN 978-80-210-6817-9.

BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. 2013a. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno. 195 s. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. 2013b. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno. 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Inclusion in Schools and Society as an Interdisciplinary Issue*. Brno. 270 s. ISBN: 978-80-210-8140-6

BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. 2017. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno. 173 s. ISBN 978-80-210-8757 6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. & VRUBEL, M. 2014. *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research*. Brno. 161 s. ISBN 978-80-210-7152-0.

HÁJKOVÁ, V. & STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha. Grada, 217 s. ISBN 978 - 80- 247- 3070 -7.

LAZAROVÁ, B., HLOUŠKOVÁ, L., TRNKOVÁ, K., POL, M. & LUKAS, J. 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Brno.

ŘEHULKA, E. *Psychologické otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: MU, 2013, s. 45-58, ISBN 978-80-210-6678-6.

SLEPIČKOVÁ, L. & PANČOCHA, K. 2013. *Aktéři školní inkluze. School Inclusion Actors*. Brno: 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.

**Autor:**

Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4,

116 39 Praha 1

e-mail: miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz

# NEINKLUZÍVNA EDUKÁCIA

## (Inkluzívna edukácia verzus edukačná prax)

Viktor Lechta

### Abstrakt

*Presadzovanie konceptu inklúzie v našej edukačnej praxi vôbec nie je také priamočiare, ako bolo jej deklarovanie a jeho úspešnosť je preto neraz ohrozená. V príspevku sa stručne analyzujú niektoré faktory, ktoré vedú k neúspechu inkluzívnej edukácie: k tomu, že v konečnom dôsledku sme v určitom prípade nútení konštatovať, že realizovaný spôsob výchovy a vzdelávania bol v rozpore s pôvodným zámerom edukátora – a v pravom slova zmysle išlo teda o neinkluzívnu edukáciu. Ukazuje sa, že týchto faktorov je viac, ako by sa azda pri povrchnom prípade na túto problematiku dalo očakávať. Zložitost' edukačného procesu ako takého sa tu ešte znásobuje o ďalšie externé i interné, závislé i nezávislé premenné.*

### ÚVOD

Bežným štandardom na rôznych seminároch, konferenciách a kongresoch je spôsob, pri ktorom prednášateľ predstavuje nejakú koncepciu, metódu, teóriu a pod. a potom prezentuje priaznivé výsledky pri aplikácii atď. Ja som si na tomto doktorandskom fóre v roku 2013 zvolil opačný postup (Lechta, 2013) a prezentoval som faktory, ktoré vedú k neúspechom pri príprave a obhajovaní doktorandských dizertačných prác. Dnes, po šiestich rokoch som sa rozhodol pri svojom pojednaní o inkluzívnej edukácii v našej edukačnej praxi o rovnaký algoritmus.

### PERMANENTNÁ OTVORENÁ DISKUSIA AKO PLATFORMA PRE REVITALIZÁCIU INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Cieľom tohto príspevku je upozorniť na závažné faktory, ktoré v našej edukačnej praxi priamo alebo nepriamo vedú k neúspechu inkluzívnej edukácie. Z koncepčných dôvodov hodláme iba stručne charakterizovať najdôležitejšie príčiny neinkluzívnej edukácie; ukazuje sa však, že tých faktorov je viac, ako by sa azda pri letmom pohľade na túto problematiku dalo očakávať. Presadzovanie tézy inklúzie v edukačnej praxi totiž nebude také nespochybniteľné, ako bolo jej deklarovanie: zložitost' edukačného procesu sa tu znásobuje o ďalšie externé i interné, závislé i nezávislé premenné. Na deficit podmienok pre efektívny priebeh inklúzie sme s kolegami z Katedry pedagogických štúdií PdFTU, ale aj s prednášateľmi z iných, našich i zahraničných univerzít upozorňovali už na konferencii v Smoleniciach pred takmer 10 rokmi, a potom vo viacerých nadväzujúcich konferenciách, výskumoch, článkoch a monografiách unisono s ich spoluautormi (Lechta, 2011; 2012; 2016). O týchto problémoch treba viesť permanentnú otvorenú diskusiu a jestvujúce problémy riešiť ešte predtým, ako sa postupne stanú neriešiteľnými a vyústia do nezdaru. Vitásková (2011) na základe vlastnej konfrontovanej európskej i transatlantickej skúsenosti zdôrazňuje kľúčovú úlohu kontinuálneho a otvoreného pomenovania problémových situácií a potrebu analýzy neúspechov inkluzívnej edukácie, pričom sa neraz dokáže, že neúspech bol spôsobený práve nedostatočnou rovnoprávnou diskusiou o počínajúcich pochybnostiach, rozpakoch nedôslednosti atď.

Názov a obsah príspevku nechce evokovať defetizmus, ale chce vyvolať reflexie o tom, ako sa vystríhať nebezpečenstvu zlyhania a koncipovať potrebné korekcie. Podobný prístup možno nájsť v odporúčaní Kudláčovej o možnostiach revitalizácie inkluzívnej edukácie (Kudláčová, 2013), smerujúcich k zlepšeniu jej jednotlivých komponentov. Preto nebudeme iba uvažovať o príčinách neúspechu inkluzívnej edukácie, ale pokiaľ je to možné, zároveň aj o príležitostiach, ako neúspechu predchádzať (v texte zvýraznené **boldom**): ako totiž bude

očividné z ďalšieho textu, kolegovia z Katedry pedagogických štúdií PdFTU významným spôsobom rozpracovali viaceré možnosti/návrhy riešení predchádzania vzniku neinkluzívnej edukácie.

## BARNUMSKÝ EFEKT

Jedným z najočividnejších príčin je tu tzv. Barnumský efekt – neprimeraná, extrémne prehnaná reklama, nazvaná podľa P.T. Barnuma: zavádzajúci vonkajší dojem, ktorý navodzuje dojem bezpodmienečnej úspešnosti predvádzaného javu. Efektne, zveličené tvrdenia platia, samozrejme, skresľujúco aj v oblasti inkluzívnej edukácie. Barnumský efekt tu funguje najmä pri fenoméne, ktorý nazývame *kváziúspešnosť inkluzívnej edukácie* (Lechta, 2012) – keď odborník (alebo aj rodič, novinár atď.) deklaruje úspešnosť inklúzie dieťaťa s postihnutím, narušením alebo ohrozením (v ďalšom texte: PNO), ale skutočné výsledky alebo samotný jav a jeho pôsobenie sú/boli prikráslene, alebo sa zatiaľ ešte vôbec nedosiahli, prípadne ich spôsobili iné faktory než inkluzívna edukácia. Akékoľvek prikrášľovanie však zvyčajne funguje kontraproduktívne. Inkluzívna edukácia je zložitý štruktúrovaný, dynamicky sa meniaci systém viacerých komponentov (etický, sociálny, psychologický, medicínsky, špeciálnopedagogický, politický atď.) so synergickým účinkom. Jeho povrchné chápanie iba z hľadiska jedného z nich - napr. v zmysle skvelého vplyvu finančnej dotácie, dokonalého počítačového programu, „zázračného“ terapeuticko-edukačného postupu atď. - ktorý iba sám osebe má inkluzívny efekt a výsledok, ohrozuje úspešnosť celej inkluzívnej edukácie.

**Dnes máme k dispozícii viacero meradiel zisťujúcich inkluzivitu edukačného prostredia (napr. index inklúzie). Ich aplikácia ešte pred samotným uplatnením inklúzie prekonáva limitujúce pôsobenie Barnumského efektu. Zásadným východiskom k novej aplikácii inkluzívnej edukácie musí teda byť analýza aktuálneho stavu jednotlivých komponentov inklúzie.**

## SIMPLIFIKOVANIE KATEGÓRIE PNO

Antiinkluzívny efekt má aj časté zjednodušovanie kategórie žiakov, na ktorých je zacielená inkluzívna edukácia iba na žiakov s postihnutím (niekedy sa stretávame aj s opačnou simplifikáciou, zužovaním inklúzie iba na žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia), ale Dohovor OSN, ktorý SR ratifikovala, hovorí jasne: zahŕňa celú škálu PNO. Jednak inklúzia sa týka *všetkých* žiakov, teda aj tzv. intaktných žiakov, jednak tu ide o žiakov s PNO, ktorá je extrémnou širokou kategóriou. Podľa rôznych odhadov ide približne o 20% žiakov: od žiakov napríklad s ľahkou šušlavosťou až po nepočujúcich žiakov, žiakov s ťažkou mozgovou obrnou atď. Hrozba neúspechu inkluzívnej edukácie tu má minimálne dva rozmery. Môže ísť o nerešpektovanie tohto faktu pri počte žiakov s PNO v triede: na našich školách totiž nie je limitovaný maximálny počet detí so PNO v triedach základných škôl. Takto sme v našom výskume mohli zistiť, že v niektorých triedach ZŠ tvorili viac ako polovicu žiakov žiaci s takzvanými špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Druhým rozmerom je nekompetentnosť, nepripravenosť našich učiteľov na „extrémy“, čo sa týka žiakov s postihnutím v ich triede. Sotva si vieme predstaviť bežného učiteľa ZŠ, ktorý ovláda posunkový jazyk, takže zvládne v triede nepočujúceho žiaka...Podobné je to s nevidiacimi žiakmi atď. Avšak v prípadoch, ak sa pedagóg necíti byť dostatočne kompetentným, nemôže mať ani pozitívne očakávania smerom k úspešnosti inklúzie a môže tu pôsobiť tzv. Rosenthalov efekt: očakávania pedagóga ovplyvňujú budúci výsledok jeho práce... Chrzanovská (2010) uvádza v tejto súvislosti výskumy v Poľsku, podľa ktorých až takmer 85% spomedzi učiteľov bežných škôl, ak by mali možnosť rozhodovať, neprijali by do svojej triedy žiaka s postihnutím (!). V našom výskume viac ako polovica respondentov slovenských základných škôl uviedla, že väčšina pedagogických a odborných zamestnancov ich školy neabsolvovala vôbec žiadnu formu špeciálnopedagogického vzdelávania (popritom sme nedeklarovali náročnejšiu – vysokoškolskú formu, ale aspoň „nejakú“ formu špeciálnopedagogického školenia, či kurzu).

Z čiastkových výsledkov práve prebiehajúceho prieskumu aktuálneho stavu vzdelávania N. Bizovej (zatiaľ iba na pedagogických fakultách TU, UKF a PU) možno spomenúť aspoň toľko, že tzv. neučiteľské druhy pedagogických programov majú v podstate viac súvzťažných špeciálnopedagogických disciplín ako programy učiteľské. Študijné programy so zameraním na predškolskú a elementárnu pedagogiku (ich absolventi prichádzajú ako prví v praxi do kontaktu s inklúziou) majú pokiaľ ide predmet špeciálna pedagogika adekvátnu prípravu. Problém môže nastať na druhom stupni vzdelávania, t.j. nižšom sekundárnom vzdelávaní (roč.5-9) na ktorých terajší študenti na pedagogických fakultách TU a PU nie sú v predmete špeciálna pedagogika pripravovaní. Hrozba budúceho Rosenthalovho efektu u týchto absolventov je pri takomto deficite evidentná... Súčasne si však treba spomenúť na kritickú pripomienku Fyerera, že špeciálna pedagogika sa často stavia do pozície hotovej a na inklúziu pripravenej vedy a pritom ani štruktúra prípravy špeciálnych pedagógov, ani jej obsahy sa napriek doterajších skúsenosti s integráciou zásadne nezmenili a stále pretrvávajú jej orientácia predovšetkým na status postihnutia ako stabilný znak osobnosti, orientácia na deficit atď.(Fyerer, 2011); takže v takýchto prípadoch špeciálna pedagogika tiež významne participuje na neinkluzívnosti edukačného prostredia.

**Mienkotvorní autori (napr. Heward, 2012) ale aj edukačná prax v blízkom zahraničí – napríklad v ČR – signalizujú, že v záujme efektivity inkluzívnej edukácie je potrebné opätovne zaviesť do našich ZŠ určité limity počtu inkludovaných žiakov vzhľadom na druh postihnutia, narušenia alebo ohrozenia.**

**Potreba skvalitniť pripravenosť pedagógov na inklúziu sa deklaruje od počiatkoch tohto trendu. V rámci možných riešení - samozrejme popri skvalitnení prípravy pedagógov patričnými študijnými programami - navrhuje Balážová (2011) možnosť práce študentov na dohodu počas štúdia, dobrovoľnícku prácu na školách, ktorá by sa uznala ako pedagogická prax, umožňovanie sťaží atď.**

## **COPINGOVÉ STRATÉGIE**

Spôsob, akým spracuje blízke i širšie okolie realitu, že jeho trvalým členom sa stalo dieťa s PNO, môže významne ovplyvniť celkový vývin dieťaťa ale aj fungovanie (domáceho, školského) prostredia. Okrem extrémne antiinkluzívnych až neetických copingových stratégií (ako je negovanie, odmietanie dieťaťa, hľadanie vinníka, nekonzekventná výchova atď.) k zdanlivo korektným stratégiám, avšak v konečnom dôsledku rezultujúcim neinkluzívnou edukáciou patrí **tolerancia**. Iba tolerovať dieťa postihnutím však nestačí - bezpodmienečnou požiadavkou je jeho jednoznačná akceptácia; úplné prijatie. Výstižne uvádza Šuhajdová, že tu nejde iba o spolužitie „jedného vedľa druhého“, ale „jedného s druhým“ (Šuhajdová, 2018) a ešte radikálnejšie tvrdí Carl von Weizsäcker (in Kováč 2018, s.16) o tolerovaní v najvšeobecnejšom zmysle, že „tolerancia ako neutralita voči pravde je zhubná“. U mnohých žiakov s PNO je však súčasne s ich dozrievaním dôležité aj prijatie/akceptovanie seba samého: Balážová (2018) uvádza medzi antiinkluzívnymi copingovými stratégiami neprijatie seba samého, neopodstatnené privysoké sebavedomie atď.. Neinkluzívnou edukáciou spôsobuje aj nekompetentný pedagóg, ktorý nepripraví žiakov na akceptovanie spolužiaka s PNO (čo je častá prvotná príčina šikanovania týchto žiakov). Medzi výrazne antiinkluzívne copingové stratégie patrí aj tzv. **jumping**: neopodstatnené „preskakovanie“ od jedného experta k druhému, resp. z jednej školy do druhej atď. Je pochopiteľné, že starostlivá matka dieťaťa s PNO sa usiluje nájsť preň toho najlepšieho odborníka, tú najlepšiu školu; avšak neustále bezdôvodné menenie školy, terapeuta atď. je mimoriadne kontraproduktívnou copingovou stratégiou, s výrazným antiinkluzívnym efektom.

**Zdá sa, že väčšina nesprávnych copingových stratégií má svoj prvotný pôvod v neinformovanosti rodičov/pedagógov, ale aj v celkovej spoločenskej klíme, na ktorú sa treba zacieliť zo strany mienkotvorných inštitúcií i mienkotvorných osobností. Treba jej preto aj venovať osobitnú pozornosť:**

## SPOLOČENSKÁ KLÍMA ( POSTOJE SPOLOČNOSTI)

Šuhajdová upozorňuje na jeden zaujímavý paradox inkluzívnej edukácie: *zmena myslenia spoločnosti* o jedincoch s PNO, hoci je spomedzi všetkých podmienok inklúzie zrejme najmenej finančne nákladná, môže byť súčasne aj najnáročnejšou podmienkou úspešnosti inkluzívnej edukácie (Šuhajdová, 2018). Je zákonité, že celková spoločenská atmosféra, nevraživosť, neúcta, vzájomné nerešpektovanie sa premietajú aj do edukačného prostredia (na jednom konci extrémne nerealistické, utopistické krídlo medzi niektorými tzv. „slniečkarmi“, na druhom, obludnom konci zasa fašizoidní spiatočníci s nenávisťou k menšinám). O to ťažšie je potom presadzovanie takého náročného konceptu, primárne závislého od postojov spoločnosti, akým je inkluzívna edukácia. Preto má analýza konkrétnych postojov u hlavných aktérov edukačného prostredia (pedagógovia-žiaci) mimoriadny význam. *Pokiaľ ide o pedagógov*, nepriaznivo tu vplýva ich polarizácia: na jednej strane negujúci vplyv zotrvačnosti u niektorých pedagógov voči akémukoľvek novému trendu, na druhej strane tendencie k unáhlenej realizácii inklúzie v nepripravenom edukačnom prostredí. *Čo sa týka žiakov*, Bizová uvádza, že v procese inkluzívnej edukácie determinujú sociálne interakcie žiakov najmä tri faktory: organizácia edukačného prostredia, inkluzívna kultúra školy a podporné služby (Bizová, 2013). Situácia v praxi však dokazuje ich nedostatočnú štruktúrovanosť, malú aktivitu, viaznucu koordináciu atď. Preto nás neprekvapilo, že viaceré výskumy na báze sociometrie preukázali, že až cca 50% žiakov s PNO sa často ocitlo na periférii triedy (Lechta, 2016). Polarizácia edukačného prostredia, disociaľne reakcie žiakov na oboch stranách, šikanovanie sú potom zákonným prejavom tohto stavu.

**Jedným z účinných preventívnych riešení je realizácia inkluzívnej edukácie už od predškolského veku, avšak so súčinnosťou spomínaných troch faktorov: Chrzanowska (2012) totiž uvádza, že proces ostrakizácie začína už v predškolskom veku, kde je 54% detí s postihnutím izolovaných a až 27% odmietaných. V školskom veku zasa odporúča Gajdošíková Zeleiová (2013) pedagogický kontrakt medzi pedagógom a žiakmi s jasne dohodnutými skupinovými pravidlami, s cieľom zabezpečiť suportívnu sociálnu klímu v triede a inkluzívne spoločenstvo.**

## PORADENSTVO

Ďalším neuralgickým bodom inkluzívnej edukácie je neefektívne poradenstvo. Napríklad už povestný okrídlený výrok niektorých kvázi odborníkov „rodič je náš pomocník“ nerešpektuje princíp partnerského vzťahu k rodičom ako zásadné východisko inkluzívnej edukácie (rodič má byť koterapeutom a nie iba akýmsi pomocníkom) a je modelovým negatívnym príkladom *asymetrického poradenstva*. Ale takisto dominantný rodič, alebo rodič, nerešpektujúci poradenský dohovor sú príkladmi kontraproduktívneho poradenstva. Samozrejme, bázou pre efektívny proces inkluzívnej edukácie je spôsob *organizovania poradenského servisu* a kvalita inklúzie bezprostredne súvisí aj s *kvalitou služieb špeciálnopedagogického poradenstva*. Žovinec pritom na základe výsledkov svojho výskumu uvádza, že vôbec nie je isté, či súkromné špeciálno-pedagogické poradenské centrá pochopili svoje poslanie v rozvíjaní inkluzivity slovenských škôl a doteraz ešte neprebehla ani rekonštrukcia špeciálnych škôl tomto zmysle (Žovinec 2013)... Chýbajú tzv. zdrojové centrá, zabezpečujúce mobilný servis pre „spádové“ školy. Chýba tiež komplexné rozpracovanie intervenčných stratégií podľa jednotlivých druhov PNO. Uviedli sme už, že kategória PNO predstavuje veľmi rozmanitý komplex; okrem všeobecných princípov efektívneho poradenstva treba brať do úvahy aj špecifiká jednotlivých postihnutí, narušení a ohrození a vzhľadom na tieto špecifiká koncipovať konkrétne poradenské/intervenčné stratégie.

**Kým spôsob štruktúrovania a organizovania poradenského systému je v kompetencii riadiacich zložiek ministerstva, pokiaľ ide o jednotlivé intervenčné metódy, v popredí sú**

edukačné inovácie zainteresovaných odborníkov. Doteraz málo využívanú pomôcku pre aplikovanie intervenčných stratégií vo vzťahu: dieťa s PNO a výchovne/terapeuticky pôsobiaci odborník vypracovala Gajdošíková Zeleiová (2012). Vychádza pritom z kritérií špecifickostí žiaka s PNO pokiaľ ide o požiadavky, týkajúce sa komunikačných špecifik, intervenčných špecifik a výchovných špecifik.

## INKLUZÍVNA EDUKÁCIA AKO POLITIKUM

Vzhľadom na tzv. „**veľkú politiku**“ je značným antiinkluzívnym prečinom zneužívanie humanistickej idey inklúzie v pseudohumanistickej predvolebnej politickej kampani, spojené s nadväzným zanedbávaním realizovania tejto idey vo víťaznom povolebnom období... Okrem toho často dochádza k rozporu medzi *politickou vôľou* (t.j. snahu uplatňovať Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím) a *politickou realitou*. Po počiatkovej eufórii, keď bol Dohovor na pozadí relatívnej globálnej ekonomickej a politickej stability v roku 2006 deklarovaný, prišla vzápätí už v roku 2008 globálna ekonomická kríza s jej negatívnymi následkami na edukačnú prax: zníženie investícií do oblasti výchovy a vzdelávania (riešenie, ktoré dobre poznáme z dejín pedagogiky v nepriaznivých dobách)... Zároveň došlo aj k vytriezveniu z niektorých prehnane optimistických prognóz: napriek tomu, že relevantní odborníci a inštitúcie od počiatku pokladali inklúziu za dlhodobý trend, často dochádzalo k (prevažne politicky motivovaným) pokusom o jej unáhlené, neprezieravé akcelerovalie. Podľa Matušku (2010) išlo o mýtus, že inkluzívna edukácia žiakov s postihnutím je jediným správnym spôsobom ich pedagogického vedenia. Ako sa dalo očakávať, z uvedených dôvodov sa objavili aj krajne negativistické reflexie, zavrhujuce inkluzívny trend ako celok a smerujuce dokonca ableizmu/disablizmu (nepriateľský postoj k ľuďom s PNO všeobecne). Rozvážny prístup k inklúzii (responsible inclusion) v súčasnej dobe však nie je totálnym popretím špeciálnych škôl. Napríklad v Nórsku je takmer 90% žiakov s PNO inkludovaných, súčasne však žiaci s PNO majú stále právo vzdelávať sa aj v špeciálnych školách (Vitásková, 2013). Vzhľadom na konkrétnu **školskú politiku** ide vlastne o dilemu: „vedomosti verzus prosociálnosť“ - teda v edukačnej praxi „homogénne (t.j. segregujuce) verzus heterogénne (t.j. inkludujuce) edukačné prostredie“. Inkluzívny spôsob edukácie má o. i. spôsobiť prosociálny efekt v komunite intaktných detí a súčasne efekt rannej spoločenskej adaptácie v komunite detí s postihnutím. Efekt segregovaného spôsobu edukácie sa mal prejavovať i v tom, že tu mohli byť didaktické metódy aplikované cielene, podľa špecifik jednotlivých druhov postihnutí (v špeciálnych školách). Participácia by mala byť nadradená úspešnosti vo význame akademického úspechu; naša školská politika sa však zaujíma najmä o umiestnenie (prítomnosť žiaka s PNO), potom o úspešnosť a participácia je najmenej dôležitá (Žovinec, 2012).

**Konstruktívne riešenia možno odvodiť z odporúčaní Európskej agentúry pre špeciálne potreby a inkluzívnu edukáciu (EASNIE) a záverov Generálneho zhromaždenia OSN z roku 2015. EASNIE dôrazne odporúča pri aplikovaní idey inklúzie akceptovanie lokálne podmienených rozdielov. Generálne zhromaždenie OSN limitovalo realizáciu inkluzívnej edukácie do roku 2030, čím deklarovalo, že ide o dlhodobý a nie jednorazový proces. Pokiaľ ide o školskú politiku v našich podmienkach, koncepčným riešením by bola konečne už kontinuita reforiem nášho školstva, zahrňujúca aj inkluzívnu edukáciu, ktorá by pokračovala jednotlivé volebné obdobia: reforma by súvisle pokračovala bez ohľadu na to, ktoré politické zoskupenie vyhralo voľby.**

## LEGISLATÍVA V SR

Naša legislatíva notoricky zaostáva za aktuálnym svetovým trendom. „Školský zákon“ č. 245/2008 ešte používal zásadne termín „integrácia“, hoci medzitým na základe Deklarácie UNESCO zo Salamanky v r.1994 („Škola pre všetkých“) ale najmä Dohovoru Valného

zhromaždenia OSN v roku 2006 o právach ľudí s postihnutím, sa v zahraničí už bežne pertraktoval termín „inklúzia“.

Toto zaostávanie by sa azda ešte dalo ospravedlniť tradičným zaostávaním našej legislatívy ako celku za realitou... Ale v roku 2010 vláda SR odsúhlasila a Národná rada SR ratifikovala Dohovor OSN, ktorý nám doslova ukladá „zavedenie inkluzívnej edukácie na všetkých stupňoch vzdelávacieho systému“. Ratifikácia bola úradne publikovaná v zbierke zákonov SR; napriek tomu ani po deviatich rokoch od tohto aktu sa v relevantných legislatívnych opatreniach nášho školstva, nech bol vo vláde SR akýkoľvek minister školstva, inkluzívna edukácia neriešila! Objavil sa dokonca tzv. foging (zahmlievanie) v zmysle diskrepantnej komunikácie: použitie termínu „začleňovanie“, pri ktorom nevedno či ide o integráciu, inklúziu, alebo o čosi iné... Pritom ale inklúzia (ku ktorej sa náš štát zaviazal) je kvalitatívne odlišný, jasne vymedzený koncept.

**Riešenie ju tu jednoduché: súlad legislatívnych noriem a legislatívnej terminológie s ratifikovanými dokumentmi.**

## **KOOPERÁCIA EXPERTOV**

Zložitost' syndrómov, ktorý sme zdôrazňovali pri nebezpečenstve simplifikácie PNO si vyžaduje primeranú kooperáciu zainteresovaných expertov. Zotrvačnosť v myslení niektorých pedagógov sa prejavuje aj v tejto oblasti a dysfunkčná kooperácia odborníkov sa preto často podieľa na neúspechu inklúzie. Zárukou účinnosti inkluzívnej edukácie totiž nie je tradične proklamovaný interdisciplinárny či multidisciplinárny, ale iba *transdisciplinárny* prístup: vzájomný presah/prienik zainteresovaných odborov s ich synergickým pôsobením, ktorému sme venovali celú konferenciu Katedry pedagogických štúdií PdFTU v Smoleniciach pred 9 rokmi (Lechta, 2010). Napriek dôležitosti transdisciplinarite je však tento prístup v našej praxi aplikovaný iba zriedkavo (napr. mobilný servis) a jeho absencia patrí k výrazným príčinám neinkluzívnej edukácie. Toto tvrdenie platí aj pokiaľ ide o *transdidaktický prístup*: t.j. inkluzívna edukácia, ktorá presahuje iba zúžené didaktické pôsobenie (bez akéhokoľvek znevažovania významu didaktiky v inkluzívnej edukácii!). Je známe, že skutočná inklúzia začína za dverami triedy v čase mimo vyučovania... Balážová (2011) sa oprávnene domnieva, že v čase mimo vyučovania je viac príležitostí na rozvoj kooperatívnej komunikácie, kooperatívnych foriem učenia a sociálnych foriem učenia vôbec. Výskumy, ktoré na katedre pedagogických štúdií PdFTU realizovali Balážová a Sabolíková, potvrdili nebezpečenstvo polarizácie edukačného prostredia a ostrakizácie žiakov s PNO. V prípadoch, ak sa nevenovala adekvátna pozornosť heterogénosti edukačného prostredia, väčšina spomedzi žiakov s postihnutím patrila medzi odmietaných členov triednej komunity (Sabolíková, 2012); v prípadoch s cielene transdidaktickým prístupom bola situácia opačná (Balážová, 2011).

**Bizová (2011) rozpracováva v inklúziu v rámci voľnočasových aktivít v praxi: aplikácia inklúzie vo voľnočasových zariadeniach je dlhodobý proces, v ktorom majú dôležitú úlohu najmä programy inkluzívnej edukácie, zamerané na formovanie proinkluzívnych postojov intaktných žiakov a implementovanie rôznorodých programov trvalej rovesníckej podpory vo výchove vo voľnom čase. Feyrer 2011) v zmysle predchádzania neinkluzívnosti, upozorňuje na mýtus špeciálneho pedagóga ako „osamoteného bojovníka“ a zdôrazňuje, že v rámci transdisciplinárneho prístupu sa najvýraznejšie mení práve rola špeciálnych pedagógov, pretože musia kooperovať v mnohých rôznorodých vzťahoch a kompetenciách.**



## ZÁVER

*Realizovať tieto riešenia bude náročné. Konkrétne kritériá pre predikovanie úspešnosti IE sú však spracované. V ďalšej etape implementovania a rozvoja inkluzívnej edukácie by malo ísť o ich naplnenie.*

## Literatúra

- BALÁŽOVÁ, J. 2011. Možnosti skvalitnenia prípravy budúcich pedagógov s dôrazom na výchovné aspekty inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém. Inklusive Education als mehrdimensionales Erziehungs- problem*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-69-3, s.127-138.
- BIZOVÁ, N. 2011. Inklúzia ako problém výchovy vo voľnom čase. *Efeta*, roč.21,č.4,s.4-7.
- BIZOVÁ, N. 2013. Sociálne interakcie žiakov v procese inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5, s.106-118.
- BIZOVÁ, N. 2012. Programy inkluzívnej výchovy v školskom klube detí. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s.280-289.
- BIZOVÁ, N.: 2011. Podpora inklúzie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém. Inklusive Education als mehrdimensionales Erziehungsproblem*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-69-3, s.146-153
- FEYERER, E. 2011. Príprava vychovávateľov a učiteľov na inkluzívnu edukáciu. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém. Inklusive Education als mehrdimensionales Erziehungsproblem*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-69-3, s.98-108.
- GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, J. 2012. Inkluzívne spoločenstvo školskej triedy v sociálnom priestore bežnej školy. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s.244-259
- GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, J. 2013. Sociálnopsychologický komponent inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V.(ed): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5, s.84-90
- HEWARD, W.L. 2012. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (8th Edition) London: Pearson.
- CHRZANOWSKA, I. 2012. Didaktické a mimodidaktické determinanty inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s.109-117
- CHRZANOWSKA, I. 2010. Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Transdisziplinäre Aspekte der inklusiven Pädagogik*. Bratislava: Emitplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s.11-16.
- KOVÁČ, L. 2018. *O zmysle ľudského života*. Bratislava: Kalligram 2018. ISBN 9-78089-916306.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2012. Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s.38-47
- KUDLÁČOVÁ, B. 2013. Historicko-filozofický komponent inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5, s.20-34
- LECHTA, V. 2013 Ako byť so svojou dizertačnou prácou neúspešný (zdanlivo kontraproduktívna reflexia) *Juvenilia Paedagogica*, Trnava PdFTU, s.5-11.
- LECHTA, V. a kol. 2012. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS , ISBN 978-80-89256-89-1, s.85-90

LECHTA, V. (ed.) 2016: Inkluzivní edukace - komponenty a podmínky úspěšné realizace. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s.41-55. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, V. (ed.) 2010 *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Transdisziplinäre Aspekte der inklusiven Pädagogik*. Bratislava: Emitplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s.120-122.

LECHTA, V. 2012. Úspešnosť verzus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1,, s.15-23

LECHTA, V. 2011. Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie: uvedenie do problematiky. In: LECHTA, V. (ed) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém. Inklusive Edukation als mehrdimensionales Erziehungsproblem*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-69-3, s.9-19.

MATUŠKA, O. 2010.: Inkluzívna didaktika v súčasných premenách inkluzívneho školstva. In: LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Transdisziplinäre Aspekte der inklusiven Pädagogik*. Bratislava: Emitplus, ISBN 978-80-970623-2-3, s.120-122.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. *Ľudský faktor-klúčová podmienka inklúzie?* Trnava, PdF TU, ISBN 978-80-568-0121-5.

VÁGNEROVÁ, M. 2013. Inkluzívna edukácia z pohľadu rodičov detí s postihnutím. In: LECHTA, V. (ed): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5, s.91-105.

VITÁSKOVÁ, K. 2013. Školsko-politický komponent inkluzívnej pedagogiky . In: Lechta, V. (ed): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5, s.158-175.

VITÁSKOVÁ, K. 2011. Zmapovanie niektorých prístupů v teórii a praxi inkluzivní edukace v zahraničí v kontextu kulturně-jazykové inkluze. In: LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém. Inklusive Edukation als mehrdimensionales Erziehungsproblem*. Bratislava: Iris, ISBN 978-80-89256-69-3, s.198-210.

ŽOVINEC, E. 2012. Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami. In: LECHTA, V. a kol.: *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-89256-89-1, s.48-61, s.184-195.

ŽOVINEC, E. 2013. Špeciálnopedagogické poradenstvo v inkluzívnej edukácii. In: LECHTA, V. (ed): *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*, Trnava TUT, ISBN 978-80-8082-704-5. s.64-75.

#### **Autor:**

Dr.h.c. prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc.  
 Katedra pedagogických štúdií PdFTU  
 Priemyselná 4, P.O.BOX 9  
 918 43 Trnava  
 e-mail: vlechta@stonline.sk

# REPREZENTÁCIE URBANITY V SLOVENSKEJ LITERATÚRE PO ROKU 1989

Katarína Badžgoňová

## Abstrakt

Príspevok sa snaží načrtnúť možné východiská a zameranie dizertačnej práce Reprezentácia urbanity v slovenskej literatúre po 1989 priblížením niektorých teoretických východísk a problémových okruhov (protiklad mesta a prírody/dediny, pohyb v meste, mesto a práca, premenlivosť mesta).

## ÚVOD

Príspevok sa snaží načrtnúť možné východiská a zameranie dizertačnej práce Reprezentácia urbanity v slovenskej literatúre po 1989 priblížením niektorých teoretických východísk a problémových okruhov. V kontexte práce a príspevku sú reprezentácie (lat. repraesentatio: zobrazenie/zastúpenie) vymedzené ako „proces konstituovania smyslu, během něhož hrají mimořádnou roli prvky reference a performance. Vytvářejí totiž víceznačnost a něco nového“ (Nünning 2006, s. 670), ako odkazovanie slov/textov „na externí svět, na jiná slova/texty, na sebe samé či na samotný proces odkazování“ (Nünning 2006, s. 670). Výskumným poľom práce je teda zobrazenie mesta v slovenských prozaických textoch po roku 1989. Teoretickými východiskami práce budú jednak literárnovedné prístupy k reprezentácii priestoru a mesta, ako aj poznatky z ďalších humanitných a spoločenských vied. Materiálovým východiskom práce budú prózy vybraných autorov, ktorých diela sú v danom období v kontexte skúmanej problematiky kľúčové (napr. J. Beňová, M. Kopcsay, P. Krištúfek, P. Pišťanek, R. Pupala, S. Rakús, V. Rozenbergová P. Vilikovský a i.).

## Textualizácia priestoru

Jedným z prístupov k skúmaniu mestských textov je textualizácia priestoru, ktorá vychádza zo štrukturalistickej a postštrukturalistickej tradície. Vníma priestor (aj) mesta ako text, t. j. „znakový systém, který se dá zkoumat, systematizovat a interpretovat na stejném principu jako systém jazyka“ (Derdowska 2011, s. 37). Zaoberá sa procesom „utváření smyslu městského textu“ (Změlík 2011, s.33). K jej zástupcom patria Jurij Lotman, Walter Benjamin, Franz Hessel, Italo Gamberini, Umberto Eco, Roland Barthes, Kevin Lynch, Michel de Certeau, Daniela Hodrová a iní.

## Chôdza v meste

K textualizácii mesta sa viaže pohyb v meste ako forma jeho mapovania (Derdowska 2011). Konkrétne chôdza v meste je vnímaná ako textotvorný akt, t. j. utvára text mesta a umožňuje jeho poznávanie (Certeau 1984). Walter Benjamin (1928) vytvoril postavu flanéra fascinovaného „pohybem města, hlukem a anonymitou“ (Derdowska 2011, s.124). Podstatným pre flanéra je chôdza, zrak, povrch, anonymita, estetika a vnímanie mesta ako textu (Benjamin 1976, Hodrová 2006, Derdowska 2011). Na Benjaminovho flanéra nadviazal Franz Hessel (Prechádzky Berlínom 1929), v českom prostredí ďalej rozvinula Daniela Hodrová (2006), ktorá chôdzu vníma ako prostriedok čítania a poznávania Textu mesta, zároveň ako mestský stereotyp a jeden z dôležitých znakov literárnych mestských textov. D. Hodrová (2006) oproti nepozornému flanérovi vyčleňuje ďalšie typy: „každodenného“ „mýtického“ a „citlivého“ chodca. Citlivý chodec je chodec-dobyvateľ, ktorý sa prostredníctvom chôdze snaží zachytiť a pochopiť mesto a tak aj samého seba. Na rozdiel od flanéra citlivý chodec vníma mesto nie zrakom, dôležitý je zážitok mesta (Hodrová 2006, Derdowska 2011). Rovnako je odlišný aj vzťah k davu a verejnému priestoru – zástup je miesto ohrozenia, osamelosti; dav nie je priestorom pre hru, ale nechceným publikom, (jeho ciest, osobnosti, slabosti a neúspechov) (Hodrová 2006).

Inou aktualizovanou podobou flanéra je nakupujúci (Amendola 2006) – už nie len bezcieľna chôdza mestom, ale nakupovanie sa stáva esenciou mestského človeka, architektúra mesta sa podriaďuje nákupnej a nákupné strediská sú monumentmi (centrami) mesta (Amendola 2006). Flanér sa mení na nakupujúceho, ktorý sa pohybuje v sterilnom a generickom prostredí nákupných centier, a to nedokáže nahradiť verejný priestor. Chôdza už teda nie je predmetom skúsenosti. Spája sa taktiež s problematikou profanizácie a vytrácania mestského streda, ako ju spracováva napr. Hodrová (2006), alebo Mongin (2017).

Ďalšími podnetnými oblasťami záujmu textualizácie mesta sú napr. pamäť, vizuálna podoba mesta, výstavba mestských textov a i. V súčasnej slovenskej literatúre možno predpokladať zastúpenie aktu chôdze ako spôsobu formovania a čítania mesta a uprednostňovanie citlivého chodca či nakupujúceho pred klasickým flanérom (aj s ohľadom na časté negatívne zobrazenie verejného priestoru v slovenskej literatúre). V oblasti pamäti mesta a jeho vizuálnej podoby sa dá očakávať dôraz na premenlivosť mesta a previazanie individuálnej pamäti (identity) s pamäťou miesta.

### **Mesto ako udalosť, mytopoetika**

Prístupu textualizácie mesta bola vyčítaná redukcia mesta na komunikát, odstránenie prežívania mesta. Kritika do popredia kladla udalosť v mestskom priestore (Bernard Tschumi), žité mesto (Henri Lefebvre, Gaston Bachelard), zážitkovosť a prax mestského priestoru, akt bývania a pod. (Derdowska 2011). Podnetnou môže byť napr. Poetika priestoru G. Bachelarda (1958), v ktorej sa sústreďuje na recepciu obrazu interiérov domu v subjektívnom vedomí aj v kategóriách posvätného a profánneho. V súvislosti s mestom upozorňuje na umelé prepojenie obývaných priestorov s okolím (nejde o tzv. žitý priestor, vďaka čomu je mesto priestorom odcudzenia a vykorenenia) (Bachelard 1994).

Obe polarity (mesto ako text, mesto ako skúsenosť) je možno, prirodzene, kombinovať, ako to vidieť v mytopoetike Daniely Hodrovej (2006) – text mesta (aktuálny svet) aj mestské texty (fikčný svet) interpretuje ako hypertexty, heterogénne semiotické systémy, na druhej strane do interpretácie zahŕňa aj individuálnu mestskú skúsenosť a na ňu viazané formovanie identity.

### **Interdisciplinárnosť a literárne mesto**

Mestský text možno tiež chápať ako „literárne-spoločenský konštrukt, k jehož interpretácii lze využít možnosti interdisciplinárního literárnovědného diskurzu“ (Změlík 2011, s.34). Tento prístup využíva napr. monografia Joanny Derdowskej Kmitavá mozaika (2011), ktorá skúma z pozície literárnej antropológie podoby mestského priestoru v súčasnej českej literatúre. Využitie neliterárnovedných (sociologických, urbánných štúdií a i.) konceptov pri skúmaní reprezentácií mesta môže pomôcť vytvoriť ucelenejší obraz fungovania mestského priestoru, ktorý bude ďalej nápomocný pri interpretácii konkrétnych textov.

### **Premenlivosť mesta**

Príkladom interdisciplinárneho nahliadania na literárnovednú problematiku mesta môže byť použitie sociologického konceptu postsocialistického mesta. Chápe sa ako „tranzitívne – dočasné vývojové štádium“ miest bývalého východného bloku, ktoré je produktom otvorenia sa socialistického mesta „západným krajinám, prijímaním vplyvov a ich vzorov spotreby a životného štýlu.“ (Nestorová-Dická, Lovacká 2009, s.129). V dôsledku je charakteristickým znakom postsocialistického mesta premena jeho fyzickej podoby, na ktorú sa viažu premeny symbolických významov mesta. Patria sem zmeny názvov ulíc, odstraňovanie/stavba pamätníkov a sôch, otázky strhnutia/ochrany budov symbolizujúcich bývalý režim atď. Na druhej strane je vplyv nových aktérov - procesov, akými sú suburbanizácia, rozvoj tretieho sektora, malo- a veľkoobchodu či zábavných komplexov a pod. V tomto prípade ide o nezámerne premeny mesta, ktoré primárne nepotierajú pôvodný symbolický význam, len ho znejasňujú (Ferenčuhová 2013). V oboch prípadoch ide o drastické zmeny obrazu mesta, ktoré

majú dopad na jeho prežívanie a pamäť. Procesom premien symbolov minulosti sa v českom a slovenskom prostredí venujú napríklad Bitušková 2002, Szabó, Hamar 2006, Ferencová 2008, Nosková 2010, Oláh 2013 (Ferenčuhová 2013). Podstatným aspektom premenlivosti mestského priestoru je kríza identity. Podľa Baumana (1995) nie je identita odhaľovaná, ale tvorená a konštruovaná rovnako ako spoločnosť a mesto. Rovnako ako podlieha premenlivosti a nestabilite jedno, tak aj druhé. Narušanie a premeny známeho prostredia narúšajú aj predstavu o sebe, hodnotové systémy a viažu sa na otázku bezpečia a istôt, keďže priestor mesta nie je pre ustavičné zmeny (podoba, názov, funkcia) „žitým“, ale skôr odcudzeným/neznámym. Premennivosť fyzickej podoby mesta je reflektovaná aj v mestských textoch – Derdowska (2011) ju vníma ako jednu z najvýraznejších charakteristík súčasných českých mestských textov. Okrem reflektovania spoločenských zmien sa zachytávanie premenlivosti viaže k prežívanej nestabilite a neistote a k otázke pamäti mesta. Čo sa môže prejavovať v fragmentácii identít postáv, v neistote a pod. Prítomnosť tejto črty možno očakávať vo veľkej miere aj v textoch slovenskej literatúry.

Podobne koncepty Oliviera Mongina (2017): posturbánna situácia súčasných európskych miest spôsobená globalizáciou, ktorej prejavmi sú napr.: nekontrolovateľný rast, strata individuálnej mestskej skúsenosti atď. Inšpiratívnymi podnetmi, ktoré možno využiť aj pri výskume súčasnej slovenskej prózy, sú napríklad Monginove reflexie narušených vzťahov medzi centrom a perifériou v dôsledku zovšeobecnej urbánnosti. Nahrádzajú ich toky medzi perifériami, pričom centrum mizne, je multiplikované a muzeifikované. Nekontrolovateľný rast urbánneho priestoru má za dôsledok narušanie hraníc a odstraňovanie intervalov, prechodov umožňujúcich skúsenosť. Obdobne je otázka vzťahu stredu a periférie problematizovaná aj v súčasných literárnych textoch, kde sa oba priestory v dôsledku týchto rekonfigurácií často chápu ako znehodnotené. Zachyteniu problematiky v literatúre a venovala napr. Jenčíková (2002), Hodrová (2006), Derdowska (2011).

### **Tematológia**

Ďalšími možnými teoretickými východiskami sú tematológia ako interdisciplinárny prístup k skúmaniu tém a motívov v literatúre, ktorá vychádza z komparatistiky. Ide o spôsob výkladu literárnych textov zameraný špecificky na tému, ktorú sleduje naprieč obdobiami, kultúrami, štýlmi, druhmi, žánrami (Režná 2016). Výrazný vplyv na tematológiu – a podstatné pri výskume mesta – sú literárno-semiotická tartusko-moskovská škola (J. M. Lotman, Toporov: petrohradský text ako mýticko-symbolický celok), francúzska tematická kritika (G. Bachelard; jungiánske obrazy domu) alebo pražská tematologická škola (D. Hodrová, V. Macura, M. Kubínová, Z. Hrbata a i.) (Režná 2016).

### **Antinomia mesto a príroda (vidiek)**

Aj pri výskume literárnych reprezentácií mesta v súčasnej slovenskej literatúre treba zvážiť už jestvujúcu tradíciu mestskej literatúry. Civilizačné (mesto) a prírodné (dedina, prírodná krajina) sú typickým protikladom urbánnej témy v slovenskej literatúre, ktorá má svoje počiatky v 18. – 19. storočí (Jenčíková 2002, Hučková 2011). Rovnako typickou je antiurbánna línia, negatívne zobrazovanie veľkomesta; príp. absencia zobrazovania mestského prostredia (slovenský romantizmus, niektorí autori medzivojnovkej literatúry) (Minár 1998, Jenčíková 2002, Hučková 2011). Téma ostala aktuálna aj v priebehu 20. storočia – naturizmus, soc. iníciačné romány, kde pokoj nájde v práci mimo veľkomesta a i. – a možno ju nájsť aj v textoch súčasnej slovenskej literatúry. Zmeny v zobrazovaní mesta a dediny/prírody odzrkadľujú posuny v mimotextovej skutočnosti, či už ide o rozširovanie miest, suburbanizáciu a pod. ako typické črty postsocialistického mesta (Nestorová-Dická, Lovacká 2009) alebo koncept zovšeobecnenej urbánnosti (Mongin 2017), podľa ktorého nekontrolovateľný rast urbánneho priestoru v dôsledku globalizácie má za dôsledok narušanie hraníc prírodnej a mestskej sféry (Mongin 2017; Bitušková, Luther 2010, Marcelli 2009). Vďaka tomu sa klasická opozícia mesta a vidieka/prírody stáva nefunkčnou, keďže sa jej prvky vzájomne prestupujú, alebo

vznikajú zóny, ktoré nemožno zaradiť ani do jednej kategórie – mestská divočina, prímestské oblasti, lesoparky a pod.

Stieranie hraníc medzi mestským a prírodným/vidieckym sa môže prejavovať pohltením vidieckeho a prírodného mestským prostredím (Derdowska 2011) alebo mestskou divočinou, t. j. prítomnosťou nevelími mestskej flóry a fauny v mestskom prostredí (dravci, dreviny a pod.). Podľa Hodrovej (2006) má mestská divočina aj antropomorfizovanú podobu v postavách „mestských divochov“.

Možno predpokladať, že téma mesto vs. príroda/dedina bude v súčasnej slovenskej literatúre oslabená. Rovnako sa dá očakávať, že aj v textoch, ktoré naďalej pracujú s touto opozíciou, je zobrazenie mesta v rámci protikladu mesto-príroda/dedina prehodnocované a dedinské/prírodné prostredie stráca svoj štatút útočiska, riešenia problémov mestského života. To však neznamená, že antiurbánna línia sa zo súčasnej literatúry vytráca, pravdepodobnejšia je len absencia zobrazovania v opozícii s pozitívne vykresleným prírodným/dedinským prostredím.

### **Mesto a práca**

Mestský priestor je tesne s pracovným prostredím – dnešné mestá možno vnímať ako „centrá politického, hospodárskeho, administratívneho diania (Nestorová-Dická, Lovacká 2009, s.127). Bohatosť pracovného trhu je dlhodobým lákadlom mestského prostredia – odchod do mesta za pracovným prílepkom si bol využívaným motívom už v realizme (Hučková 2011) – a preto sa hodno zaujímať o súčasný charakter a zmeny pracujúceho v meste. Motív odchodu do mesta už v realistickej literatúre často končil neúspechom (Hučková 2011) – antiurbánna línia zameriavajúca sa na, obrazne povedané, pažravosť mesta (Zajac 1990). Nadväzuje na modernistickú (kafkovskú) tradíciu človeka-stroja. Opakujúcim sa motívom sú pracovné pozície „kreatívcov“ – reklamné agentúry, žurnalistika, PR a pod. – kde je napätie medzi príslubom (sebarealizácia a ostatné slogany) a skutočnosťou (prázdna pásová produkcia) ešte výraznejšie a neraz ústi do šialenstva, rozpadu identity a pod.

### **ZÁVER**

Cieľom príspevku bolo aspoň čiastočne načrtnúť možné východiská a zameranie práce Reprezentácia urbanity v slovenskej literatúre po 1989 priblížením niektorých teoretických východísk a problémových okruhov. K teoretickým východiskám, ktoré by bolo možné pri práci zohľadniť, patria tiež imagológia: skúmanie iného pomocou skúmania vlastného a cudzieho obrazu (Zelenka, Gáfrík 2016) alebo geopoetika: geografický priestor ako východisko interpretácie literárnych a kultúrnych celkov (Derdowska 2011). Ďalšími možnými oblastami záujmu sú napr. v rámci expatskej literatúry tranzitnosť (s ohľadom na postavy turistu a tuláka Zygmunta Baumanu, taktiež estetika mesta (resp. ošklivosť mesta, mestský rozklad), problematika románu ako urbánneho žánru, mesto ako organizmus, vzťah tela a mesta a iné. Podstatným okrem postsocialistického charakteru je aj stredoeurópsky kontext, nielen mesta, ale aj literatúry, ktorý by bolo vhodné v práci zohľadniť.

### **Literatúra**

AMENDOLA, G. 2006. Urban mindscapes reflected in shop windows. In: Weiss-Sussex, G. a Bianchini, F. 2006. *Urban mindscapes of Europe*. [online]. Editions Rodopi. s. 63 – 80. [cit. 2018-03-03]. ISBN: 978-94-012-0362-3. Dostupné na: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uniba-ebooks/detail.action?docID=556672>.

BACHELARD, G. 1994. *The Poetics of Space*. Boston : Beacon Press, s. 241. ISBN: 0-8070-6473-4.

BAUMAN, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Sociologické nakladatelství, s. 165. ISBN 80-85850-12-5.

BENJAMIN W. 1979. *One-Way Street and Other Writings*. London : Lowe & Brydone, s. 393. ISBN: 86091-014-8.

BITUŠKOVÁ, A. LUTHER, D. 2010. *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku. Globálne a lokálne v súčasnom meste*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 148. ISBN 978-80-557-0008-3.

DERDOWSKA, J. 2011. *Kmitavá mozaika. Mestský prostor a literarní dilo*. Příbram : Pistorius & Olšanská, s. 172. ISBN: 978-80-8753-57-7.

FERENČUHOVÁ, S. 2013. *Sociologie města 20. a 21. století*. Praha : Sociologické nakladatelství, s. 290. ISBN 978-7419-162-6.

GÁFRIK, R. ZELENKA, M. 2016. Literárna komparatistika. In: MIKULÁŠ, R. a kol. 2016. *Podoby literárnej vedy. Teórie – Metódy – Smery*. Bratislava : VEDA, s. 73 – 92. ISBN: 978-80-224-1524-8.

HODROVÁ, D. 2006. *Citlivé město (eseje z mytopoetiky)*. Praha : Akropolis, s. 414. ISBN 80-86903-30-3.

HUČKOVÁ, D. 2011. Podoby veľkomesta a malomesta v slovenskej literatúre na prelome 19. a 20. storočia (Úvodné poznámky k téme). In: *Slovenská literatúra*, 2011, roč. 58, č. 6. s. 505-545. ISSN: 0037 – 6973.

JENČÍKOVÁ, E. 2002. Mesto ako médium modelovej existencie človeka. In: *Slovenská literatúra*, 2002, roč. 48, č.1, s. 31 – 39. ISSN: 0037-6973.

LYNCH, K. 1960. *The image of the city*. Cambridge : MIT Press, s. 194. ISBN: 978-0-262-620001-7.

MARCELLI, M. 2009. *Filozofi v meste*. Bratislava : Kalligram, s. 255. ISBN: 978-80-8101-199-3.

MARCELLI, M. 2011. *Mesto vo filozofii*. Bratislava : Kalligram, s. 188. ISBN 978-80-8101-400-0.

MINÁR, P. 1998. Mesto v slovenskej medzivojnovnej fikcii (predpoklady, pravidlá, kódy a logika produkcie textov). In: MANNOVÁ, E. 1998. *Meštianstvo a občianska spoločnosť na Slovensku 1900-1989*. Bratislava: AEP, s. 111 – 136. ISBN 9788088880202.

MONGIN, O. 2017. *Urbánní situace. Město v čase globalizace*. Praha : Karolinum, s. 296. ISBN 978-80-246-3442-5.

NESTOROVÁ-DICKÁ, J. LOVACKÁ, S. 2009. Vývojové etapy európskych miest (procesy utvárajúce a formujúce európske mestá). [online]. In: *Geographia Cassaviensis II*, roč.3, č.2. s.127-132. [cit. 2018-03-03]. ISSN (online) 2454-0005. Dostupné na: [https://geografia.science.upjs.sk/images/geographia\\_cassoviensis/articles/GC-2009-3-2/18\\_Nesto\\_Lovacka\\_tlac5.pdf](https://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2009-3-2/18_Nesto_Lovacka_tlac5.pdf)

NÜNNING, A. (ed.). 2006. *Lexikon theorie literatury a kultury*. Brno : Host, s. 912. ISBN80-72-94-170-4.

REŽNÁ, M. 2016. Tematológia. In: MIKULÁŠ, R. a kol. 2016. *Podoby literárnej vedy. Teórie – Metódy – Smery*. Bratislava : VEDA, s. 93 – 101.. ISBN: 978-80-224-1524-8.

SOJA, E. 2002. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Cities*. Oxford : Blackwell, s.352. ISBN 9781557866752.

ZAJAC, P. 1990. *Tvorivosť literatúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 241 s. ISBN: 80-220-0159-7.

ZMĚLÍK, R. 2011. Ke třem konceptům městského prostoru: Město jako síť v pojetí D. Hodrové, hledání ur-kódu města u V. N. Toporova a antropologie města J. Derdowské. In: MALURA, J. TOMÁŠEK, M. (eds). 2011. *Město. Vytváření prostoru v literatuře a vytvárném*

*umění*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 25 – 34. ISBN 978-80-7368-996-4.

**Autor:**

Mgr. Katarína Badžgoňová  
Ústav slovenskej literatúry  
Slovenskej akadémie vied  
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava  
e-mail: katarina.badzgonova@savba.sk



# ÚVOD DO PROBLEMATIKY VYUČOVANIA O HISTORICKÝCH OSOBNOSTIACH V DEJEPISE

Mgr. Eva Baumann

## Abstrakt

*Problematika výučby o historických osobnostiach v rámci dejepisného vzdelávania bola ako samostatná téma v teoretickej i praktickej rovine doteraz málo akcentovaná a to aj napriek svojmu zjavnému výchovno-vzdelávaciemu potenciálu. Vďaka moderným technológiám, aj ľahšiemu prístupu k archívnym materiálom, sa nám vo výučbe o historických osobnostiach otvárajú nové možnosti. Príspevok sa zaoberá vybranými definíciami pojmu „osobnosť“ z psychologického a filozoficko-spoločenského hľadiska. Ponúka tiež náhľad na rôzne chápanie úlohy jednotlivcov v dejinách. Cieľom príspevku je stanoviť teoretické východiská pre tvorbu obsahovo vyvážených metodických materiálov, ktoré by odrážali najnovšie didaktické trendy vo výučbe dejepisu a splňali aktuálne požiadavky na rozvoj predmetových kompetencií žiakov.*

## ÚVOD

Didaktika dejepisu je hraničná vedná disciplína, v ktorej sa historická veda spája s pedagogickými disciplínami. Téma vyučovania o historických osobnostiach v dejepise tieto presahy ešte znásobuje, nakoľko problematikou osobnosti, jej teóriami, modelmi a definíciami sa zaoberá množstvo vedeckých disciplín - i keď každá zvlášť na svoj predmet skúmania. V našom teoretickom úvode do problematiky predkladáme náčrt rôznych uhlov pohľadu na osobnosť, najmä historickú osobnosť, vybrané definície a typológie. Tie sme sa pokúsili vybrať majú na zreteľ relevantnosť pre pedagogickú prax a vyváženosť domácich i zahraničných zdrojov. Ďalším kritériom pre nás bola aktuálnosť poznatkov, preto sme sa sústredili najmä na definície a typológie z posledných dvoch desaťročí. Osobitnú pozornosť venujeme otázke určovania významnosti historických osobností a ponúkame niekoľko možných prístupov, ktoré môžu slúžiť ako pomôcka pri úvahách nad výberom historických postáv a ich zaradením do obsahu výučby.

V inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre nižšie stredné vzdelávanie pre predmet dejepis sa v rámci základných predmetových kompetencií uvádza okrem iných požadovaných schopností aj schopnosť zaraďovať historické osobnosti chronologicky, synchrónne a v historickom priestore. Žiaci by mali tiež vedieť vymedziť jednotlivú historickú osobnosť a na základe určujúcich znakov ju vedieť popísať. Ďalšími spomínanými kompetenciami sú schopnosť rekonštruovať konanie a postoje ľudí v minulosti, ako aj toto konanie v daných podmienkach skúmať a vedieť ho vysvetliť (Inovovaný štátny vzdelávací program, 2014, s. 3-4). Požiadavky, akým spôsobom má žiak vedieť uchopiť historickú osobnosť, sú teda formulované jasne. Od základných vzdelávacích cieľov akými je zapamätať si informácie o konkrétnej osobnosti, cez schopnosť zaraďovať ju v čase a priestore až po analýzu a hodnotenie jej konania v dobovom kontexte. Z pohľadu didaktiky dejepisu a učiteľa však vyvstáva legitímna otázka, ako tieto ciele dosiahnuť. Ako žiakom a študentom priblížiť historické osobnosti spôsobom, ktorý bude nielen inovatívny a atraktívny, ale najmä obohacujúci po hodnotovej i vedomostnej stránke.

Historickým osobnostiam ako fenoménu vo výučbe dejepisu sa v slovenskom prostredí doteraz nevenovala žiadna ucelená práca. Napriek tomu, že existujú odborné príspevky, záverečné práce alebo publikované príklady dobrej praxe, ktorých hlavnou témou je konkrétna historická osobnosť a jej miesto v dejepisnej výučbe, sú to ojedinelé prípady. Môžu slúžiť ako inšpirácia, no neposkytujú komplexný pohľad na túto problematiku.

V rámci publikácií venujúcich sa didaktike dejepisu sa historickým osobnostiam venoval Július Alberty v článku *Fenomén historickej osobnosti vo vyučovaní dejepisu* (1998). Miroslav Kmeť vo vysokoškolskej učebnici *História a dejepis (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu)* z roku

2017 ponúkol základný prehľad problematiky v kapitole *Historické postavy, historická osobnosť*.

V zahraničnej odbornej literatúre zameranej na didaktiku dejepisu sa problematika historických osobností a ich miesta v výučbe dejepisu zvyčajne nerozoberá samostatne. Býva súčasťou širších úvah o motivačnom potenciáli učiva a o etickom a morálnom prínose dejepisu pre žiakov a študentov. Z najnovších prác je nutné spomenúť publikáciu *Teaching History for Common Good* (Barton, Levstik, 2004), v ktorej sa autori venujú vybraným aspektom vplyvu historických osobností na rozvoj predmetových kompetencií študentov a metóde individuálnej nárácie v dejepisnej výučbe. Podnetnou je v tomto smere aj dlhoročná práca kanadského profesora Petra Seixasa, ktorý rozpracoval koncepciu tzv. Veľkej šestky – šiestich navzájom prepojených zložiek, ktoré spolu tvoria základ pre rozvoj historického myslenia u žiakov a študentov. Zhrnutím jeho teórie je publikácia *The Big Six*. Hneď v úvodných kapitolách sa zaoberá prvou zložkou historického myslenia - kľúčovým problémom určovania historického významu postáv z minulosti a následne v piatej zložke rieši otázku, ako lepšie porozumieť ľuďom z minulosti – ich konaniu a postojom v dobových súvislostiach a spoločenskom, ekonomickom, kultúrnom i politickom kontexte. Prínosné pre našu tému sú i výskumy, v ktorých odborníci zisťovali vnímanie historických osobností samotnými žiakmi a študentmi. Zisteniami, ktoré tieto výskumy priniesli, sa podrobnejšie zaoberáme v kapitole *Historická osobnosť ako hrdina a vzor?*

Okrem vyššie spomínaných prác, ktoré sa zameriavajú najmä na didaktické hľadisko problematiky, sú pre nás dôležitým zdrojom úvah o historických osobnostiach aj publikácie, ktoré na historické osobnosti nazerajú zo širšej perspektívy. Vytvárajú rôzne typológie, definície, alebo skúmajú vplyv konkrétnych postáv na historické udalosti, zamýšľajú sa napríklad nad vnútornými i vonkajšími faktormi, ktoré mohli vstupovať do procesu rozhodovania týchto osobností (MacMillan, 2017; Owen, 2009), alebo si kladú otázku, nakoľko by sa udalosti vyvíjali rozdielne, ak by sa tá či oná postava v kritickej situácii konala inak, prípadne by vôbec neexistovala (Ferguson, 2001).

## OSOBNOSŤ Z POHLADU VYBRANÝCH VEDECKÝCH DISCIPLÍN

Pre učiteľa dejepisu je dôležité vedieť presne a zrozumiteľne vymedziť pojem osobnosť nielen v tom kontexte, ktorý je relevantný pre dejepisnú výučbu. Oboznamovanie sa s definíciami pojmu „osobnosť“ z viacerých hľadísk a na základe rôznych vedných disciplín je prípravou na otázky, ktoré si môže klást nielen sám učiteľ počas prípravy na vyučovanie, ale ktoré k nemu môžu počas vyučovania smerovať žiaci. Napríklad: Kto je osobnosť a kto je historická osobnosť? Prečo sa zaoberať ľuďmi, ktorí žili v inom čase a priestore? Prečo (sa) učiť práve o týchto osobnostiach, čím sú významné?

Pojem osobnosť je v rôznych variáciách a významoch predmetom záujmu a skúmania v spoločenských aj humanitných disciplínach. Pre nás sú najzaujímavejšie teórie a definície, ktoré ponúkajú interdisciplinárne súvislosti a najčastejšie vychádzajú z psychológie, filozofie a sociológie.

Americký psychológ Matsumoto definuje „osobnosť“ ako vnútorné dynamické usporiadanie jedinca, ktoré pozostáva z vzorcov správania, hodnôt, záujmov, plánov a motívov, sebaapoňatia, svetonázoru, schopností a emocionálnych vzorcov, ktoré určujú charakteristické správanie a myslenie (2009, s. 371). Podobnú definíciu nachádzame aj u slovenských autorov. Ladislav Strmeň a Ján Ch. Raiskup charakterizujú osobnosť ako „*dynamický celok relatívne stálych psychických a psychosociálnych vlastností človeka, vyvíjajúci a utvárajúci sa v procese socializácie ako individuálna jednota psychických vlastností a prejavov jedinca; je založená na jednote ľudského organizmu, utváraná a manifestovaná v spoločenských vzťahoch*“ (1998, s. 183).

Pavel Říčan (2014, s. 13-14) hovorí v rámci psychológie o troch významoch, alebo pojmoch osobnosti. V prvom význame sa jedná o hodnotiaci pojem. Z tohto hľadiska je skutočnou osobnosťou jedinec, ktorý istým spôsobom najmä v pozitívnom zmysle vyniká. V takomto význame definuje osobnosť aj ďalší český psychológ Vladimír Smékal: „*Človek je osobnosťou*

*vtedy, keď má svoju tvár, keď je autorom svojich činov, keď nekopíruje ani nenapodobňuje, ale keď zodpovedne stojí za tým, čo robí, keď koná s vedomím dôsledkov svojich činov...*“ (2004, str. 28). V druhom význame rozoznáva psychológia pod osobnosťou psychickú individualitu jedinca, teda jeho odlišnosť a osobitosť od iných jedincov najmä rovnakého veku a kultúry. Pod tretím významom osobnosti chápe psychológia osobnosť ako štruktúru či usporiadanie psychiky. Jedná sa o rozčlenenie psychiky na samostatné zložky, ktoré majú určité funkcie a zároveň o integrovaný súlad týchto zložiek.

Pre nás je najzaujímavejší význam, ktorý Pavel Říčan uvádza ako prvý, no psychológia sa ním zvyčajne podrobnejšie nezaobrá, pretože už zo svojej podstaty nie je objektívny. Preto ak máme byť schopní jasne rozpoznať a definovať osobnosť práve z tohto hodnotiaceho hľadiska, musíme prejsť od psychológie k filozofii. Filozofia rozumie pod pojmom „osobnosť“ najmä úlohu človeka v jeho spoločenskom živote, jeho spoločenský význam a určité politické, kultúrne, duševné a morálne vlastnosti a kvality, ktoré mu umožňujú plniť túto spoločenskú úlohu (Barck, Klaus, 1985, s. 32). Z pohľadu sociológie chápeme osobnosť ako súbor sociálnych rolí, ktoré vykonávame na základe očakávaní spoločnosti, v ktorej sa pohybujeme, čím zaujímame svoje sociálne miesto. V tomto prípade je možné spoznať osobnosť človeka iba ak je porovnaná so spoločenskou štruktúrou a súborom rolí, ktoré plní v štruktúre príslušných skupín, s ktorými človek bol alebo je spojený (Filosofický slovník, 1995, s. 304).

## AKO DEFINOVAŤ HISTORICKY VÝZNAMNÚ OSOBNOSŤ?

Nie je potrebné vedieť len určiť, ktorá historická osobnosť je významná a dôležitá, ale aj čím je významná a v čom spočíva jej význam pre súčasnosť.

Július Alberty (1998, s. 109) definuje historickú osobnosť ako *„fyzickú osobu, ktorá sa svojím životom, činnosťou a zanechaným dielom signifikantne angažovala do súdobých spoločenských pomerov a procesov, do významných – historických udalostí, a to až do takej miery, že sa dostala (mala dostať) do učebníc dejepisu a tým sa stala (mala stať) „povinnou“ pre školskú a študujúcu mládež.“*

Podľa Margaret MacMillan (2017, s. 9-10) sú historickými osobnosťami – alebo ako ich nazýva ona „ľuďmi histórie“ - tí, ktorí vystupujú do popredia ako Madona na renesančnej maľbe, ako tvár, na ktorej sa zastaví filmová kamera snímajúca dav. MacMillan pripúšťa, že jeden životný osud nemôže zosobniť celé historické obdobie, no môže doň vniesť viac svetla a prebudiť v nás túžbu, ba povinnosť, chcieť vedieť viac.

Vo vyučovacej praxi je dôležitý spôsob, akým študentom kladieme otázky, ak ich chceme priviesť k skúmaniu a pochopeniu historického významu konkrétnych osobností. Príkladom možného prístupu je dizajn tematického celku zameraného na osobnosť Charlesa Darwina, ktorý približuje publikácia *Teaching and Learning History 11 – 18* (Kitson, Husbands, Steward, 2011, s. 9-10). Podľa autorov je zbytočné diskutovať o tom, či Charles Darwin je historicky významná osobnosť. Otázky typu *„Je významný?“* alebo *„Ako veľmi je významný?“* nie sú pre študentov skutočnou výzvou – nanajvýš odpovedia kladne či záporne, alebo stručne opíšu, čo Darwin urobil. Cieľom prezentovaného tematického celku je hľadanie odpovedí na otázku *„Čo je dôležité vedieť o Charlesovi Darwinovi?“* Na konci takto postaveného tematického celku by mali študenti vedieť premýšľať o tom, čo to znamená, ak je niekto považovaný za dôležitého, či významného.

V podobnom duchu sa nesie prístup založený na zložkách historického myslenia ako ich definoval Peter Seixas. Hneď na úvod svojej koncepcie pomenoval Seixas ako prvý kľúčový problém otázku historického významu (ľudí, udalostí). Na základe čoho sa rozhodneme, čo je z minulosti dôležité a o čom (sa) máme učiť? Pomôckou pri odpovedi na túto otázku nám majú byť výroky, ktoré by sme mali mať na pamäti pri výbere osobností a hodnotení ich historického významu:

1. Osobnosti a najmä ich konanie sú historicky dôležité, ak vyústili do zmeny – teda ak mali hlboké následky pre veľké množstvo ľudí počas dlhého časového obdobia.

2. Osobnosti, ich činy, postoje a rozhodnutia sú historicky dôležité, ak sú „odhaľujúce“ – teda ak osvetľujú dlhodobé alebo naliehavé problémy v histórii alebo vo vtedajšom živote.
3. Historický význam je vytváraný a budovaný – osobnosti spĺňajú kritériá historickej dôležitosti iba ak majú preukázateľne zmysluplné miesto v historickej narácii.
4. Historický význam sa mení s odstupom času a aj v rámci jednotlivých spoločenstiev a skupín (ľudí, národov, spoločností...). (Seixas, Morton, 2013)

Seixasov prístup je ukážkou, ako je možné uchopiť tému osobnosti v dejinách z didaktického hľadiska. Každý výrok môžeme použiť ako východisko pri analýze konkrétnej osobnosti, alebo ako námet na zamyslenie sa pre žiakov a študentov.

Leonid Grinin, ruský sociológ a politický antropológ zaoberajúci sa filozofiou dejín, vytvoril typológiu rolí postáv v histórii, na základe ktorej je možné určiť, koho môžeme považovať za výnimočnú historickú osobnosť (2008, s. 64-69). Podľa Grinina je potrebné charakterizovať úlohu historickej osobnosti na základe týchto faktorov:

1. Čas vplyvu – dopad konania alebo činov osobnosti počas jej života, po jej smrti, či dokonca mnoho rokov po jej smrti
2. Priama alebo nepriama úloha – napríklad v spojení s Októbrovou revolúciou zohral Lenin priamu úlohu a Marx nepriamu.
3. Prítomnosť alebo neprítomnosť jedinca – neprítomnosťou jedinca chápeme napríklad absenciu dediča trónu, pretože taká situácia vedie k vymretiu panovníckej dynastie, k bojom o trón, vojnovým konfliktom, nástupu novej dynastie, atď.
4. Aktívna alebo pasívna úloha jedinca – samotný jedinec nemusí zohrávať v udalostiach aktívnu rolu (napr. Dreyfus obvinený zo špionáže zohral v afére, z ktorej sa stal politický škandál, pasívnu úlohu)
5. Plánované alebo neplánované konanie jedinca – niektoré činy nemusia byť vopred plánované a ich dopad a dôležitosť nemusí byť vopred predvídateľná
6. Možnosť výberu/volby alebo jej absencia – občas je dôležité niečo vykonať a je jasné čo, no musí sa nájsť jedinec, ktorý by to vykonal (napr. Jana z Arcu)
7. Podoba konania – forma aktivity
8. Progres alebo reakcia – je ľahšie zohrávať negatívnu než pozitívnu úlohu – na vyvolanie krízy, odmietavý postoj, brzdenie reforiem nie sú potrebné žiadne špeciálne schopnosti; naopak pri tvorbe niečoho nového sú takmer vždy potrebné
9. Stupeň novátorstva
10. Zameniteľnosť osôb – niektoré osobnosti sú nenahraditeľné (napr. Napoleon), niektoré však do tejto kategórie nespádajú
11. Charakter konania – individuálne, alebo v rámci organizácie, štátu
12. Iné

Takéto rozdelenie je pomerne komplikované, prináša však niekoľko zaujímavých myšlienok. Grinin dodáva, že postava z histórie môže podliehať viacerým z vyššie uvedených faktorov. Zároveň je na základe tejto typológie úloh postáv v histórii zrejmé, že historickou osobnosťou nemusí byť vždy iba jedinec s mimoriadnymi osobnostnými kvalitami, vysokou inteligenciou, morálkou alebo talentom. Táto skutočnosť je dôležitá pri úvahách nad možnými prístupmi k vybraným historickým osobnostiam v dejepisnej výučbe. Snaha učiteľa prezentovať postavu z histórie vo výhradne pozitívnom svetle môže vychádzať z tých najlepších úmyslov, no prináša so sebou niekoľko rizík, ktoré podrobnejšie rozoberáme v nasledujúcej kapitole.

## **HISTORICKÁ OSOBNOSŤ AKO HRDINA A VZOR?**

Ak si položíme otázku, akú úlohu by mali zohrávať historické osobnosti v dejepisnej výučbe a aký prínos pre žiakov a študentov od tejto témy očakávame, zrejme nás ako prvé napadnú slová: zvýšený záujem o učivo, motivácia, inšpirácia, morálne vzory. Výskumy, ktoré sa zaoberajú tým, ako mladí ľudia chápu históriu, alebo zisťujú, koho považujú za hrdinov a morálne vzory, však naznačujú, že historické osobnosti to nemajú až také ľahké, ako by sa na

prvý pohľad mohlo zdať. Z analýz projektu *Mládež a dejiny (Youth and History)* z roku 1997, ktorý prebehol na vzorke 35 000 respondentov v 29 krajinách zamerajúc sa na výskum úrovne historického vedomia študentov vo veku 15 až 16 rokov, sa dá napríklad zistiť, že mladí ľudia javia o panovníkov či iné významné historické osobnosti záujem iba v stredných, neutrálnych hodnotách (Klíma a kol., 2001, s. 63-64). Ďalším zaujímavým zistením je, že respondenti z tohto výskumu neprikladajú veľký význam úlohe jednotlivcov v histórii – neveria, že by mohlo mať konanie konkrétnych ľudí veľký, celospoločenský dopad (Angvik, Von Borries, 1997, s. 182).

V slovenskom prostredí tento výskum prebehol v školskom roku 2004/2005 na vzorke 1922 respondentov, študentov 2. a 3.ročníkov gymnázií. Výsledky sú porovnateľné s tými zahraničnými. Aj slovenskí školáci zastávajú k téme panovníkov a slávnych osobností neutrálny až negatívny postoj. Iba 34% respondentov odpovedalo, že sa o túto tému zaujímajú veľa, alebo veľmi veľa (Bocková, 2014, s. 139). Na základe týchto údajov môžeme konštatovať, že historické osobnosti v rámci dejepisnej výučby nie sú pre študentov výnimočne atraktívnou témou. Spomínané výskumy však neponúkajú bližšie vysvetlenie, nakoľko ich cieľom nebolo zaoberať sa konkrétne touto problematikou.

Ďalším nemenej dôležitým podnetom pri úvahách nad danou témou je miesto a chápanie pozitívnych vzorov v životoch mladých ľudí. Dospelí – či už rodičia alebo učitelia a iní odborníci na edukáciu – predpokladajú, že historické osobnosti prirodzene slúžia žiakom a študentom ako vzory, s ktorými sa mladí ľudia môžu identifikovať. Výskumy, ktoré zisťovali postoje samotných detí, však priniesli zistenia, ktoré tieto predpoklady vyvracajú. V roku 2002 sa napríklad americké výskumníčky v kvalitatívnom výskume pýtali 179 detí vo veku 8 až 13 rokov, koho si vážia, koho obdivujú a na koho by sa chceli podobáť (Anderson, Cavallaro, 2002, s. 161-168). Najčastejšie respondenti uvádzali ako vzory svojich rodičov (34%), historické osobnosti si vybralo iba 1% respondentov.

Starší kvantitatívny výskum z roku 1999 sa zameriaval na to, ako chápu deti a mladí ľudia pojem „hrdina“ a koho si pod týmto slovom predstavujú (White, 1999, s. 81-95). Vzorku tvorilo 600 respondentov, od škôlkarov až po študentov končiacich strednú školu. Aj v tomto prípade ako hrdinov najčastejšie označovali svojich rodičov, prípadne členov rodiny a historické osobnosti zaostali ďaleko za umelcami, športovcami, či rozprávkovými postavami. Z domáceho prostredia na dokreslenie témy ponúkame zistenia z kvalitatívneho výskumu realizovaného v roku 2013, ktorý sa zameriaval na vplyv mediálnej komunikácie na nové vzory mládeže (Vrabec, Petranová, 2013, s. 93-94). Mladí ľudia označovali za pozitívne vzory prevažne osoby zo svojho najbližšieho okolia, pomáhajúce profesie a športovcov, na ktorých si vážili okrem vytrvalosti a cieľavedomosti aj štedrosť a charitatívne zmýšľanie. Je nutné poznamenať, že historické osobnosti sa v tomto výskume ako samostatná kategória možných pozitívnych vzorov neobjavila.

Napriek tomu, že ani jeden zo spomínaných výskumov sa nezaoberal iba historickými osobnosťami ako potenciálnymi pozitívnymi vzormi či dokonca hrdinami pre deti a mládež, môžu nám výsledky slúžiť ako pomôcka pri pokuse pochopiť zmýšľanie žiakov a študentov. Na mieste je tiež otázka, či je vôbec žiadúce a možné očakávať od mladých ľudí, že si za svoje vzory zvolia postavy z histórie. Prezentovať jedincov z minulosti ako hrdinov či morálne autority so sebou nesie riziko, lebo ak „*idealizujeme historické postavy, vystavujeme sa sklamaniu, pretože každý človek má svoje chyby.*“ (Barton, Levstik, 2004, s. 104). Podľa Keitha Bartona a Lindy Levstik by sme sa miesto na hrdinov a vzory mali zamerať na výnimočné, hrdinské činy (2004, s. 105). Tento prístup nám dovoľuje bez váhania priznať chyby a problematické aspekty jednotlivých historických osobností, pretože nemajú slúžiť ako vzory dokonalosti. Nemusíme sa obávať, že vďaka našej snahe predstaviť niekoho ako vzor hodný nasledovania, budú žiaci a študenti napodobňovať aj menej pozitívne stránky týchto jedincov, alebo sa napríklad pri konfrontácii s ich kontroverznými názormi alebo správaním sklamať. Historické osobnosti nie sme schopní rozdeliť bez výhrad a pochybností na jednoznačne pozitívne a jednoznačne negatívne. Správne zvolené a veku primerané vyučovacie metódy však môžu z tejto zdanlivej nevýhody vytvoriť motivačný moment a priniesť žiakom a študentom

poznanie, že skúmanie kontextov, analýza prameňov, či vedenie dialógu s rôznymi interpretáciami sú zaujímavejšie a uspokojivejšie než na tanieri predložená „pravda“.

V duchu týchto myšlienok pracuje aj koncepcia historickej empatie, ktorá sa od začiatku 21. storočia dostáva do povedomia didaktikov dejepisu v západnej Európe, ako aj v škandinávskych a pobaltských krajinách, či v Grécku a Turecku. Koncepcia sa využíva zvyčajne pri skúmaní konania jednotlivých historických osobností, ich pohnútok a motivácií v sociálnom, kultúrnom a ekonomickom kontexte ich doby. Vychádza z výskumov a reformných snáh tzv. Novej histórie, ktorá sa sformovala v 70. rokoch 20. storočia vo Veľkej Británii a postupne sa rozšírila do ostatných krajín západnej Európy. Kritici vtedajšieho spôsobu výučby dejepisu okrem iného poukazovali aj na problém, ktorý sa vyskytoval medzi študentmi dosahujúcimi najlepšie výsledky v štandardizovaných testoch – napriek dokázateľným faktografickým znalostiam z histórie sa u nich objavoval tzv. prezentizmus. Študenti posudzovali ľudí z minulosti na základe svojich súčasných (moderných) poznatkov, hodnôt a postojov. Považovali ich za hlúpych a ich správanie za zvláštne (Lee, Shemilt, 2011, s. 39-49). Koncepcia historickej empatie ponúka odpovede na otázky, ako predísť v súčasnom modernom, dynamickom a technicky vyspelom svete vynášaniu zjednodušených súdov nad minulosťou. Ako priviesť študentov k poznaniu, že ľudia v minulosti boli mysliace a cítiace bytosti a ich správanie a činy boli ovplyvnené množstvom vonkajších i vnútorných faktorov? Aj toto je jeden z aspektov, ktorý musíme zohľadňovať pri premýšľaní nad významom historických osobností v dejepisnej výučbe. Rozvíjanie historickej empatie a dôraz na multiperspektívne vnímanie dejín môžu žiakom a študentom prinášať osôh aj mimo školské múry. Výskumy naznačujú, že tieto stratégie pomáhajú pochopiť mladým ľuďom, aké komplikované môže byť rozhodovanie, alebo myšlienkové procesy, ktoré vyústia do činov (Doppen, 2000; Endacott, 2010). Majú tiež potenciál zlepšovať fungovanie demokratickej spoločnosti, pretože sa zameriavajú na pochopenie postojov iných ľudí, čím rozvíjajú toleranciu (Davison, 2014). Dôležité je aj poznanie, že iný názor nemusí byť zlý, alebo menejcenný, nakoľko žiaci a študenti sú konfrontovaní s rôznymi hodnotovými orientáciami a postojmi historických osobností.

## ZÁVER

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že téma vyučovania o historických osobnostiach v dejepise je pomerne priamočiara. Neskryva žiadne zásadné problémy, ktorými by sa mala didaktika dejepisu hlbšie zaoberať – veď príbehy výnimočných jedincov od nepamäti priťahujú záujem širokých mas. Spomínané výskumy však ukazujú, aké môžu byť naše predpoklady mylné, ak sa dostanú do konfrontácie s vyučovacou realitou a preferenciami samotných žiakov a študentov. Tieto skutočnosti však pre nás nie sú prekážkou, ale chápeme ich ako navigáciu pri našom pátraní. Provokujú nás k prehodnocovaniu, ku skúmaniu moderných koncepcií a netradičných prístupov, ktoré majú potenciál priniesť do vyučovania dejepisu nový pohľad na danú problematiku. V našom príspevku sa zaoberáme iba zlomkom otázok, ktoré sa postupne vynárajú a začínajú určovať smer, ktorým sa bude uberať naša ďalšia snaha a najmä výskum. Týmto výberom tém sme chceli zároveň načrtnúť možnosti, ktoré ponúkajú zahraničné výskumy a publikácie vychádzajúce z rozdielneho kultúrneho i historického prostredia. V situácii, keď vďaka technologickým možnostiam prekonávame v priebehu pár sekúnd obrovské vzdialenosti, informácie sú na dosah a digitalizácia nám uľahčuje vyhľadávanie i prácu s prameňmi, sme postavení pred nové výzvy, ktorých sa nemusíme báť. Naopak, poskytujú nám šancu vytvoriť pre žiakov a študentov takú metodiku a učebné pomôcky, ktoré im priblížia historické osobnosti atraktívnym spôsobom a zároveň nerezignujú na hodnototvornú funkciu dejepisu, ktorá sa v dnešnej dobe javí stále viac potrebná.

## Literatúra

- ALBERTY, J. 1998. Fenomén historickej osobnosti vo vyučovaní dejepisu. In: *Historie-Historica*, č. 6, s. 109-119. ISBN 80-7042-506-7.
- ANDERSON, K., J., CAVALLARO, D. 2002. Parents or Pop Culture?: Children's Heroes and Role Models. In: *Childhood Education*, vol. 78, no. 2, pp. 161-168.
- ANGVIK, M., VON BORRIES, B., 1997. *Youth and History*. Hamburg: Körber-Stiftung, 485 p. ISBN 3-89684-005-3.
- BARCK, Karl-Heinz, KLAUS, Georg (ed.). 1985. *Filozofický slovník: [2.] O-Z*. Praha: Svoboda.
- BARTON, K., LEVSTIK, L. 2004. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: LEA Publishers, 300 s. ISBN 978-0805839319.
- BOCKOVÁ, A. 2014. Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? In: *Verbum Historiae*, roč. 2, č. 2, s. 109-148. ISSN 1339-4053.
- DAVISON, M. 2014. Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol.12, no. 2, pp. 5-19. ISSN 1472-9474.
- DOPPEN, F. H. 2000. Teaching and Learning multiple perspectives: The Atomic Bomb. In: *The Social Studies*, vol. 91, no. 4, pp. 159 – 169.
- ENDACOTT, J. L. 2010. Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. In: *Theory and Research in Social Education*, vol. 38, pp. 6-47.
- FERGUSON, Niall. 2001. *Virtuální dějiny: historické alternativy*. Praha: Dokořán. ISBN 80-86569-02-0.
- Filozofický slovník*. 1995. Olomouc: FIN, 480 s. ISBN 80-7182-014-8.
- GRININ, L. 2008. The Role of an Individual in History: A Reconsideration. In: *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 78, no. 1, pp. 64-69.
- HOOK, S. 1943. *The Hero in History, a study in limitation and possibility*. New York: The John Day company, 273 p.
- HUSBANDS, Ch. et al. 2011. *Teaching and Learning History: understanding the past 11-18*. London: Open University Press, 200 p. ISBN 978-0335238217.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – dejepis*. 2014. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 17 s. [cit. 2019-03-03]. Dostupné na internete: <[http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf)>.
- JULÍNEK, S. et al. 2008. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova Univerzita, 273 s. ISBN 978-80-210-3495-2
- KLÍMA a kol. 2001. *Mládež a dějiny*. Brno: Akademické nakladatelství, 200 s. ISBN 80-7204-191-6.
- KMEŤ, M. 2017. *História a dejepis (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu)*. Banská Bystrica: Belianum, 187 s. ISBN 978-80-557-1298-7.
- LEE, P., SCHEMILT, D. 2011. The concept that dares not to speak its name: Should empathy come out of closet? In: *Teaching History*, no. 143, pp. 39-49.
- MACMILLAN, M. 2017. *History's People: Personalities and the Past*. London: Profile Books, 269 p. ISBN 978-1781255131.
- MATSUMOTO, D. 2009. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 587 p. ISBN 9780521854702.
- OWEN, D. 2009. *In Sickness and in Power*. London: Methuen, 420 s. ISBN 978-0-413-77-689-1.
- ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 9788024731339.
- SEIXAS, P., MORTON, T. 2012. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 218 s. ISBN 9780176541545
- SMÉKAL, V. 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 523 s. ISBN 80-86598-65-9.

STRMEŇ, L., RAISKUP, J., Ch. 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii a v jej príbuzných a hraničných vedných odboroch*. Bratislava: IRIS, 320 s. ISBN 80-88778-69-7.

VRABEC, N., PETRANOVÁ, D. 2013. *Vplyv mediálnej komunikácie na nové vzory mládeže*. Výskumná správa. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. 207 s.

WHITE, S. 1999. What is a Hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. In: *Journal of Moral Education*, vol: 28, no. 1, pp. 81-95. DOI: [10.1080/030572499103322](https://doi.org/10.1080/030572499103322)

**Autor:**

Mgr. Eva Baumann

Katedra histórie

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Moskovská 3, 81108, Bratislava

baumann18@fedu.uniba.sk



# EDUKÁCIA A STAROSTLIVOSŤ O SENIOROV SO ZAMERANÍM NA TRÁVENIE VOĽNÉHO ČASU VO VYBRANÝCH VÝSKUMNÝCH ZISTENIACH

Jana Blusková

## Abstrakt

*Príspevok sa snaží poukázať na problematiku edukácie a starostlivosti o seniorov, pričom sa zameriava na aktívne starnutie, ktorého neoddeliteľnou súčasťou je zmysluplné trávenie voľného času. Cieľom je zmapovať túto problematiku z pohľadu vybraných zrealizovaných slovenských a českých výskumov, a tak priblížiť súčasný stav a ďalšie možnosti vedeckého bádania v uvedenej problematike.*

## ÚVOD

Voľný čas a jeho zmysluplné trávenie je prirodzenou súčasťou zdravého životného štýlu každého jedinca bez ohľadu na vek. V priebehu života sa môžu voľnočasové aktivity meniť, resp. môžu ubúdať napr. v produktívnom veku, keď väčšinu času zaberá zamestnanie, starostlivosť o rodinu a pod. V našom príspevku sa však zameriame na voľnočasové aktivity seniorov. Uvedená téma je z nášho pohľadu dôležitá i z dôvodu demografického vývoja spoločnosti, ktorý poukazuje na starnutie populácie, z čoho vyplýva väčšie zastúpenie seniorov v populácii, a z toho vyplývajúca potreba zvýšenej starostlivosti o túto vekovú skupinu vo viacerých oblastiach.

## VOĽNÝ ČAS A SENIORI

Podľa Janiša a Skopalovej (2016) sú zásadnými a typickými determinantmi voľnočasového prežívania charakteristické životné a vývojové zmeny podľa vekových skupín. Ako sme už v úvode naznačili, je prirodzené, že počas života prichádza k určitým premenám voľnočasových aktivít, ktoré súvisia aj so životnými potrebami. „V každom vývojovom období človeka dochádza k premene významu voľného času, mení sa kvalita a kvantita voľnočasových aktivít. Samotné trávenie voľného času v jednotlivých vývojových etapách nie je oddelené od trávenia voľného času v etape predošlej, resp. je možné identifikovať nejakú priamu súvislosť“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 21). Autori zároveň poukazujú aj na to, že „existuje jeden zjednocujúci prvok v oblasti voľného času, pre všetky vekové skupiny. Tým prvkom je hra, ktorá prirodzene mení svoju podobu a význam. A s pribúdajúcim vekom sa názory a potreby menia. To, čo bolo dôležité v období mladosti, je v dospelosti a starobe menej významné, a naopak, na to, čo sa v mladosti zdalo nedôležité, je vo vyššom veku kladený dôraz, aby sa dosiahlo jeho uspokojenie“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 21).

Voľnočasové aktivity seniorov do významnej miery súvisia aj s termínom *aktívne starnutie*, ktorý „bol prijatý Svetovou zdravotníckou organizáciou koncom 90. rokov minulého storočia“ (Selecký, 2014, s. 132).

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že od 90-tych rokov 20. st. sa zintenzívnila 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. Aj preto bol rok 2012 označený za Európsky rok aktívneho starnutia (Bubolz-Lutz et al., 2010).

Za posledné desaťročie vznikli na úrovni Slovenskej republiky v r. 2013 tri významné dokumenty:

1. Stratégia aktívneho starnutia.
2. Akčný plán naplňovania 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).

Dňa 4. decembra 2013 prijala slovenská vláda uznesenie vlády SR č. 688, ktorým schválila spomenutý Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020.

„Vládny materiál je rozčlenený na 7 kapitol a svoje miesto v ňom má aj celoživotné vzdelávanie starších ľudí (Selecký, 2014, s. 132)“.

Z uvedeného vyplýva, že starnutiu obyvateľstva sa už pozornosť venuje, pričom voľný čas a jeho zmysluplné trávenie považujeme za dôležitú „podmnožinu“ aktívneho starnutia.

Otázka, ktorú si ale plánujeme aj v našom výskume zodpovedať je, ako seniori na dôchodku vnímajú voľný čas, a či ho tak vôbec definujú. Je to zároveň výzva pre nás, aby sme v dizertačnej práci v rámci kvalitatívneho výskumu zistili aj tento postoj seniorov.

## **VYBRANÉ VÝSKUMY V OBLASTI EDUKÁCIE A STAROSTLIVOSTI O SENIOROV SO ZAMERANÍM NA TRÁVENIE VOĽNÉHO ČASU**

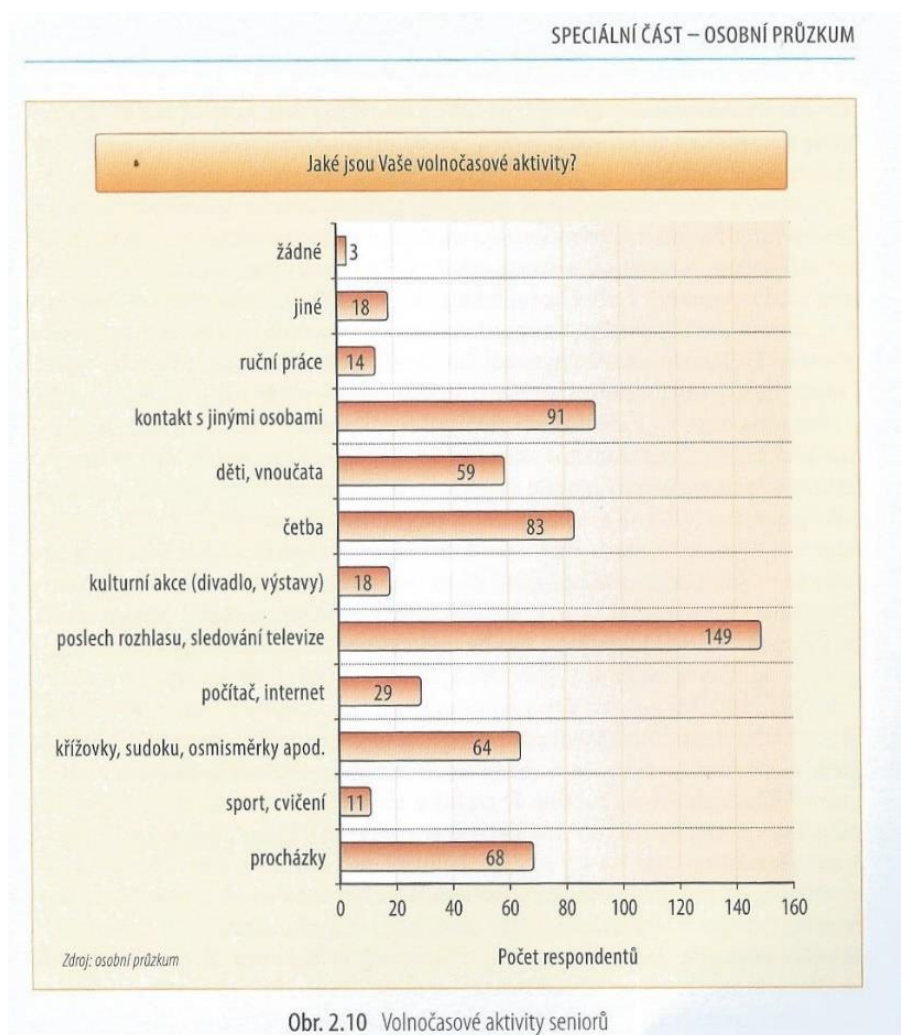
Problematika edukácie a starostlivosti o seniorov začína byť v posledných desaťročiach zaujímavá aj pre vedecké bádania. V rámci nášho príspevku sme sa rozhodli zmapovať tie výskumné zistenia, ktoré sú zamerané na túto oblasť, pričom sme sa snažili nájsť výskumy, ktoré sme zaradili podľa základného kritéria, a to, či seniori žili v rodinách, resp. samostatne vo vlastných domovoch, alebo v inštitúciách zameraných na starostlivosť o seniorov. Zároveň sme však predkladaný príspevok obohatili aj o vybrané výskumy zo špecifickej oblasti trávenia voľného času seniorov, a to konkrétne o vybrané aspekty edukácie na univerzite tretieho veku.

### **Voľnočasové aktivity seniorov žijúcich v domácom prostredí**

Jedným z výskumov, ktorý sa zaoberal trávením voľného času seniorov, bol osobný prieskum Huga Pribyla (2015). Išlo o kvantitatívny výskum, kde výskumnú vzorku tvorilo 49 mužov a 108 žien, celý výskumný súbor predstavoval 157 respondentov – seniorov. Kritériá, na základe ktorých boli vyberaní, boli nasledovné – dobrovoľnosť na účasti na výskume, vek nad 80 rokov, pohlavie, spôsob bývania, bez významnejšieho poklesu kognitívnych funkcií, rôzna miera závislosti od starostlivosti druhej osoby. Tento výskum je zaujímavý práve v tom, že autor sa zamerail na seniorov výlučne nad 80 rokov. Ako aj sám tvrdil, podľa neho je dostatok výskumov, ktoré sú zamerané na seniorov vo veku okolo 60 – 65 rokov.

Voľnočasové aktivity seniorov nad 80 rokov je možné vidieť v nasledovnom grafe. Môžeme konštatovať, že výsledky tohto výskumu nás nijako neprekvapujú, najviac preferované voľnočasové aktivity sú sledovanie televízie, počúvanie rozhlasu, čítanie a kontakt s inými osobami. Taktiež sú v popredí prechádzky, lúštenie krížoviek a starostlivosť, resp. kontakt s vnúčatami a deťmi. Čo je však pozoruhodné, z výskumnej vzorky až 29 seniorov v tomto relatívne vysokom veku sa vo svojom voľnom čase venuje počítaču a internetu. Teda menej ako ručným prácam, čo by sme mohli predpokladať.

Graf: Voľnočasové aktivity seniorov



Zdroj: Příbyl, 2015, s. 81

### Voľnočasové aktivity seniorov žijúcich v domácom prostredí v Opavsku

Ďalší z výskumov, ktorý zisťoval, akým spôsobom trávia seniori voľný čas, sa realizoval v regióne Opavsko. Išlo o partikulárny výskum a validitu má pre uvedené regionálne prostredie. Výber respondentov bol výrazne určovaný veľkou mierou randomizácie výberu jednotlivých seniorov. Miesto bydliska (t.j. „vlastný“ domov vz. rezidenčné zariadenie) bolo pre autorov výskumu základné rozlišovacie kritérium. Všetci seniori boli buď plne mobilní alebo čiastočne mobilní. Mali teda možnosť vykonávať i pohybovú voľnočasovú aktivitu, samozrejme, prispôbenú aktuálnemu zdravotnému stavu.

Kritériá, ktoré autori do výskumu nezaradili, boli nasledovné: vzdelanie, proporcionalita podľa pohlavia, podľa veku. Z respondentov zapojených do výskumu bolo 119 žien a 29 mužov. Vekový priemer mužov bol 74,54 rokov, výberová smerodajná odchylka bola 5,95 a medián 74. Najmladší respondent mal 65 rokov a najstarší 91. Vekový priemer u žien bol 73,41 rokov, výberová smerodajná odchylka bola 5,32 a medián 73. Najmladšia respondentka mala 65 rokov a najstaršia 85 rokov (Janiš, Skopalová, 2016).

Z výsledkov výskumu vyšli nasledovné závery: „seniori žijúci v domácom prostredí sa najčastejšie venujú vzdelávacím aktivitám, ktoré sú spravidla informálneho charakteru (sledovanie náučných programov, turistické výlety s jasným cieľom, čítanie náučnej literatúry, návšteva múzeí a pod.). Seniori žijúci v domácom prostredí uviedli celkom 497 voľnočasových aktivít (s vysokou mierou zhody). Len dvaja seniori uviedli, že sa nevenujú ničomu“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 121).

Tabuľka: Voľnočasové aktivity seniorov žijúcich v domácom prostredí v Opavsku

| <i>Seniori žijúci<br/>v domácom<br/>prostredí</i> | Vzdělávací aktivity | Pohybové<br>volnočasové<br>aktivity | Volnočasové<br>aktivity s rodinou | Volnočasové<br>aktivity v domácom<br>prostredí | Společenské<br>volnočasové<br>aktivity |
|---------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Vzdělávací aktivity                               | 178                 | 56                                  | 0                                 | 41                                             | 17                                     |
| Pohybové<br>volnočasové<br>aktivity               | 56                  | 101                                 | 0                                 | 25                                             | 10                                     |
| Volnočasové<br>aktivity<br>s rodinou              | 0                   | 0                                   | 35                                | 16                                             | 0                                      |
| Volnočasové<br>aktivity<br>v domácom<br>prostredí | 41                  | 25                                  | 16                                | 98                                             | 0                                      |
| Společenské<br>volnočasové<br>aktivity            | 17                  | 10                                  | 0                                 | 0                                              | 85                                     |

Zdroj: Janiš – Skopalová, 2016, s. 120

### Univerzity tretieho veku ako možnosť zmysluplného trávenia voľného času seniorov

Najvýznamnejším prvkom v edukácii seniorov sa stali univerzity tretieho veku. Prvá univerzita tretieho veku (ďalej len UTV) na Slovensku bola slávnostne otvorená na Rektoráte Univerzity Komenského v Bratislave dňa 15. októbra 1990 (Hrapková, 2007). Okrem univerzít tretieho veku fungujú aj akadémie tretieho veku a kluby dôchodcov, pričom na ich procese participuje aj Jednota dôchodcov Slovenska (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 106).

Haškovcová (1990) spomína aj kritické hlasy proti UTV v Čechách. Ako najčastejší dôvod na kritiku sa uvádza nezmyselnosť štúdia vo vzťahu k ekonomickej nenávratnosti. „Na obranu UTV treba uviesť, že štúdium má predovšetkým charakter druhého životného programu, a nie profesijnej prípravy (Haškovcová, 1990, s. 152). Na Slovensku stále 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 výskumov, ktoré sa realizovali na UTV UK, nás v tejto súvislosti zaujali viaceré, avšak kvôli obmedzenému priestoru sme vybrali aspoň dva nasledovné:

## Výber študijných odborov frekventantov UTV vo vzťahu k životnému povolaniu

„Pri zisťovaní výberu študijného odboru vo vzťahu k životnému povolaniu poslucháčov UTV, či k ich predchádzajúcemu zamestnaniu, sme zistili, že vo väčšine prípadov poslucháči študujú odbory, ktoré sú odlišné od ich zamestnania. Rozdiel však nie je veľmi výrazný (42%:58%), čo nám hovorí, že poslucháči významnou mierou majú záujem aj o inovovanie a rozširovanie vedomostí vo svojom pracovnom odbore (Hrapková, 1998, dostupné na: <https://cdv.uniba.sk/utv/abstrakty-vyskumnych-prac-v-oblasti-vzdelavania-seniorov/>)“.

Tabuľka výberu študijných odborov vo vzťahu k životnému povolaniu poslucháčov UTV:

| Kategória         | ženy | %   | muži | %   | spolu |
|-------------------|------|-----|------|-----|-------|
| Podobné povolaniu | 31   | 42  | 14   | 42  | 45    |
| Odlišné povolaniu | 43   | 58  | 19   | 58  | 62    |
| Spolu             | 74   | 100 | 33   | 100 | 107   |

Tabuľka výberu odborov vo vzťahu k záujmom poslucháčov:

| Kategória      | ženy | %   | muži | %   | spolu |
|----------------|------|-----|------|-----|-------|
| Boli záujmom   | 58   | 84  | 21   | 78  | 79    |
| Neboli záujmom | 11   | 16  | 6    | 22  | 17    |
| Spolu          | 69   | 100 | 27   | 100 | 96    |

Zdroj: Hrapková, 1998, dostupné na: <https://cdv.uniba.sk/utv/abstrakty-vyskumnych-prac-v-oblasti-vzdelavania-seniorov/>

V rámci krátkej sumarizácie týchto výskumov z pohľadu záujmu o edukáciu na UTV, môžeme zhodnotiť, že výber študijných odborov frekventantov UTV vo vzťahu k životnému povolaniu dopadol nasledovne: účastníci vzdelávania na UTV síce na základe výsledkov z prvej tabuľky volili primárne také študijné programy, ktoré neboli výrazne odlišné od ich povolania. Tu však vyvstáva otázka, či išlo o seniorov, ktorí už nie sú zamestnaní, alebo o takých, u ktorých ešte stále pretrváva pracovný pomer. Keďže tento aspekt nebol vo výskume uvedený, môžeme predpokladať, že nešlo len o záujmové vzdelávanie, ale aj o (už spomenuté autorkou výskumu) rozširovanie poznatkov v rámci svojho odboru, ktorému sa ešte môžu venovať aj ako seniori.

Na základe výsledkov výskumu, ktorý sa zameriaval na zisťovanie výberu odborov vo vzťahu k záujmom poslucháčov, je možné zhodnotiť, že jednoznačne prevyšujú také odbory, ktoré seniori vnímajú ako svoje záujmy, čo sme zároveň aj predpokladali a vidíme, že aj edukácia na UTV patrí medzi obľúbené voľnočasové aktivity seniorov. Zároveň je to pre nás a naše ďalšie bádanie určitý impulz, aby sme v rámci nášho výskumu zistili dôvody, ktoré viedli účastníkov UTV k tomu, že navštevujú aj odbory, ktoré nie sú ich záujmom. Znova predpokladáme, že môže ísť o formu doplňujúceho získavania vedomostí a zručností z dôvodu ešte stále pretrvávajúceho zamestnania.

## Motivácia k štúdiu poslucháčov UTV

Medzi výskumy, ktoré nás zaujali, sme zaradili aj motiváciu seniorov k tomu, aby sa realizovali práve na univerzitách tretieho veku. Pod motiváciou si môžeme predstaviť „hybnú páku ľudského správania, ktorá nás núti uspokojovať svoje vlastné potreby. Potreby človeka súvisia nielen s biológiou organizmu, ale aj s jeho sociálnou a pracovnou existenciou v spoločnosti, v ktorej žije. Chronické ochorenia, ktoré spôsobujú funkčné obmedzenia, potláčajú u človeka rozvoj dosiahnutých schopností a stálych hodnôt. Podkladom motivácie je úsilie organizmu dosiahnuť rovnováhu medzi sebou a prostredím takými činnosťami, ktoré vedú k vlastnému uspokojeniu a sebestačnosti (Klevetová, 2017, s. 43).

Na výskumnom projekte, ktorý sa konal v roku 2015, participovalo 841 poslucháčov UTV.

Výskumnou metódou bol dotazník, v ktorom seniori odpovedali aj na otázky týkajúce sa motivácie k štúdiu. Z výsledkov výskumu možno zistiť nasledovné:

- záujem získať nové informácie uviedlo 60,6 % frekventantov;
- stretávať sa s ľuďmi a zlepšenie sociálneho kontaktu 48,60 %;
- zlepšenie kvality života na dôchodku 48,60 %;
- zvýšiť aktivitu uviedlo 45,90 % opýtaných;
- prekonanie izolácie, resp. samoty 18,30 %;
- iné motívy sa vyskytli u 3,67 % opýtaných.

(Hrapková et. al. *HELPING THE OVER-50's. Survey among non-students.*)

Výsledky tohto výskumu nám jednoznačne poukazujú na motiváciu seniorov navštevujúcich UTV neustále sa vzdelávať, získať nové vedomosti. Taktiež sa nám potvrdilo, že dôvodom bude i sociálny kontakt, a tým i komplexnejšie zlepšenie kvality života na dôchodku.

Zhodnotenie a diskusia k uvedenému výskumnému projektu a jeho výsledkov je určitým znakom toho, že pojem *aktívne starnutie* nie je len akousi teoretickou učebnicovou definíciou, ale v ostatnom čase nabera na aktuálnosti.

Na strane druhej, výskumné zistenia boli realizované na UTV, kde predpokladáme, že sa na vzdelávacie kurzy, resp. študijné programy zaregistruje len malé percento seniorov v porovnaní s ostatnou väčšou časťou seniorskej populácie. I dôvody neúčasti na edukácii (či už na UTV alebo v iných inštitúciách vzdelávacieho charakteru) môžu byť námetom a výskumnou otázkou v našom bádani v rámci trávenia voľného času slovenských seniorov.

### **Voľnočasové aktivity inštitucionalizovaných seniorov**

Výskumy so zameraním na voľnočasové aktivity sa realizovali aj v sociálnych zariadeniach pre seniorov. Na Slovensku 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). Starostlivosť o seniorov aj po stránke využitia voľného času v sociálnych zariadeniach predstavuje v dnešnej dobe vcelku široké možnosti, ako napr. kognitívny rozvoj, estetická edukácia, mravná výchova, telesná a zdravotná edukácia, výcvik sociálnych a personálnych spôsobilostí, pracovná a technická edukácia seniorov atď. (Határ, 2008).

Jeden zo slovenských výskumov, ktorý sa zaoberá voľnočasovými aktivitami inštitucionalizovaných seniorov, zahŕňa v sebe aj metodiku, ciele práce a výsledky s diskusiou, pričom ide práve o problematiku voľnočasových aktivít seniorov.

Ciele uvedeného výskumu si Suchanová a Tirpáková (2006, s. 63) definovali nasledovne:

„1. Zmapovať voľnočasové aktivity u inštitucionalizovaných seniorov v domovoch dôchodcov (ďalej DD) a zistiť, ktoré sú najčastejšie činnosti vyplňajúce ich voľný čas.

2. Zistiť, či nie je viditeľný úpadok realizovania voľnočasových aktivít vzhľadom k veku seniorov.

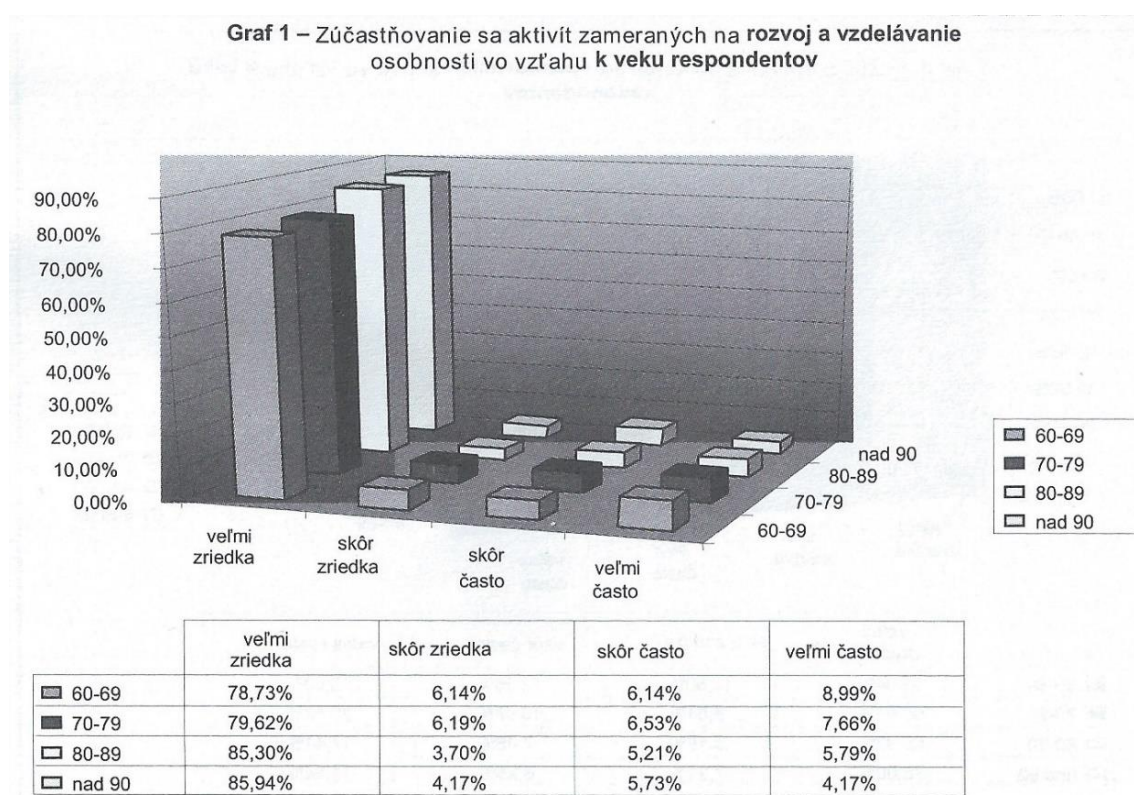
3. Poukázať na význam podpory aktivít pre adaptáciu seniora v dlhodobej inštitucionálnej starostlivosti.“

Skúmaný súbor bol nasledovný: 200 seniorov (obyvateľov DD), minimálna veková hranica 60 rokov, bez závažnej poruchy duševného zdravia, ústny súhlas respondentov s účasťou na výskume. Ako empirická metóda bola zvolená metóda neštandardizovaného anonymného Dotazníka činností vo voľnom čase. „V prvej časti sa nachádzalo 44 položiek kategorizované: aktivity zamerané na rozvoj a vzdelávanie osobnosti, pohybové, kultúrno-poznávacie, pracovné aktivity alebo činnosti a aktivity zamerané na komunikáciu a rozvoj sociálnych vzťahov. Druhá časť dotazníka obsahovala demografické položky (vek, pohlavie, stav, vzdelanie) respondentov. Celkový počet administrovaných dotazníkov bol 220, návratnosť 91 % (n=200) (Suchanová, Tirpáková, 2006, s. 63)“.



Výsledky a diskusia: Z výsledkov výskumu vyplynulo (ako je možné vidieť aj na grafoch), že iba veľmi zriedka sa seniori zúčastňovali na aktivitách zameraných na rozvoj a vzdelávanie osobnosti. „Vekové kategórie 80-89 ročných seniorov a kategória nad 90 rokov zaznamenali mierny úpadok v zúčastňovaní sa skôr často a veľmi často spomínaných aktivít oproti vekovým kategóriám 60-69 ročných a 70-79 ročných seniorov (graf 1) (Suchanová, Tirpáková, 2006, s. 63 – 64)“. Napriek tomu, že táto aktivita bola veľmi málo využívaná a vzdelávacie potreby u seniorov sú rôznorodé, význam poznatkov získaných štúdiom je možné využiť aj pri riešení existenčných otázok, nachádzaní nových hodnotových systémov či pri zvyšovaní sociálnej aktivity (Suchanová, Tirpáková, 2006).

Graf 1: Zúčastňovanie sa na aktivitách zameraných na rozvoj a vzdelávanie osobnosti vo vzťahu k veku

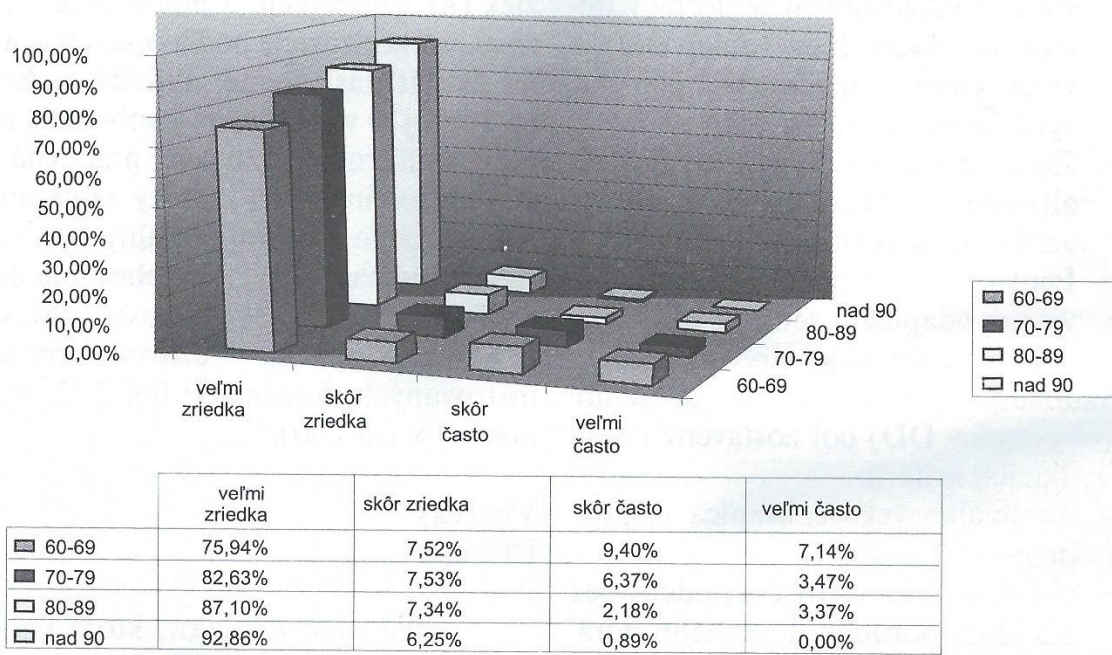


Zdroj: Suchanová – Tirpáková, 2006, s. 63

Napriek tomu, že zachovanie telesnej zdatnosti je faktorom dlhovekosti, aj pri realizovaní pohybových aktivít je možné vidieť klesajúcu tendenciu. Takýto pohybový deficit môže byť ohrozením zdravia seniorov, najmä fyzického, ale i mentálneho (Suchanová, Tirpáková, 2006, s. 65).

Graf 2: Zúčastňovanie sa na pohybových aktivitách vo vzťahu k veku

Graf 2 - Zúčastňovanie sa pohybových aktivít vo vzťahu k veku respondentov



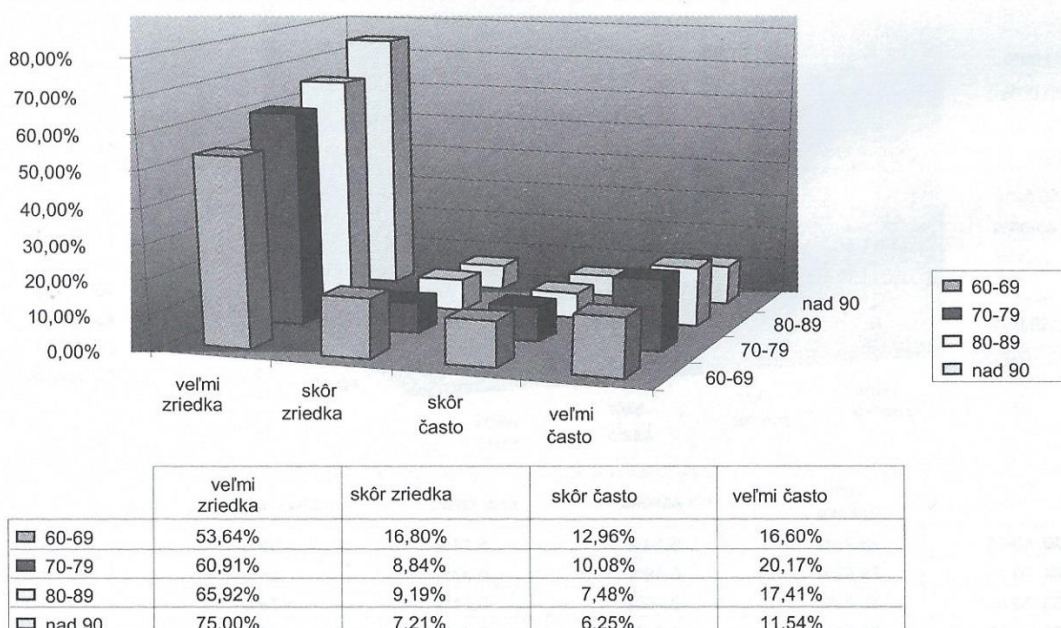
Zdroj: Suchanová – Tirpáková, 2006, s. 64

V porovnaní s predchádzajúcimi grafmi sa na kultúrno-poznávacích aktivitách zúčastňujú respondenti častejšie. Prevládajú však aktivity pasívneho charakteru, najmä sledovanie televízie či počúvanie rozhlasu. Kino, divadlo a múzeá nenavštevujú takmer vôbec. Na poznávacích výletoch v rámci mesta sa zúčastňujú iba veľmi zriedka. Dokonca sa nezúčastňujú ani na hudobných koncertoch či výstavách (Suchanová, Tirpáková, 2006).



Graf 3: Zúčastňovanie sa na kultúrno-poznávacích aktivitách vo vzťahu k veku

Graf 3 - Zúčastňovanie sa kultúrno - poznávacích aktivít vo vzťahu k veku respondentov

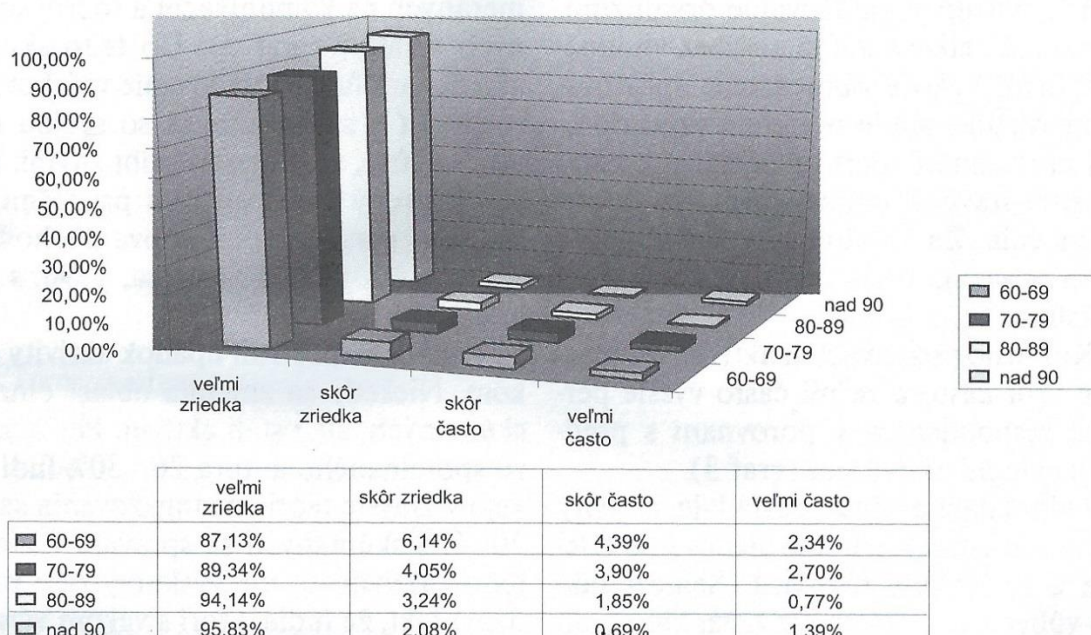


Zdroj: Suchanová – Tirpáková, 2006, s. 64

V oblasti pracovných aktivít sa zistili najalarmujúce výsledky. „Domnievame sa, že práve väčšina pracovných aktivít – aktivít každodenného života by mala byť ponechaná na samotných obyvateľov DD. Udržiavanie poriadku a čistoty, upratovanie, varenie a pečenie, žehlenie – to všetko by mali vykonávať obyvatelia DD sami do takej miery, do akej to zvládajú. Je potrebné poskytovať dostatok podnetov a priestoru k vykonávaniu pracovných činností aj zo strany sestier (Suchanová, Tirpáková, 2006, s. 66)“.

Graf 4: Zúčastňovanie sa pracovných aktivít vo vzťahu k veku respondentov

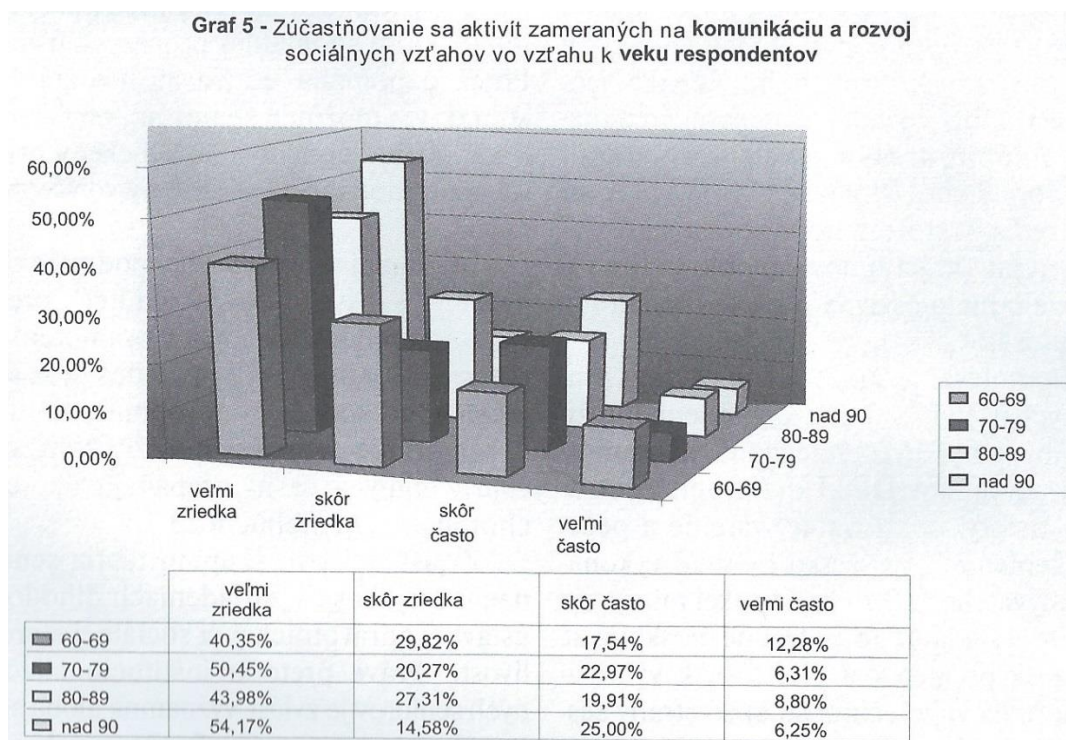
Graf 4 - Zúčastňovanie sa pracovných aktivít vo vzťahu k veku respondentov



Zdroj: Suchanová – Tirpáková, 2006, s. 65

Aktivity zamerané na komunikáciu a rozvoj sociálnych vzťahov zaznamenali najväčší úspech medzi respondentmi v uvedenom výskume. Zaraďujeme sem napr. budovanie vzťahov, stretávanie sa so svojou rodinou, vnúčatami či rozhovory medzi seniormi navzájom (Suchanová, Tirpáková, 2006).

Graf 5: Zúčastňovanie sa na aktivitách zameraných na komunikáciu a rozvoj sociálnych vzťahov vo vzťahu k veku



Zdroj: Suchanová – Tirpáková, 2006, s. 65

Határ (2004) predstavuje výskum, ktorý vypovedá o význame edukačných aktivít pre inštitucionalizovaných seniorov. Realizoval ho vo vybraných slovenských domovoch dôchodcov a domovoch – penziónoch pre dôchodcov v roku 2004. Výsledky výskumu približuje v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka: Význam edukačných aktivít pre seniorov

| Význam edukačných aktivít pre seniorov                | Početnosť       |        |                 |        |
|-------------------------------------------------------|-----------------|--------|-----------------|--------|
|                                                       | Domov dôchodcov |        | Domov - penzión |        |
|                                                       | MUŽI            | ŽENY   | MUŽI            | ŽENY   |
| Mám čo robiť a nenudím sa                             | 38,88%          | 37,50% | 71,43%          | 68,63% |
| Rozširujem si svoj obzor poznania                     | 33,33%          | 37,50% | 21,43%          | 33,33% |
| Udržiavam si svoje telo i myseľ v kondícii            | 44,44%          | 34,38% | 42,86%          | 33,33% |
| Oddýchnem si a odreagujem sa                          | 33,33%          | 34,38% | 42,86%          | 56,86% |
| Zaujíma ma to, je to môj koníček                      | 5,55%           | 12,50% | 7,14%           | 15,69% |
| Načerpám nové sily a chuť do života                   | 44,44%          | 9,38%  | 28,57%          | 27,45% |
| Môžem vyjadriť svoje pocity a názory                  | 0,00%           | 6,25%  | 21,43%          | 7,84%  |
| Môžem dostatočne komunikovať a vymieňať si skúsenosti | 5,55%           | 15,63% | 28,57%          | 19,61% |
| Môžem robiť to, čo som v minulosti nemohol            | 0,00%           | 9,38%  | 21,43%          | 11,76% |
| Neodpovedali                                          | 11,11%          | 15,63% | 0,00%           | 15,69% |

Zdroj: Határ, 2004, in: Határ, 2008, s. 65



Z predstavených výsledkov výskumu vyplývajú určité zistenia, ktoré sám autor v skratke opísal a k uvedenému sa jednoznačne prikláňame a súhlasíme s tvrdeniami. „Mnoho starších ľudí, ktorí sú odkázaní z dôvodu sociálnej núdze na pomoc a starostlivosť o svoju osobu zo strany druhých, častokrát rezignovalo na perspektívne smerovanie svojho vlastného života. Faktom tiež ostáva, že nielen sociálne a biologické, ale tiež psychické faktory, ako napr. strach a z neho vyplývajúci stres zo staroby a starnutia ovplyvňujú kvalitu života každého jedného človeka v treťom veku. Preto považujeme za dôležité vytvoriť seniorom podmienky na to, aby mohli aktívne prežívať jeseň svojho života. K tomu nám môžu napomôcť práve edukatívne aktivity, ktoré v sebe skrývajú aktivizujúcu silu, vďaka ktorej je možné staršieho človeka opätovne navrátiť do aktívneho spoločenského života a ďalej rozvíjať podľa možností jeho osobnostný potenciál“ (Határ, 2004, in: Határ, 2008, s. 65).

### **Voľnočasové aktivity seniorov žijúcich v rezidenčnom zariadení v Opavsku**

Tabuľka: Voľnočasové aktivity seniorov žijúcich v rezidenčnom zariadení v Opavsku

| <i>Seniori žijúci v rezidenčnom zariadení</i> | Vzdělávací aktivity | Pohybové volnočasové aktivity | Volnočasové aktivity s rodinou | Volnočasové aktivity v domácím prostředí | Společenské volnočasové aktivity |
|-----------------------------------------------|---------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|
| Vzdělávací aktivity                           | 38                  | 13                            | 0                              | 13                                       | 0                                |
| Pohybové volnočasové aktivity                 | 13                  | 69                            | 0                              | 15                                       | 26                               |
| Volnočasové aktivity s rodinou                | 0                   | 0                             | 36                             | 25                                       | 0                                |
| Volnočasové aktivity v domácím prostředí      | 13                  | 15                            | 25                             | 71                                       | 0                                |
| Společenské volnočasové aktivity              | 0                   | 26                            | 0                              | 0                                        | 65                               |

Zdroj: Janiš – Skopalová, 2016, s. 122

Tak, ako autori Janiš a Skopalová (2016) zrealizovali výskum zameraný na voľnočasové aktivity u seniorov žijúcich v domácom prostredí, druhá časť výskumu bola uskutočnená v rezidenčných zariadeniach. Zo 110 respondentov oslovených a ochotných spolupracovať bolo len 10 mužov. Vekový priemer u mužov bol 77,80 rokov, výberová smerodatná odchylka bola 7,02 a medián 79. Najmladší respondent mal 65 rokov a najstarší 88 rokov. Žien sa zúčastnilo 100. Vekový priemer bol 79,68 rokov, výberová smerodatná odchylka bola 7,19 a medián 81. Najmladšia respondentka mala 65 rokov a najstaršia 100 rokov. Z výsledkov výskumu zhrnuli nasledovné: „seniori žijúci v rezidenčnom zariadení uviedli celkom 279 voľnočasových aktivít (s vysokou mierou zhody). Celkom 9 seniorov uviedlo, že sa nevenujú ničomu. Z vyššie uvedenej tabuľky vyplýva, že kategória s najväčšou početnosťou je kategória voľnočasových aktivít v domácom prostredí“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 122). Autori výskumu pozitívne hodnotia, že „seniori uviedli 208 z 279 aktivít, ktoré sú realizované mimo ich obytný

priestor, spravidla však v rámci daného zariadenia alebo veľmi blízkeho okolia. Pokiaľ porovnáme obe tabuľky (seniori žijúci v domácom prostredí a seniori žijúci v rezidenčnom zariadení), je evidentný rozdiel v kategórii vzdelávacích aktivít“ (Janiš, Skopalová, 2016, s. 123).

## ZÁVER

Cieľom príspevku bolo poukázať a predstaviť niektoré výskumy, ktoré sa už v oblasti edukácie a starostlivosti o seniorov v oblasti ich trávenia voľného času uskutočnili. Keďže pri poniektorých z nich nebola dostačujúco priblížená metodológia, príp. išlo iba o výsledky partikulárnych výskumov, považujeme nasledovné výskumy skôr za informatívne. Napriek tomu sme ich sem zaradili, pretože nám môžu do istej miery pomôcť rozšíriť obzor v uvedenej problematike aj po stránke praktickej. Na základe týchto výstupov sa môžeme lepšie zorientovať a navrhnuť vlastný výskumný projekt.

## Literatúra

- BUBOLZ-LUTZ, E. et al. 2010. *Geragogik*. Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH Stuttgart, 2010. 279 s. ISBN 978-3-17-021164-3.
- HAŠKOVCOVÁ, H. 1990. Fenomén stáří. Praha : Panorama, 1990. S. 152. 11-122-90.
- HATÁR, C. 2014. *Geragogika*. Nitra : UKF v Nitre, 2014. 111 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra : EFFETA, 2008. 125 s. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HATÁR, C. 2004. *Starostlivosť o seniorov v domove dôchodcov a domove – penzióne pre dôchodcov v systéme sociálnej andragogiky*. Rigorózna práca. Nitra : PF UKF. 103 s. In: HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra : EFFETA, 2008. S. 64 – 65. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HRAPKOVÁ, N. 2007. *História a súčasnosť UTV na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. 122 s. ISBN 978-80-223-2309-3.
- HRAPKOVÁ, N. 1998. *Výber študijných odborov frekventantov UTV vo vzťahu k životnému povolaniu*. [online]. [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné na internete: <http://cdv.uniba.sk/utv/abstrakty-vyskumnych-prac-v-oblasti-vzdelavania-seniorov/>.
- HRAPKOVÁ, N. et al. HELPING THE OVER-50s. Survey among non-students. [cit. 28. 2. 2019]. Dostupné na internete: [http://edusennet.efoseuropa.eu/fileadmin/EduSenNet/downloads/Bratislava\\_Survey\\_Report.pdf](http://edusennet.efoseuropa.eu/fileadmin/EduSenNet/downloads/Bratislava_Survey_Report.pdf)
- JANIŠ, K. – SKOPALOVÁ, J. 2016. *Volný čas seniorů*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2016, 156 s. ISBN 978-80-247-5535-9.
- KLEVETOVÁ, D. 2017. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2017. S. 43. ISBN 978-80-271-0102-3.
- Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020*. [cit. 7. 3. 2019] 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>.
- PŘIBYL, H. 2015. *Lidské potřeby ve stáří*. Praha : Maxdorf, 2015. 96 s. ISBN 978-80-7345-437-1.
- SELECKÝ, E. 2014. *Súčasnosť a budúcnosť vzdelávania seniorov na Slovensku*. In: Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie, 2014, roč. 4, č. 2, s. 129 – 140. ISSN 1804-526X.
- SUCHANOVÁ, R. – TIRPÁKOVÁ, L. 2006. *Seniori a voľnočasové aktivity*. In: Geriatria. 2006, roč. XII., č. 2, s. 62 – 67.
- ŠPANTEKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů*. Praha : Grada Publishing, 2015. S. 106. ISBN 978-80-247-5446-8.
- Všeobecné informácie o Asociácii univerzít tretieho veku na Slovensku*. [cit. 7. 2. 2019] Dostupné na internete: <http://asutv.sk/>.

**Autor:**

Mgr. Jana Blusková  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
e-mail: jana.bluskova@tvu.sk

# ARGUMENTAČNÉ VÝCHODISKÁ BOJA ZA ZACHOVANIE KATOLÍCKEHO ĽUDOVÉHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVEJ ČESKOSLOVENSKEJ REPUBLIKE

Marián Cipár

## Abstrakt:

Katolícka cirkev v demokratickom prostredí medzivojnovej Československej republiky sa snažila udržať činnosť systému katolíckeho školstva – zvlášť ľudových katolíckych škôl. Katolícka cirkev vlastnila na území Slovenska najvyšší počet ľudových škôl. Boj za katolícke školstvo bol spojený s odmietaním systému jednotného sekulárneho školstva v Československej republike. Argumentačné východiská vychádzali z viacerých hľadísk: dejinný vývoj cirkevného ľudového školstva na území Slovenska, nadkonfesijný a verejnoprospešný význam činnosti cirkevných ľudových škôl, dobové cirkevné dokumenty o výchove a vzdelávaní, uplatnenie demokratickej voľby rodičov na kresťanskú výchovu a vzdelávanie v kresťanskom duchu, pastorácia rodičov a rodiny prostredníctvom katolíckej ľudovej školy. Príspevok je doplnený štatistickými údajmi o činnosti katolíckych ľudových škôl.

## ÚVOD

Príspevok sa zaoberá faktormi, ktoré pôsobili na argumentáciu katolíckej cirkvi pre presadzovanie svojej školskej politiky v podmienkach nového štátu, predovšetkým v prvých rokoch po jej vzniku. Východiskom pre argumentáciu katolíckej cirkvi bola jej percepcia a analýza vzťahov štátu a katolíckej cirkvi po vzniku Československa vzhľadom na špecifické podmienky jej pôsobenia na Slovensku, postavenie a situácia katolíckeho školstva z hľadiska majetkového, organizačného, ideového a finančného v súvislosti s predchádzajúcim vývojom cirkevného školstva v Uhorsku a zmenami po vzniku republiky. V príspevku sa ďalej zaoberáme konkrétnymi príkladmi argumentácie katolíckej cirkvi za zachovanie a stabilizáciu katolíckeho školstva voči štátnym orgánom. Dotkneme sa tak obsahu ako aj základnými formami argumentácie zo strany katolíckej cirkvi.

Vzťahy štátu a katolíckej cirkvi po vzniku Československa boli ovplyvnené viacerými vnútornými a vonkajšími faktormi. Uvádzame len tie najdôležitejšie faktory, týkajúce sa postavenia celej katolíckej cirkvi a katolíckeho školstva. Katolícka cirkev sa stáva štátom nepriviligovanou cirkvou, stráca výsadné politické a spoločenské postavenie z obdobia Rakúsko-Uhorska. Nový štát zavádza legislatívne rovnoprávne postavenie všetkých cirkví a náboženských spoločností bez ohľadu na počet príslušníkov. Katolícka cirkev dosahuje v sčítaní ľudu v roku 1921 podiel viac ako 70 % na počte obyvateľov. Dôležitou otázkou nového štátu bola otázka vierovyznania. Obyvatelia Slovenska sa vyznačovali vysokým stupňom religiozity. Podiel osôb bez vyznania predstavoval 0,23 % obyvateľov Slovenska (STÁTNÍ ÚŘAD STATISTICKÝ. 1920. *Statistická příručka republiky Československé I*. Praha : Státní úřad statistický, 1920. 126 s). Slovensko sa vyznačovalo vysokým stupňom religiozity a vplyv cirkví a náboženských spoločností na osobný a spoločenský život bol výrazný. V období trvania Uhorska sa mnohí duchovní katolíckej cirkvi a Evanjelickej cirkvi a.v aktívne zúčastňovali boja za národné práva a dlhodobo pôsobili medzi ľudovými masami v oblasti náboženskej, sociálnej i politickej. Postoj obyvateľstva voči existujúcim cirkvám bol pozitívny a Slovensko zostalo mimo procesov vystupovania z Katolíckej cirkvi, ktoré prebiehali po vzniku novej republiky v Čechách a na Morave.

Československá republika vzniká ako sekulárny štát, ktorý presadzuje zníženie spoločenského a politického vplyvu cirkví, zvlášť katolíckej cirkvi, ktorú vníma ako inštitúciu, spätú s rakúsko-uhorskou monarchiou. Predovšetkým na Slovensku bola väčšina biskupov a rehoľných predstavených prouhorsky zameraná a odmietala uznať nový štát. Počas Uhorska presadzovala štátnu školskú politiku, vrátane maďarizácie. Z uvedeného dôvodu mnohí

biskupi opustili územie Československa a katolícke diecézy boli riadené nimi menovanými vikármi, rovnakého prouhorského zamerania. To prirodzene bolo dôvodom podozrievavého postoja nových štátnych orgánov voči predstaviteľom katolíckej cirkvi ako aj voči cirkvi ako celku. Štát aj katolícka cirkev riešia len postupne menovanie nových cirkevných predstavených. Uvedený proces závisí okrem vnútorných pomerov v novej republike aj od rozhodnutia Vatikánu, ako celosvetového ústredia katolíckej cirkvi.

Osobitným vonkajším prvkom vzťahov štátu a katolíckej cirkvi bolo preferovanie činnosti nekatolíckych cirkví vo verejnom živote (predovšetkým začiatok 20-tych rokov 20. storočia). Súviselo to s hlbokou krízou katolíckej cirkvi v českých krajinách, kde po vzniku republiky vzniklo hnutie na reformovanie katolíckej cirkvi a postupne na vznik národnej cirkvi, späté s novým štátom, ktoré si kladlo za cieľ spojiť katolícku a husitskú tradíciu v českých krajinách. V rokoch 1919 – 1921 odišlo v českých krajinách z katolíckej cirkvi cca 1,4 milióna veriacich (DOLINSKÝ, 199, s. 15-18). Výsledkom celého procesu bol vznik Československej cirkvi husitskej a Pravoslávnej cirkvi. Uvedený proces sa len v minimálnej miere dotkol územia Slovenska avšak podporil vzájomnú animozitu medzi štátom a katolíckou cirkvou na Slovensku. Predovšetkým v priebehu 20-tych rokov vzniklo množstvo konfliktných spoločenských situácií medzi štátom a katolíckou cirkvou, napr. snaha o vytvorenie sekulárnej jednotnej školy, poštátnenie katolíckych gymnázií na Slovensku (máj 1919), presadzovanie celoštátneho štátneho sviatku - Pamiatka Jana Husa, 6. júl a to aj na cirkevných školách (vrátane katolíckych) a pod. Tieto kroky a situácia spôsobili, že vzťahy štátu a KC boli napäté väčšinu obdobia existencie prvej Československej republiky až do polovice 30-tych rokov.

Uvedené kroky v oblasti vzťahov štátu a katolíckej cirkvi mali konkrétne dopady na školskú politiku v slovenskom a v katolíckom školstve na Slovensku. Je potrebné zdôrazniť, že princípom nového štátu, vzhľadom na jeho demokratický charakter a ideály, bola snaha zvýšiť vzdelanosť obyvateľstva, vylúčiť negramotnosť, zabezpečiť výchovu nových učiteľov, poskytnúť vzdelanie širokým vrstvám obyvateľstva v rodnom jazyku a zjednotiť legislatívny systém školstva, ktorý bol rozdielny v českých krajinách (rakúsky systém) a na Slovensku a Podkarpatskej Rusi (uhorský systém). Je potrebné uviesť, že, hlavne začiatkom 20-tych rokov, existovala reálna snaha o poštátnenie resp. sekularizáciu školstva a vytvorenie jednotného systému škôl od predprimárneho po vysokoškolské vzdelávanie. Existoval tu silný vplyv laicizácie verejného života a vzdelávania bez priamej účasti cirkví a náboženských spoločností. Snaha o stmelenie Čechov a Slovákov do „československého“ politického národa a unifikácia legislatívneho systému podnecovala zjednocovanie systému riadenia štátu. Hlavným problémom zjednocovania bola v prvých rokoch existencie Československa rozdielna legislatíva zdedená po predvojnovnej dualistickej Rakúsko-Uhorskej monarchii. Vývoj legislatívy prvej československej republiky bol založený na postupnej premene predvojnovnej legislatívy na nové politické a spoločenské pomery. Platilo to v plnej miere aj pre zjednocovanie systému riadenia a financovania školstva. V rámci školskej politiky štátu na Slovensku, vo väzbe na katolícke školstvo, mal nový demokratický štát tendenciu pristupovať k riešeniu školských otázok jednotne voči rozličným vlastníkom škôl (štátne, obecné, cirkevné a súkromné školy) a vyžadoval rovnaké plnenie predpisov a požiadaviek. Spomenieme nasledovné okruhy zásahov, vplývajúce na vtedajší systém riadenia katolíckeho školstva:

- Poslovenčenie školstva, vyučovanie v materinskej reči žiakov.
- Zjednotenie školskej legislatívy a školského systému (napr. „malý školský zákon - 1922).
- Rovnaké kvalifikačné a odborné požiadavky na učiteľov všetkých škôl.
- Snaha o budovanie jednotného sekulárneho školstva.
- Poštátnenie katolíckych gymnázií (21 gymnázií), snahy štátu o poštátnenie meštianskych a ľudových škôl (prostredníctvom poskytovania dotácií na činnosť).
- Rovnaké požiadavky na materiálno-technické zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu na všetky školy.

- Masívne dotácie štátu na výstavbu a vybavenie nových budov obecných a štátnych škôl (napr. výstavba nových budov škôl v tzv. jubilejnom roku 1928 pri príležitosti 10. výročia vzniku republiky).

## I. SITUÁCIA KATOLÍCKEHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU

Z personálneho, organizačného a materiálno-finančného hľadiska je potrebné uviesť nasledovné skutočnosti, týkajúce sa katolíckeho školstva:

- Nedostatok kvalifikovaných slovenských učiteľov, učelia na cirkevných školách boli mnohokrát nekvalifikovaní, bez požadovaného vzdelania.
- Slabé materiálno technické zabezpečenie oproti obecným a štátnym školám.
- Nižšie mzdy učiteľov na katolíckych školách (v dôsledku nedostatočnej kvalifikácie a mzdovej politiky štátu).
- Organizácia a riadenie katolíckych škôl na základe uhorskej legislatívy, až postupné prispôsobovanie sa novej legislatívne novej a spoločenskej situácii. Išlo o dokument: „Ustanovizne od sboru biskupov uhorských pre rímsko- a grécko-náboženské obce straniva sriadenia a účinkovania školských stolíc“ (pozri Dravecký, 2011, s. 173). Až do polovice 20-tych rokov sa väčšina biskupských úradov riadila cirkevnými nariadeniami z čias Uhorska. Zmeny prebiehali postupne v jednotlivých diecézach
- Nedostatok „manažérov škôl“ a odborníkov v oblasti pedagogických vied. Katolícka cirkev si len postupne budovala odborné personálne kapacity v oblasti pedagogiky. Proces bol spomalený najprv absenciou nových cirkevných predstavených (biskupov, rehoľných predstavených), následne bojom za katolícke školstvo a zároveň platnosťou horských predpisov pre riadenie katolíckych škôl na biskupských úradoch a nedostatkom odborníkov, ktorí by boli schopní viesť odbornú diskusiu v pedagogike a súvisiacich disciplínach. Ako príklad uvádzame, že žž v roku 1937 vzniká pedagogický odbor Spolku sv. Vojtecha ako celoslovenské odborné pracovisko pre pedagogické otázky v katolíckom školstve a časopis „Slovenský učiteľ“ ako zastrešujúci odborný časopis pre pedagogické otázky pre katolíckych učiteľov (poznámka autora).
- Prioritou katolíckej cirkvi bolo po celé obdobie zachovanie autonómneho systému katolíckeho školstva na Slovensku v zmenených politických pomeroch demokratického štátu. Prioritou bolo predovšetkým zachovanie a rozvoja katolíckeho školstva. Katolícka cirkev totiž riadila najvyšší počet ľudových škôl na Slovensku po vzniku ČSR (viď tab. č. 1). Zároveň snaha o udržanie ľudového katolíckeho školstva bola prioritou katolíckej cirkvi v dlhšom časovom horizonte od 80-tych rokov 19. storočia (nástup liberálnych vlád v Uhorsku). Činnosť ľudových katolíckych škôl bola súčasťou prítomnosti katolíckej cirkvi v živote obcí a miest a zároveň pastorácie širokých ľudových mas (pastorácia rodičov prostredníctvom činnosti katolíckej ľudovej školy, ktorú navštevujú ich deti).

**Tabuľka č. 1: Elementárne (ľudové) školy na Slovensku v školskom roku 1919/1920**

| Druhy škôl/<br>vyučovací jazyk | Školy podľa zriaďovateľa |        |                      |             |                      |          |          |       |
|--------------------------------|--------------------------|--------|----------------------|-------------|----------------------|----------|----------|-------|
|                                | štátne                   | obecné | rímsko-<br>katolícke | evanjelické | grécko-<br>katolícke | židovské | súkromné | spolu |



| <b>1. Obecné školy</b>            |            |            |              |            |            |           |           |              |
|-----------------------------------|------------|------------|--------------|------------|------------|-----------|-----------|--------------|
| slovenské                         | 698        | 75         | 1 229        | 445        | 201        | 46        | 22        | 2 716        |
| rusínske                          | 6          | -          | -            | -          | 88         | -         | -         | 94           |
| nemecké                           | 29         | 4          | 42           | 34         | -          | 11        | -         | 120          |
| maďarské                          | 77         | 31         | 350          | 246        | 10         | 22        | 11        | 747          |
| zmiešané                          | 11         | 1          | 9            | 8          | 3          | 3         | 2         | 37           |
| <b>Spolu</b>                      | <b>821</b> | <b>111</b> | <b>1 630</b> | <b>733</b> | <b>302</b> | <b>82</b> | <b>35</b> | <b>3 714</b> |
| <b>2. Meštianske školy</b>        |            |            |              |            |            |           |           |              |
| slovenské                         | 60         | -          | 8            | 1          | -          | -         | -         | 69           |
| nemecké                           | -          | 1          | -            | 2          | -          | -         | 1         | 4            |
| maďarské                          | 4          | 3          | 7            | 3          | -          | 1         | -         | 18           |
| zmiešané                          | 4          | -          | -            | -          | -          | 2         | -         | 6            |
| <b>Spolu</b>                      | <b>68</b>  | <b>4</b>   | <b>15</b>    | <b>6</b>   | <b>-</b>   | <b>3</b>  | <b>1</b>  | <b>97</b>    |
| <b>Elementárne školstvo spolu</b> | <b>889</b> | <b>115</b> | <b>1 645</b> | <b>739</b> | <b>302</b> | <b>85</b> | <b>36</b> | <b>3 811</b> |

*Zdroj: Státní úřad statistický (1920)*

Katolícke ľudové školy predstavovali v roku 1920 43,89 % všetkých ľudových škôl na Slovensku. V prípade meštianskych škôl už bol tento pomer úplne iný (15,46 %). Z uvedeného je zrejmé, že katolícka cirkev sa sústredila predovšetkým na zachovanie ľudového školstva, kde bola zriaďovateľom najvyššieho počtu škôl a mala najväčší vplyv. Tieto školy bola schopná najlepšie riadiť a financovať. Pre vyššie typy škôl katolícka cirkev po vzniku republiky nemala dostatok učiteľov (po odchode pruhorsky zameraných pedagógov aj z katolíckych škôl) a ani prostriedkov na ich financovanie.

Strategickou snahou katolíckej cirkvi bolo teda zachovať rozsah a autonómne postavenie katolíckeho ľudového školstva ako nástroja pastoraácie ľudových mäs. Aké boli základné okruhy argumentácie katolíckej cirkvi za zachovanie autonómneho katolíckeho školstva? Medzi najdôležitejšie môžeme zaradiť:

- Každá škola bez ohľadu na vlastníka (zriaďovateľa) je pozitívnym prvkom spoločnosti a prispieva ku všeobecnej vzdelanosti obyvateľstva.
- Katolícke školstvo (zvlášť ľudové školy) patria ku historickému dedičstvu Slovenska a sú spojené s kultúrou a životom jej obyvateľov.
- Činnosť kat. cirkvi v oblasti školstva je v súlade so slobodným pôsobením kat. cirkvi v demokratickej spoločnosti. Cirkev má demokratické právo zriaďovať a prevádzkovať školy.
- Uchovanie slobody rozhodnutia rodičov na katolícky spôsob výchovy a vzdelávania detí.
- Zachovanie vlastníckych práv katolíckej cirkvi na budovy a iné nehnuteľnosti cirkevných škôl.

Osobitnou požiadavkou bolo zrušenie poštátnenia katolíckych gymnázií na Slovensku v roku 1919, ktoré boli v čase Uhorska plne riadené katolíckou cirkvou a financované prevažne štátom, ktorí rešpektoval ich katolícky charakter. Katolícka cirkev chcela obnoviť katolícky charakter a postavenie katolíckych gymnázií z obdobia pred prevratom v roku 1918.

## II. ARGUMENTÁCIA KATOLÍCKEJ CIRKVI NA ZACHOVANIE KATOLÍCKEHO ŠKOLSTVA

V ďalšej časti príspevku uvedieme najdôležitejšie argumenty, týkajúce sa zachovania autonómneho ľudového katolíckeho školstva.

### 1. Právo katolíckych rodičov na výchovu a vzdelávanie svojich detí:

- Prednostné právo rodičov na obsah a formy výchovy a vzdelávanie ich detí.
- Rodičia určujú náboženskú formáciu detí a hodnotovú orientáciu výchovného procesu v škole, je to súčasť ich demokratických práv.
- Pastoračná priorita – udržanie a budovanie ľudových škôl. Dôvodmi boli vysoký počet ľudových škôl, možnosť pastoraácie rodičov a celej rodiny, formácia a vzdelávanie od útleho veku detí.
- Katolícka cirkev vychádzala z 3 základných prvkov v katolíckej výchove a vzdelávaní: rodina, katolícka cirkev, škola. Katolícka cirkev sa snažila o synergické pastoračné aktivity prostredníctvom týchto 3 zložiek. To sa jej darilo predovšetkým v ľudovom školstve.

### 2. Demokratické právo katolíckej cirkvi zriaďovať a prevádzkovať školy.

Katolícka cirkev žiadala uchovať právo zriaďovať katolícke školy aj s finančnou podporou štátu, ako demokratické právo, ktoré je poskytované aj súkromným a verejným zriaďovateľom škôl. Prioritou bolo uchovať katolícky charakter výchovy a vzdelávania vrátane náboženskej formácie. Zároveň cirkev postupne definovala svoje chápanie právomocí štátu zasahovať do činnosti katolíckych škôl. Hranice kompetencií štátu voči katolíckym školám boli nasledovné:

- Štát má právo zamedziť činnosti škôl, ktoré by škodlivo vplývali na verejný život (napr. komunistické alebo anarchistické školy). Má právo mať dozorcov a inšpektorov škôl, ktorí majú právo kontrolovať všetky typy škôl.
- Štát má právo dávať predpisy z hľadiska zdravotného (napr. veľkosť tried, počet žiakov v triedach, počet hodín denne a pod.)
- Štát má právo donucovať rodičov aby posielali deti do školy v rámci povinnej školskej dochádzky. Rodičia majú slobodné právo sa rozhodnúť, či deti pošlú do cirkevnej, súkromnej alebo štátnej školy.
- Štát nariaďuje minimum učiva obsah a metódy pre konkrétne typy škôl, ktoré sa má preberať.
- Štát má právo žiadať o úradníkov v oblasti školstva zvláštne vedomosti a absolvovanie skúšok.
- Štát používa časť dani na výdavky a financovanie školstva (vrátane katolíckeho).
- Štát má chrániť a podporovať v činnosti všetky typy škôl bez ohľadu na vlastníka (štátne, súkromné a cirkevné školy (pozri VIŠŇOVSKÝ, M. , 1936, s. 81-82 a BERKES, P., 1928, s. 39.)

### 3. Vlastnícke práva na cirkevné školy

Problémom v tejto oblasti bola snaha štátu prostredníctvom poskytovania dotácií školám zmeniť vlastnícke právo na školu – školu poštátniť (viac ako 50 % podiel na financovaní činnosti a prevádzky školy). Toto sa štátu podarilo v prípade gymnázií a niektorých meštianskych škôl začiatkom 20-tych rokov 20. storočia v českých krajinách aj na Slovensku.

Argumentácia:

- Všetky existujúce katolícke ľudové školy boli založené katolíckymi cirkevnými inštitúciami v súlade s legislatívou v Rakúsko-Uhorsku, tieto majú cirkevný charakter, ktorý je potrebné rešpektovať.
- Katolícka cirkev mala negatívna skúsenosť so snahou o poštátňovanie školstva zo strany liberálnych uhorských vlád z konca 19. a začiatku 20. storočia – školy sa stávali nástrojom maďarizácie a presadzovania štátnej ideológie.
- Cirkevná škola je oprávneným prijímateľom štátnej dotácie rovnako ako štátne školy, dotácie a ich výška nemenia vlastníka školy.
- Financovanie cirkevnej školy zo strany štátu neovplyvňuje cirkevný charakter zriaďovateľa školy – rovnoprávnosť financovania škôl zo strany štátu.

Na záver spomenieme formy argumentácie katolíckej cirkvi v školských otázkach:

- Kroky Sv. stolice: diplomatické nóty, rokovania medzi štátom a Vatikánom, uzatvorenie medzinárodných zmlúv (napr. MODUS VIVENDI v roku 1928)
- Vyjadrenia biskupov (pastierske listy, články). Príkladom môže byť prijatie tzv. malého školského zákona v roku 1922. Reakciou bol pastiersky list československých biskupov proti zlaicizovaniu škôl. List zaviazal veriacich pod ťažkými cirkevnými trestami odmietnuť účasť v spolkoch a stranách, ktoré podporujú zoštátnenie školstva (ŠPIRKO, 1943, s. 470)
- Interpelácie politicky činných duchovných v československom parlamente vo veciach školstva a výchovy a ich politická činnosť. Pozorujeme vznik tzv. katolíckych strán, usilujúcich sa zastupovať katolícke obyvateľstvo. Tieto boli rozdelené podľa národnostného hľadiska: Slovenská ľudová strana, maďarská Kresťansko-sociálna strana a Československá strana ľudová v českých krajinách. politická činnosť duchovných musela byť povolená príslušným biskupom a povolenia boli dané obmedzenému počtu duchovných za každú diecézu (poznámka autora).
- Písomné vyjadrenia katolíckej cirkvi pre širokú verejnosť prostredníctvom tlače (napr. Pútnik Svätovojtešský, určený pre široké masy obyvateľstva).
- Kázne a pastoračné aktivity duchovných v miestnych cirkevných spoločenstvách.

## ZÁVER

Legislatívne a ekonomické postavenie katolíckych škôl na Slovensku v medzivojnovnej ČSR na Slovensku prešlo dynamickým procesom vývoja. Katolícka cirkev a štát v rámci riešenia jednotlivých čiastkových školských otázok postupne spoločne vytvorili systém, ktorý rešpektovali obidve strany.

Môžeme konštatovať, že výsledný model bol výsledkom viacerých procesov:

- Postupná transformácia vzťahov štátu a katolíckej cirkvi od vzájomného boja k spolupráci.
- Rešpektovanie spoločenského, sociálno-ekonomického, náboženského a kultúrneho vývoja na Slovensku zo strany štátu a aj katolíckej cirkvi.
- Rešpektovanie legislatívneho vývoja, rozvoja pedagogického myslenia zo strany katolíckej cirkvi. Od polovice 30-tych rokov pozorujeme prvé pokusy o odbornú diskusiu, reflektovanie súdobého pedagogického myslenia a spoluprácu v školských otázkach zo strany katolíckej cirkvi.
- Dosiahnutie modelu obojstranne prijateľného systému autonómie cirkevných škôl v 30-tych rokoch 20. storočia.

- Postupný proces zrovnoprávňovania financovania cirkevných a štátnych škôl zo strany štátu.

Plne rovnoprávne financovanie katolíckeho školstva bolo dosiahnuté až tzv. konfesionalizáciou školstva v období tzv. slovenského štátu, kedy činnosť katolíckych škôl (rovnako ako aj škôl vo vlastníctve iných konfesií) bola plne hradená štátom. Uvedená skutočnosť na jednej strane ekonomicky zrovnoprávnila cirkevné a štátne školy, na druhej strane však umožnila zásahy štátu do obsahu predmetov na cirkevných školách v zmysle uplatňovania štátnej ideológie. To je však skutočnosť poplatná školskej politike štátu s totalitnými prvkami – teda mimo demokratickej diskusie o postavení katolíckeho školstva, teda nie je možné hovoriť o hľadaní modelu katolíckeho školstva v demokratickej spoločnosti.

Výsledný model riadenia, organizácie a financovania katolíckeho školstva rešpektoval väčšinu požiadaviek katolíckej cirkvi ako aj legislatívne prostredie Československej republiky. Vytvoril tak stabilnú situáciu v katolíckom školstve od polovice 30-tych rokov až do zániku 1. ČSR. Katolícka cirkev v demokratickom prostredí medzivojnovej Československej republiky sa snažila udržať činnosť systému katolíckeho školstva – zvlášť ľudových katolíckych škôl. Argumentačné východiská vychádzali z dejinného vývoja cirkevného ľudového školstva na území Slovenska, pozitívneho významu činnosti cirkevných ľudových škôl pre spoločnosť, práva katolíckej cirkvi zriaďovať a prevádzkovať katolícke školy a práva katolíckej cirkvi na majetok katolíckych škôl a zabezpečenie uplatnenia demokratickej voľby rodičov na kresťanskú výchovu a vzdelávanie ich detí v katolíckom duchu.

## Literatúra

- BERKES, P. 1928. *Školská autonómia na Slovensku*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 39 s.
- CIPÁR, M. 2014. *Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike*. In Kudláčová, B. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava : Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-811-0, 134-148 s.
- CIPÁR, M., MORAVČÍKOVÁ, M. 2001. *Cisárovo cisárovi: Ekonomické zabezpečenie cirkví a náboženských spoločností*. Bratislava: Ústav pre vzťahy štátu a cirkví,. 280 s. ISBN 809-68-5590-5.
- DOLINSKÝ, J. (1999) *Cirkev a štát na Slovensku v rokoch 1918-1945*. Trnava: Dobrá kniha, 15-18 s. ISBN 80-7141-268-6
- DRAVECKÝ, Ján. 2011. *Elementárne vzdelávanie v cirkevných školách Spišskej diecézy*. Ružomberok: VERBUM. 173 s. ISBN 978-80-8084-668-8.
- GABDZILOVÁ, Soňa. 2014. *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 - 1938)*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. 80 s. ISBN 978-80-8152-142-3.
- INFOSTAT. 2007<sub>a</sub>. *Sčítanie ľudu 1921*. [online]. [cit. 2018-05-11]. Dostupné na internete: <[http://sodb.infostat.sk/SODB\\_19212001/slovak/1921/oscitani1921.htm](http://sodb.infostat.sk/SODB_19212001/slovak/1921/oscitani1921.htm)>
- KÁZMEROVÁ, Ľubica et al. 2012. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku 1918 – 1945*. Bratislava : Historický Ústav SAV, 2012. 142 s. ISBN 9788097030254.
- STÁTNÍ ÚRAD STATISTICKÝ. 1920. *Statistická příručka republiky Československé I*. Praha : Státní úřad statistický. 126 s.
- VIŠŇOVSKÝ, M. 1936. *Ideové základy katolíckej výchovy*, Spolok sv. Vojtecha, Trnava. 81-82 s.
- ŠPIRKO, J. 1943 *Cirkevné dejiny s osobitným zreteľom na vývin cirkevných dejín Slovenska*. Sväzok II. , NEOGRAFIA, Turčiansky Sv. Martin. 470 s.

## Autor:

PaedDr. Marián Cipár  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
e-mail: cipar.marian@gmail.com

# KVALITATÍVNY PEDAGOGICKÝ VÝSKUM NA SLOVENSKU: AKO ZÍSKAŤ OCHOTNÝCH ÚČASTNÍKOV?

Andrea Dawson

## Abstrakt

*Témou príspevku je otázka získavania účastníkov pre kvalitatívny pedagogický výskum na Slovensku z radov skúsených stredoškolských učiteľov anglického jazyka, ktorí by boli ochotní zúčastňovať sa na opakovanom pozorovaní a pravidelných sedeniach a rozhovoroch s výskumníkom. Uvedomujúc si problémy školstva na Slovensku, najmä jeho dlhodobú finančnú poddimenzovanosť, zhoršujúce sa spoločenské postavenie učiteľov a náročnosť ich práce s dnešnou generáciou žiakov a študentov, ako aj zaneprázdnenosť učiteľov získavaním atestácií v existujúcom systéme ďalšieho vzdelávania, nás núti položiť si otázku: Nie je snaha začínajúceho vedeckého pracovníka o realizáciu kvalitatívneho výskumu na spomínanej výskumnej vzorke utópiou? Naše uvažovanie nad problematikou bude smerované na hľadanie spôsobov pozitívnej motivácie budúcich účastníkov kvalitatívneho pedagogického výskumu a potvrdenie nášho presvedčenia, že zámer uskutočniť tento typ výskumu na Slovensku sa aj v dnešnej uponáhľanej a materiálnej dobe dá zrealizovať.*

## ÚVOD

Len kvalitný učiteľ dokáže zabezpečiť skvalitňovanie vyučovacieho procesu. Dôraz na zvyšovanie odbornej a didaktickej kvality vyučovania v školách nachádzame podrobne rozpracovaný už u generácie Jána Amosa Komenského. Sám autor v XXXIII. kapitole svojej Veľkej didaktiky označuje nedostatok metodicky vzdelaných a spôsobilých učiteľov za jednu z prvých prekážok úspešného rozvoja a napredovania škôl (Komenský, 1954). Tento významný a uznávaný klasik pedagogiky 17. storočia svojimi revolučnými filozofickými a pedagogickými úvahami akoby prejedlikoval ich relevantnosť aj v 21. storočí. Aj dnes platí, že učiteľ, ktorý sa ďalej nevzdeláva a nezdokonaľuje, môže byť len ťažko zárukou poskytovania moderného a efektívneho vyučovania.

## KVALITNÝ UČITEĽ

Učiteľ národov popísal požiadavky na kvalitného učiteľa nasledovne: „*Od učitele se požaduje schopnost učiti (doctivitas), aby uměl, mohl a chtěl vyučovati, t.j. předně, aby znal to, čemu má jiné učiti, neboť nemůže vyučovati tomu, co sám málo zná; za druhé, aby také dovedl jiné vyučovati tomu, co sám zná, to jest, aby byl didaktikem a dovedl míti trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti atd.; konečně, aby tomu, co zná a co dovede, také chtěl vyučovati, to jest, aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světlu, kterému se těší sám.*“ (Komenský, 1974). Tri základné predpoklady, ktoré v tejto charakteristike vystupujú do popredia sú:

- vzdelanosť v odbore,
- metodicko-pedagogická zdatnosť,
- motivácia učiť.

Aj dnešná pedeutológia, moderný vedný odbor zaoberajúci sa teóriou učiteľskej profesie (v angličtine známy ako teacher training alebo teacher development), sleduje tri tendenčné okruhy predpokladov, obsahom takmer identické s požiadavkami na kvalitného učiteľa, ktoré nachádzame u Komenského (Kasáčová, Tabačáková, 2010):

- *gnoseologické tendencie*: vedomosti a intelektuálne predpoklady pre výkon učiteľstva pri vstupe do profesie a následne ich dopĺňanie a rozširovanie kontinuálnym vzdelávaním,
- *praxologické tendencie*: profesionálne zručnosti, činnosti a schopnosti, ktorými by učiteľ mal disponovať, a ktoré by reflektovaním pochopenej a osvojenej teórie pohotovo využíval na tvorbu vhodných didaktických postupov,
- *axiologické tendencie*: aký by mal byť učiteľ ako človek, aké by mal mať postoje, presvedčenia, eticko-morálny a filozofický profil.

## ĎALŠIE VZDELÁVANIE A ODBORNÝ RAST UČITEĽOV NA SLOVENSKU

Vyžadovať od našich učiteľov svedomitú naplnenie spomínaných troch okruhov profesijných požiadaviek môže v dnešnej dobe predstavovať určitú výzvu. Žijeme v rýchlom, globalizujúcom sa svete. Sme každodenne zaplavovaní množstvom informácií, obklopení najnovšími informačno-komunikačnými technológiami, stávame sa pravidelne súčasťou zásadných, a často veľmi dramatických zmien. V našej spoločnosti sa absolutizujú princípy trhovej ekonomiky a zisk ako základné kritérium a cieľ všetkého úsilia (ibidem).

Hektický a materiálny spôsob života výrazne ovplyvňuje aj podobu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré sa u nás žiaľ v mnohých prípadoch zmenilo na „...*naháňanie kreditov a získanie 1. a 2. atestácie bez ohľadu na to, či príslušné vzdelávacie podujatie prináša nejaký úžitok pre skvalitnenie výchovnej a vzdelávacej činnosti učiteľa alebo pre skvalitnenie práce školy, v ktorej učiteľ pôsobí.*“ (Turek, 2014, s. 90). Podľa autora sa nezanedbateľný počet učiteľov snaží potrebné kredity získať čo najjednoduchšie a najrýchlejšie, aby si čím skôr zabezpečili vyššie platové ohodnotenie. Teda nie s cieľom stať sa kvalifikovanejšími a kvalitnejšími profesionálmi.

Naša doterajšia niekoľkoročná praktická skúsenosť v oblasti metodického školenia učiteľov anglického jazyka na Slovensku a v zahraničí sa zisteniami prelína s názormi Kasáčovej (2006), že len učitelia s dostatočnou mierou vnútornej motivácie a schopnosťou identifikovať vlastné vzdelávacie potreby, a tiež aktívne vyhľadávať možnosti a spôsoby ich uspokojenia, môžu skutočne odborne rásť a prinášať do škôl kvalitu a inovácie. Aj my sme odpozorovali, že vysoko a trvalo motivovaní učitelia (a sú v menšom zastúpení) sú schopní autoregulácie vlastného profesijného rozvoja bez ohľadu na výšku finančného ohodnotenia. Naopak, učitelia bez reálneho záujmu o skvalitnenie svojho pedagogického pôsobenia, vnímajú ďalšie vzdelávanie ako povinnú, nechcenú časovú a pracovnú záťaž, a svoje presvedčenie a správanie v tejto oblasti výrazne nekorigujú ani ak sú odmenení vysokým platom.

Preferovanú externú motiváciu značnej časti učiteľskej populácie však podľa Miškolciho (2018) nemožno podceňovať ani ignorovať. Nemala by ale ostávať len „...*na strane vstupov, teda absolvovania ďalšieho vzdelávania cez získanie kreditov a príplatku ku mzde. Mala by byť aj na strane výstupov, teda, či nastal transfer vedomostí do praxe, resp. či sa zvýšila vďaka absolvovanému vzdelávaniu aj kvalita výučby. Posudzovanie týchto výstupov by sa nemalo riešiť na celoštátnej úrovni, ale na úrovni samotnej školy, napr. cez vedenie školy alebo formou mechanizmov vnútornej evaluácie a autoevaluácie školy.*“

Na kritický stav nášho súčasného, podľa mnohých odborníkov pomýleného, a v skutočnosti neefektívneho spôsobu ďalšieho vzdelávania učiteľov, reaguje aj pripravovaná reforma kreditového systému. Podľa avizovaného, a momentálne intenzívne diskutovaného, návrhu zákona Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, by od septembra 2019 mal byť časovo neobmedzený kreditový príplatok zrušený a nahradený „príplatkom za profesijný rozvoj“, ktorý zamestnávateľ učiteľovi prizná na dobu maximálne sedem rokov. Zároveň sme svedkami silnejúcich požiadaviek zo strany vedenia škôl na výber kurzov ďalšieho vzdelávania učiteľov podľa ich užšieho profesijného zamerania, potrebu realizácie školení priamo na školách, v ktorých učitelia vyučujú, ako aj na nevyhnutnosť aplikovateľnosti získaných nových odborných poznatkov, zručností a kompetencií na vlastných žiakoch a študentoch.

## PLÁNOVANÝ KVALITATÍVNY VÝSKUM

Téma našej dizertačnej práce: „*Sebareflexia a sebahodnotenie ako nástroje zefektívnenia výučby cudzieho jazyka*“ svojim zameraním spadá práve do oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov a sústreďuje sa na to, ako môžu učitelia cudzích jazykov odborne rásť a zdokonaľovať sa prostredníctvom analýzy vlastnej práce na hodine. V našom kvalitatívnom pedagogickom výskume bude skupina kvalifikovaných učiteľov anglického jazyka analyzovať svoj rečový prejav a to, ako ním na vyučovaní prispievajú alebo zabraňujú učeniu študentov. V rámci ďalšieho vzdelávania a odborného rastu budú učitelia posudzovať zvukový záznam svojej vyučovacej hodiny, reflektovať svoje verbálne prejavy a návyky z oblasti organizácie a riadenia vyučovacej hodiny a hodnotiť, ktoré z nich učenie podporujú, a ktoré je potrebné obmedziť, modifikovať alebo úplne vylúčiť. Následne si učitelia sami vytýčia relevantné spôsoby modifikácie svojho rečového prejavu na hodine s cieľom minimalizovať ho a zvýšiť jeho efektívnosť.

### Ciele výskumu

Doterajšie vedecké poznanie problematiky by sme radi rozšírili o výskum, ktorého cieľom bude:

- Poukázať na sebareflexiu a sebahodnotenie ako na nástroje významne prispievajúce k zvyšovaniu odborného rastu učiteľov cudzích jazykov ako aj na ich nezastupiteľnú úlohu v procese zvyšovania efektívnosti výučby cudzích jazykov v škole.
- Identifikovať súbor verbálnych postupov učiteľov, ktoré limitujú osvojovanie si cudzieho jazyka v školskom prostredí a odporučiť efektívnejšie alternatívy.
- Navrhnuť a overiť stratégie, ktoré môžu prispieť k obmedzeniu dĺžky rečového prejavu učiteľa na nevyhnutné minimum a zvýšeniu dĺžky rečového prejavu študenta na potrebné maximum s cieľom zefektívniť komunikatívny aspekt vyučovania a prispieť tak k zvýšeniu úrovne komunikatívnych kompetencií študentov v cudzích jazykoch.

### Metodika výskumu

Pre náš kvalitatívny pedagogický výskum zvažujeme použitie nasledovných výskumných metód:

- pozorovanie (*nepriame, neštruktúrované*),
- obsahová analýza produktov (*audio nahrávky hodín, sebahodnotiace hárky*),
- interview (*priame, individuálne, pološtruktúrované*).

### Výskumná vzorka

Našu výskumnú vzorku by mala tvoriť skupina učiteľov anglického jazyka, ktorí vyučujú na štátnych gymnáziách na Slovensku. Do výskumu plánujeme zaradiť slovenských učiteľov anglického jazyka (nie zahraničných lektorov), mužov i ženy bez rozdielu veku. Výber účastníkov pre náš výskum charakterizujeme ako zámerný, odrážajúci znaky relevantné pre náš výskum, a to najmä kvalifikovanosť v odbore učiteľstvo anglického jazyka a dĺžka praxe minimálne jeden rok od ukončenia vysokoškolského štúdia.

## AKO ZÍSKAŤ OCHOTNÝCH PARTICIPANTOV

Uvedomujúc si realitu štátneho školstva na Slovensku a poznajúc pretrvávajúci nepriaznivý stav s obsadzovaním pozícií učiteľov anglického jazyka kvalifikovanými a skúsenými profesionálmi, nás núti pýtať sa: Je vôbec naša snaha o realizáciu kvalitatívneho výskumu na tejto výskumnej vzorke uskutočniteľná? Ako docieľiť, aby boli dnešní stredoškolskí učitelia

anglického jazyka, vytážení učením a administratívnymi úlohami (ako aj mnohými mimoškolskými povinnosťami a záujmami), ochotní zúčastňovať sa na dlhodobom a intenzívnom pozorovaní vyučovacích hodín a pravidelných sedeniach a rozhovoroch s nami? Kde, a akým spôsobom získame ochotných účastníkov, ktorí sa do nášho výskumu zapoja vo svojom voľnom čase a bez nároku na finančnú odmenu? Hľadanie odpovedí na tieto otázky v prípravnej fáze plánovania nášho budúceho výskumu považujeme za kľúčové, a rovnako dôležité, ako špecifikovanie výskumného problému, vytýčenie výskumných cieľov či formulovanie výskumných otázok. Náš výskumný zámer je možné realizovať len za predpokladu, že sa nám úspešne podarí identifikovať vyššie charakterizovanú výskumnú vzorku. V dostupných publikovaných metodológiách a sprievodcoch kvalitatívnym pedagogickým výskumom nenachádzame konkrétny návod ani presné rady ako postupovať pri hľadaní osôb pre náš výskum. Výber učiteľov plánujeme začať využitím už vytvoreného systému kontaktov so školami, na ktorých by sme výskum mohli uskutočniť. To však nemusí postačovať a bude pravdepodobne potrebné vymyslieť alternatívne prístupy a mechanizmy, ako nájsť, a pre spoluprácu na výskume osloviť a presvedčiť, ďalších vyhovujúcich jednotlivcov. Jednou z takých možností je zistiť záujem o účasť na výskume formou dotazníka, predloženého učiteľom na celoslovenskej konferencii učiteľov anglického jazyka, prípadne na menších, regionálnych konferenciách, a na základe získaných odpovedí vybrať časť cieľovej skupiny. Ďalšou alternatívou by mohla byť online výzva k účasti na výskume adresovaná dobrovoľníkom, ktorí sa sami prihlásia prostredníctvom široko dostupného internetového portálu alebo webovej stránky. Uvedomujeme si, že spoločným menovateľom úspešnosti akejkoľvek možnosti výberu osôb pre náš kvalitatívny výskum je pozitívna a vhodne zvolená motivácia všetkých zainteresovaných. Gavora (2010) tvrdí, že: „...výskum je namáhavá intelektová činnosť, do ktorej výskumník nasadí všetky svoje schopnosti. Preto musí mať dostatočný záujem a motiváciu na to, aby ho nielen začal, ale aj v ňom pokračoval a výskum dokončil. Záujem a motiváciu chápeme ako vnútornú energiu, akýsi motor, ktorý poháňa výskumníka v jeho činnosti.“ Radi by sme doplnili, že uvedené rovnako platí aj o jednotlivých účastníkoch výskumu a ich nadriadených.

### **Pozitívna motivácia nadriadených**

Vstup do školy s požiadavkou na opakované dlhodobé pôsobenie výskumníka predstavuje pre učiteľa, najmä na začiatku, cielenú záťaž. Táto počiatková fáza výskumu si vyžaduje pomerne zdĺhavý proces rokovaní s vedením školy a učiteľmi, o ktorom musia byť informovaní aj rodičia (Gavora, 2006). Našej snahe vytvoriť a udržať výskumnú vzorku kvalifikovaných stredoškolských učiteľov anglického jazyka musí predchádzať komunikácia s ich nadriadenými, t.j. riaditeľmi a zástupcami gymnázií, či predsedami predmetových komisií anglického jazyka na konkrétnych školách. Silným argumentom v získavaní ich podpory pre náš výskum (ako aj ich podpory pre tých, ktorí sa rozhodnú zapojiť) môže byť skutočnosť, že učitelia budú hlavné výskumné postupy realizovať na svojich hodinách, so svojimi študentmi, sústredujú sa na zefektívnenie vlastného rečového prejavu, skvalitnenie vlastného vyučovacieho štýlu, a v konečnom dôsledku na skvalitnenie výučby anglického jazyka a jej výsledkov na danej škole.

### **Pozitívna motivácia učiteľov**

Nádejných účastníkov nášho výskumu sa budeme snažiť presvedčiť o tom, že zapojením sa do nášho validného a reliabilného pedagogického skúmania môžu odborne rásť a rozvíjať najmä svoje dve kľúčové kompetencie – sebareflexiu a sebahodnotenie, ktoré sú v aktuálnom kompetenčnom profile pedagogických zamestnancov zaradené medzi najvýznamnejšie (Boboňová a kol., 2017). Za rovnako dôležité považujeme podrobne oboznámiť učiteľov, aj ich nadriadených, s celkovým obsahovým a časovým rámcom, hlavnými cieľmi a najmä s očakávanými výstupmi a prínosom nášho výskumu. Tým by malo byť:



Vytvorenie elektronického študijného materiálu pre vzdelávanie študentov učiteľských fakúlt a ďalšie vzdelávanie a odborný rast učiteľov cudzích jazykov v praxi, ktorý bude obsahovať relevantnú teóriu o sebareflexii a sebahodnotení v práci učiteľa cudzieho jazyka, s dôrazom na efektívnosť rečového prejavu učiteľa na vyučovaní. **Jeho súčasťou budú aj praktické rady aktívnych účastníkov výskumu**, postupy a zadania, ktoré môžu prispieť k zefektívneniu rečového prejavu učiteľa, zvýšiť komunikatívnosť vyučovania cudzích jazykov a tým pomôcť zlepšiť výsledky výučby cudzích jazykov vo formálnom prostredí.

## ZÁVER

Na záver by sme radi vyjadrili presvedčenie, že, aj napriek zložitosti kontextu, v ktorom náš výskum plánujeme uskutočniť, sa nám podarí nájsť vhodný spôsob pozitívnej motivácie jeho budúcich účastníkov. Veríme, že náš zámer uskutočniť kvalitatívny typ výskumu na štátnych gymnáziách na Slovensku úspešne zrealizujeme, a že jeho výsledky a odporúčania priaznivo ovplyvnia vyučovaciu prácu a ochotu nezapojených kolegov z radov učiteľov anglického jazyka (prípadne učiteľov iných cudzích jazykov) ďalej sa vzdelávať a odborne rásť. Sme presvedčení, že pravidelná analýza vlastného rečového prejavu a neustála sebareflexia a sebahodnotenie vyučovacej činnosti, sú významnými nástrojmi sebazvedávania a sebazdokonaľovania a môžu výrazne prispieť k celkovému skvalitňovaniu cudzojazyčnej výučby na našich školách. Aj prostredníctvom nich sa môžu dnešní učitelia, zástancovia typicky konzervatívnej profesie, udržiavať v dostatočnej profesijnej kondícii.

## Literatúra

- BOBOŇOVÁ, I. a kol. 2017. *Aplikácia metodiky hodnotenia kompetencií učiteľa: Prípadové štúdie*. Praha: Verbum, 184 s. ISBN 978-80-87800-38-6.
- GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4.
- Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- KASÁČOVÁ, B., TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 148 s. ISBN 978-80-557-0096-0.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 159 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KOMENSKÝ, J. A. 1954. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN, 272 s.
- KOMENSKÝ, J. A. 1947. *Analytická didaktika*. Preložil Emanuel Čapek. Praha: SN, 110 s.
- LOMNICKÝ, I. a kol. 2017. *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum, 308 s. ISBN 978-80-87800-40-9.
- MIŠKOLCI, J. 2018. *Na celkové skvalitňovanie vzdelávacieho systému má zásadný vplyv aj kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov a učiteliek. U nás sa však s porovnaním s ostatnými krajinami OECD vzdelávajú oveľa menej*. [online].
- Dostupné na: [https://todarozum.sk/admin/files/file\\_586\\_1538991071.pdf](https://todarozum.sk/admin/files/file_586_1538991071.pdf)
- TUREK, I. 2014. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Wolters Kluwer, 324 s. ISBN 978-80-8168-037-3.

## Autor:

PaedDr. Andrea Dawson  
Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky  
Fakulta elektrotechniky a informatiky, Slovenská technická univerzita  
Ilkovičova 3, 812 19 Bratislava

Katedra romanistiky  
Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína filozofa  
Štefánikova 67, 949 74 Nitra  
e-mail: andrea.dawson@stuba.sk

# PROBLEMATIKA ŽIEN A JEJ ODRAZ V SÚČASNÝCH UČEBNICIACH DEJEPISU

Ivana Dendys

## Abstrakt

*Keďže výber vzdelávacích obsahov do súčasných učebníc dejepisu je zameraný najmä na politické, vojenské a hospodárske dejiny a v týchto oblastiach sa angažovali prevažne muži, školský dejepis môžeme považovať z viacerých hľadísk za nevyvážený. Na stránky našich dejepisných učebníc sa preto ženská problematika dostáva len veľmi málo, čo prináša do historického poznania istú nerovnováhu. V príspevku sa pokúsime na príklade obsahovej analýzy obrazového materiálu v učebnici dejepisu pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl demonštrovať nevyvážený podiel dejín písaných ženskými a mužskými osobnosťami. Taktiež sa pokúsime priniesť stratégie, ako tento nepomer na hodinách dejepisu prostredníctvom aktivít aspoň čiastočne vyvážiť.*

## ÚVOD

Školský predmet dejepis je súčasťou vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť. Cieľom tejto oblasti je aktívny prístup k reflektovaniu minulosti a prítomnosti v kontexte miesta, regiónu a štátu. Žiaci sa prostredníctvom predmetov patriacich do tejto oblasti majú zoznámiť s najvýznamnejšími historickými, geografickými a spoločenskými procesmi a javmi. Učia sa kriticky uvažovať o spoločnosti, posudzovať rôzne prístupy k riešeniu problémov v prítomnosti, ktoré môžu mať svoje korene v minulosti. Vzdelávacia oblasť človek a spoločnosť „*prispieva k utváraniu historického vedomia, vedie žiakov k rešpektovaniu základných princípov demokracie a pripravuje ich na zodpovedný život v občianskej spoločnosti*“ (Štátny vzdelávací program pre gymnáziá, 2015, s. 8).

Podľa vzdelávacích štandardov (2015, s. 2) je hlavnou funkciou dejepisu „*kultivovanie historického vedomia žiaka ako celistvej osobnosti a uchovanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historickej skúsenosti či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy*“. Má sa to uskutočňovať najmä prostredníctvom postupného poznávania takých historických udalostí, dejov, javov a procesov v priestore a čase, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnili vývoj slovenskej spoločnosti a ovplyvňujú aj našu prítomnosť. Vďaka týmto procesom si majú žiaci budovať a rozvíjať svoj vzťah k minulosti vlastného národa, pričom ale musia reflektovať, že tento je súčasťou širšej spoločnosti, do ktorej patria aj iné národy a etniká, ktoré je potrebné rešpektovať aj s ich kultúrnymi a inými odlišnosťami. Dejepis tak prispieva k rozvíjaniu demokratickej spoločnosti (Dejepis – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (Vzdelávacie štandardy), 2015, s. 2).

Skúmanie dejepisu ako školského predmetu z hľadiska retrospektívy i perspektívy je pre odborovú didaktiku mimoriadne dôležité. Práve na základe výučby, ktorá sa v našich školách uskutočňovala v minulosti, ale tiež na základe súčasných vzdelávacích trendov a odporúčaní by sme mali byť schopní odhadnúť, akým spôsobom sa bude dejepisná výučba uberať v budúcnosti. V rámci perspektívy sa môžeme zamerať napríklad na metódy a organizačné formy vyučovania, ale tiež na vzdelávací obsah, ktorý bude prezentovaný v dejepisných učebniciach. Spôsob jeho prezentácie bude pritom závisieť od typu učebnice, ktorý sa bude používať v našich školách. Učebnice dejepisu sú totiž najrozšírenejším typom historickej literatúry, čo zaväzuje ich tvorcov k veľmi premyslenému výberu vzdelávacích tém.

## ŠKOLSKÝ DEJEPIS A GENDEROVÁ PROBLEMATIKA

Učebnica je „*didaktický text, ktorý prezentuje učivo s cieľom jeho osvojenia žiakmi*“ (Turek,

2008, s. 323). Je nositeľom učiva a najdôležitejšou učebnou pomôckou žiakov. Zohráva teda vo vyučovacom procese významnú úlohu. Podľa Zujeva (1986, s. 67-68) musí každá učebnica spĺňať niekoľko funkcií, a to informačnú, transformačnú, systematizačnú, funkciu upevnenia a sebakontroly, sebavzdelávaciu, integrujúcu, koordinujúcu, rozvíjajúcu a výchovnú funkciu. Turek (2008, s. 324) k nim pridáva aj motivujúcu funkciu. Rozlišujeme tri základné typy dejepisných učebníc – kvázisyntézy, analyticko-syntetické učebnice a materiálové kompendiá. Kvázisyntézy predkladajú zväčša výkladový a naratívny ikonický text, pričom sa snažia prezentovať historické skutočnosti ako fakty. Analyticko-syntetické učebnice sú považované za ideálny typ učebníc, ktorý by mal byť cieľom v učebnicovej tvorbe. Spájajú kvázisyntézu a pracovnú učebnicu a nabádajú k analyticko-kritickému prístupu. Materiálové kompendiá zahŕňajú čítanky, chrestomatie a pod. (Beneš, Gracová, Průcha a kol., 2008, s. 16-17). V praxi sa často stretávame s kombinovanými učebnicami, ktoré spájajú prvky zo všetkých spomínaných typov učebníc.

Štátny vzdelávací program a vzdelávacie štandardy nám podávajú informáciu, že dejepisné vyučovanie by malo zabezpečiť komplexný rozvoj žiaka ako po stránke vedomostnej, tak i po stránke osobnostnej. Prax sa už ale môže ukazovať ako o niečo menej optimistická, pretože dejepisné vyučovanie je v súčasnosti konfrontované s viacerými problémami. Odhliadnuc od toho, že na niektorých školách stále nemáme dostatočné materiálo-technické vybavenie, že chýbajú učebnice či to, že dejepis vyučujú nekvalifikovaní učitelia a i., dejepis trápia aj systémovo-organizačné problémy. Tieto súvisia napríklad s hodinovou dotáciou, ktorú dejepisu určujú rámcové učebné plány, ale tiež so štátom predpísanými vzdelávacími obsahmi, ktoré sa premietajú do učebníc dejepisu.

Zamerajme sa napríklad na stupeň výchovy a vzdelávania, ktorý spadá podľa medzinárodnej klasifikácie pod označenie ISCED 3A – teda gymnáziá. Tie by mali predstavovať v oblasti výchovy a vzdelávania akési maximum, ktoré môžu žiaci v rámci stredoškolského vyučovania dosiahnuť. V súčasnosti je hodinová dotácia pre vyučovanie dejepisu na 4-ročných gymnáziách len 6 hodín za celé štyri roky (Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským, 2015, s. 1), a na iných typoch stredných škôl je to ešte menej. V praxi sa najčastejšie vyskytuje model, že žiaci absolvujú v 1. – 3. ročníku po dve hodiny dejepisu a tí, ktorí si zvolia dejepis ako maturitný predmet, absolvujú vo 4. ročníku 2-hodinový seminár, ktorý je ale už nad rámec hodinovej dotácie, ktorú stanovuje rámcový učebný plán a školy si naň „ukrajujú“ z disponibilných hodín. Takúto úpravu zaviedol Zákon č. 245 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Z tohto dôvodu sa muselo pristúpiť k redukovaniu vzdelávacích obsahov a k vyňatiu niektorých tém z dejepisného vyučovania, a teda aj z učebníc. Komplexné historické poznanie je vďaka tomu limitované nízkymi počtom hodín, ale aj počtom strán, ktorý nesmú učebnice prekročiť. Preto došlo k tomu, že niektoré témy museli ustúpiť politickým, vojenským či hospodárskym dejinám, ktoré našu i svetovú históriu v prevažnej miere formovali a určovali hlavný vývin a smerovanie spoločnosti. Je nepopierateľné, že ich poznanie je pre žiakov dôležité, aby mohli poňať súvislosti, ktoré sú nevyhnutné pre pochopenie aj súčasného diania, ale je tiež nesporné, že sú to oblasti, v ktorých sa väčšinou presadili muži. Vďaka takémuto výberu vzdelávacích obsahov môžeme povedať, že súčasné dejepisné vyučovanie je genderovo nevyvážené, pretože na stránky súčasných stredoškolských učebníc sa ženy dostávajú len veľmi málo, čo prináša do historického poznávania určitú nerovnováhu. Väčšina žien, ktoré sa v učebniciach vyskytnú, máme teraz na mysli učebnice pre všetky ročníky, sú buď panovníčky, alebo dcéry, manželky či milenky panovníkov, čo môže evokovať, že priestor im nie je venovaný vďaka ich vlastným zásluhám, ale len vďaka, povedzme, rodinnej či inej spriaznenosti s významnými mužmi. V histórii ľudstva však existuje mnoho žien, ktoré by si zaslúžili, aby im bol venovaný priestor na stránkach učebníc vďaka vlastnej pre spoločnosť prínosnej a významnej činnosti. V rámci perspektív dejepisného vyučovania je preto dôležité zamerať sa na učebnicovú tvorbu, výber tém a spôsob prezentácie vzdelávacích obsahov.

Treba povedať, že gender problematika nie je novinka, ktorou sa zaoberajú historici iba posledných niekoľko rokov. V súčasnosti už existuje mnoho prác, ktoré mapujú postavenie žien v dejinách, v dejepisnom vyučovaní a tiež v historiografii. Spomeňme napríklad početné

monografie, štúdie a práce americkej historičky Joan Scott, ktorá sa touto problematikou zaoberá už od 80. rokov minulého storočia. Už v polovici 80. rokov poukázala na to, že dejiny žien dlhodobo zotrávajú na okraji záujmu historiografie, pričom reflektovala tak dejiny feministického hnutia, ako aj dejiny žien vo všeobecnej rovine, ktoré sú charakterizované ako dejiny ženského prežívania. Podľa nej sú dejiny žien chápané ako niečo, čo nemá nič spoločné s hlavným a rozhodujúcim prúdom historiografie. Vytvorila alternatívny koncept výkladu dejín, ktorý nazvala *gender history*, prostredníctvom ktorého sa zamerala na to, aby bola pozícia dejín žien posunutá do sféry záujmu historikov. Jej cieľom však nebolo, aby boli dejiny interpretované výhradne z pohľadu žien, ale aby boli obe pohlavia chápané ako konštitučné prvky sociálnych vzťahov a ako tvorcovia ľudských dejín, pretože tie sa nemohli odohrávať bez pôsobenia jednej alebo druhej skupiny (Čadková, Landerová, Strániková, 2006, s. 33-40). Práve naopak, história sa formovala na základe vzájomného pôsobenia oboch pohlaví. „*Genderová analýza nie je teda výskumom žien či mužov, ale skôr výskumom toho, akým spôsobom sa zákony, pravidlá a inštitucionálne usporiadanie vzťahujú k rozdielom medzi pohlaviami a akým spôsobom ich implementujú, aké termíny sú pri tom používané, aké rôzne spoločnosti organizujú spoločenské vzťahy, akými pojmami je táto pohlavná diferenciacia vyjadrená, akým spôsobom je konštituovaná prirodzenosť a normalita, príp. ako lekárske alebo právne diskurzy produkujú poznanie, ktoré tvrdí, že vypovedá pravdivo o prirodzenosti ženy a muža*“ (Čadková, Landerová, Strániková, 2006, s. 33-40). V tomto zmysle, teda ako dejiny rodových vzťahov, reflektujeme slovné spojenie *gender history* aj v našom prostredí (Dudeková, 2010, s. 14). Tu vidíme, že medzi slovnými spojeniami *women`s history* a *gender history* je obrovský rozdiel. Kým *women`s history* sa zjednodušene zaoberá tým, čo v minulosti prežívali ženy, naproti tomu *gender history* sa zaoberá vzťahmi medzi mužmi a ženami a ich vplyvom na kreovanie dejín (Tudor, 2000, s. 20).

Scottová však nie je ani zďaleka jedinou historičkou, ktorá sa venuje dejinám žien. V zámorí je táto téma pomerne populárna a dnes už existuje množstvo prác, ktoré sa zaoberajú konkrétne obsahovými analýzami učebníc nielen dejepisu, v ktorých autori reflektujú podiel „mužských“ a „ženských“ dejín.<sup>1</sup>

Aj v našom stredoeurópskom prostredí sa ozývajú hlasy, ktoré sa dovolávajú adekvátneho priestoru, ktorý by mal byť poskytnutý tejto problematike. Vyšlo už nezanedbateľné množstvo monografií či zborníkov, ktoré sa venujú ženám a ich postaveniu v rôznych obdobiach našich dejín. Za všetky spomeňme kolektívnu monografiu *Žena jako subjekt a objekt* (2010), ktorá vznikla pod editorskou taktovkou Josefa Märca, ktorá sa zaoberá genderovým aspektom didaktiky dejepisu na základných a stredných školách. Na Slovensku patrí k najrozsiahlejším publikáciám, ktoré sa zaoberajú ženskou otázkou, monografia Daniely Dudekovej a kol. *Na ceste k modernej žene: Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku* (2011), ktorá nazerá na ženy v dejinách z viacerých uhlov pohľadu. Kolektív autorov tu v jednotlivých tematických celkoch reflektuje normy mužskosti a ženskosti v historickom vývoji, proces emancipácie, sociálne postavenie žien a rodové rozdiely, „ženské povolania“ a tiež netradičné osudy konkrétnych žien.

Môžeme povedať, že tieto, ale aj ďalšie nie málo početné práce, nie sú len výsledkom akademických snáh jednotlivých autorov a autoriek, ale sú tiež akýmsi zrkadlom súčasnej spoločnosti a štátom zadáných požiadaviek, ktoré určujú, aké vzdelávacie obsahy sa do dejepisných učebníc dostanú a aké nie. V každej z týchto monografií, či v každom zborníku alebo štúdiu vidíme množstvo uhlov pohľadu, ktorými môžeme na ženy v našej histórii nazeráť. Je preto veľká škoda, že učebnice nemajú vyhradený adekvátny priestor, ktorý by mohli tejto problematike venovať.

## Použitá výskumná metóda

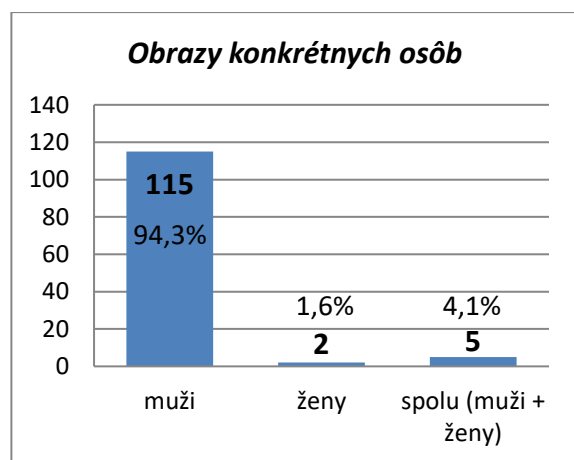
<sup>1</sup> Pre viac informácií pozri napr. práce O'KELLY, Charlotte G. Gender role stereotypes in fine art: A content analysis of art history books. *Qualitative Sociology*, roč. 6, č. 2, 1983, s. 136-148. alebo OSLER, Audrey. Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford review of Education*, roč. 20, č. 2, 1994, s. 219-235.

Hoci aktuálne učebnice dejepisu sú už vyváženejšie a poskytujú aký taký priestor aj ženám, o nejakej vyváženosti „mužských“ a „ženských“ dejín zatiaľ nemôžeme hovoriť. Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy obrazového materiálu v učebnici dejepisu pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl budeme demonštrovať, ako je tzv. ženská otázka zastúpená v našej dejepisnej výučbe. V koho prospech vyjde výsledok nám čiastočne napovedá už samotný fakt, že táto učebnica sa venuje storočiu, v ktorom sa odohrali dve najväčšie vojny a v tých sa angažovali prevažne muži. Koniec koncov, už len keď si pozrieme titulnú stranu učebnice, je zrejmé, kto boli vedúce osobnosti a aké udalosti hýbali 20. storočím. Nás však zaujíma, aké je zastúpenie žien, prípadne žien z akých oblastí je venovaný na stránkach tejto konkrétnej učebnice priestor.

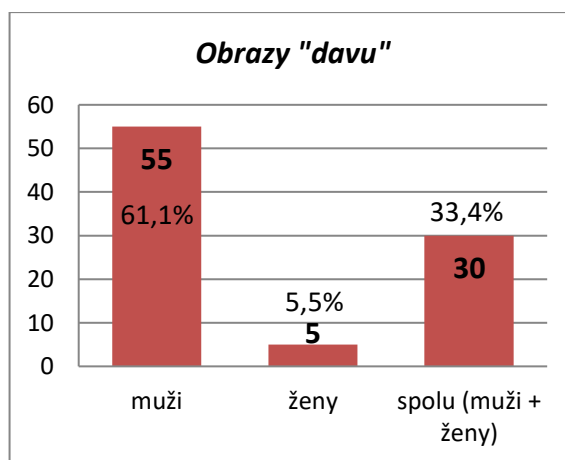
V obsahovej analýze sme sa sústredili na obrazový materiál, pričom sme ho rozdelili do dvoch hlavných kategórií, v rámci ktorých sme si zadefinovali v každej tri podkategórie. Prvú kategóriu tvorili *obrazy konkrétnych osôb* s podkategóriami *muž/muži*, *žena/ženy*, *spolu (muži + ženy)*. Druhú kategóriu tvorili *obrazy „davu“* s podkategóriami *muž/muži*, *žena/ženy*, *spolu (muži + ženy)*. Pri vyhodnocovaní jednotlivých obrázkov sme vychádzali z vizuálneho vnemu, prípadne z popisu pod obrázkom. Ak sa na obrázku nachádzala konkrétna osoba/konkrétne osoby a s nimi dav, obrázok sme započítali do kategórie *obrazov konkrétnych osôb*. Ak sa na obrázku nachádzali napr. vojaci, započítali sme ho do kategórie *obrazy davu – muži*. Ak sa na obrázku nachádzal neopísaný dav, započítali sme ho do kategórie *obrazy davu – spolu*. Vychádzali sme z predpokladu, aké je pravdepodobné zloženie týchto skupín. (Pozn. do analýzy sme nezapočítavali obrázky z titulnej strany učebnice, karikatúry a propagačné letáky, avšak môžeme konštatovať, že na karikatúrach boli častejšie vyobrazovaní muži, vyslovene iba ženy boli vyobrazené na piatich propagačných letákoch a na dvoch boli vyobrazené spolu s mužmi.)

### Výsledky obsahovej analýzy obrazového materiálu

Učebnica *Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl* sprostredkúva žiakom historické udalosti nielen prostredníctvom hlavného textu, doplnkového textu, prameňov či máp, ale aj prostredníctvom bohatého pramenného a obrazového materiálu. Vďaka takejto štruktúre môžeme povedať, že ide o kombinovanú učebnicu. Na 287 stranách sa nachádza 212 dobových fotografií, ktoré zachytávajú dejiny v reálnom čase a priestore. Na 122 fotografiách sú vyobrazené konkrétne osoby, z toho 115 fotografií vyobrazuje mužov, 2 fotografie vyobrazujú ženy a 5 fotografií vyobrazuje aj mužov a ženy spoločne. Na 90 fotografiách je vyobrazený dav, pričom na 55 sú vyobrazení muži, na 5 ženy a na 30 muži a ženy spoločne.



**Graf 1:** Grafické znázornenie a numerické vyhodnotenie kategórie "obrazy konkrétnych osôb"



**Graf 2:** Grafické znázornenie a numerické vyhodnotenie kategórie "obrazy davu"

Z výsledkov jednoznačne vyplýva, že dejiny 20. storočia z pohľadu aktuálne používanej učebnice dejepisu pre 3. ročník sú písané mužmi. Tento výsledok nás, samozrejme, nemohol prekvapiť, keďže už v úvodnej časti sme konštatovali, že politické, vojenské a hospodárske dejiny sú dejiny, v ktorých sa vo väčšinovej miere angažovali muži.

Pokiaľ ide o ženy, ktorým bol venovaný ich vlastný priestor, prvou z nich je 17-ročná Danka

Košanová, ktorá bola zastrelená 21. augusta 1968 ruskými vojakmi. Pri fotografii je v popisku uvedené jej meno a na ďalšej fotografii sú uvedené informácie o jej tragickom osude. Druhou ženou je kolumbijská speváčka Shakira, ktorá sa na stránky učebnice dostala vďaka tomu, že vo svojej tvorbe spája hudobné žánre rôzneho kultúrneho pôvodu. Pod fotografiou je uvedená krátka informácia o jej tvorbe. Súčasťou popisku je aj úloha pre žiakov, aby túto speváčku identifikovali, takže jej meno v učebnici uvedené nie je. V 20. storočí by sme však našli viac ako len dve ženy, ktoré by si takisto zaslúžili pozornosť.

Pri podrobnejšom pohľade na kategóriu *obrazy konkrétnych osôb – muži* zistíme, že v učebnici sú väčšinou vyobrazení muži, ktorí pôsobili vo významných funkciách na najvyšších úrovniach riadenia štátu. Na 88 obrazoch sú vyobrazení politici, prezidenti, panovníci a pod., ktorých môžeme súhrnne nazvať vysokými štátnymi funkcionármi. Na 7 obrázkoch sú vyobrazení muži, ktorých by sme mohli zaradiť do kategórie vojaci, na 9 obrázkoch sú vyobrazení muži, ktorí sa zaoberali rôznymi činnosťami – kňazi, vynálezcovia, podnikatelia, zabávači a i. Na 9 obrázkoch sú vyobrazení muži, ktorých môžeme nazvať odporcami režimu či protivládnyimi aktivistami. Náš počiatočný predpoklad, že vysokí štátni funkcionári budú tvoriť najpočetnejšiu skupinu, sa potvrdil.

### Stratégie na vyváženie „ženských“ a „mužských“ dejín

Prostredníctvom krátkej analýzy sme si vlastne iba overili náš predpoklad, ktorý vychádzal z toho, že 20. storočie a udalosti, ktoré sa v ňom odohrali, boli kreované v prevažnej miere mužmi. Tvorcom učebníc nemôžeme zazlievať, že zvolili takéto zloženie, pretože tým, ktorým je potrebné sa venovať, je veľa a priestoru v učebniciach zase málo. To ale neznamená, že samotný proces vyučovania sa musí striktne pridržiavať iba vzdelávacieho obsahu, ktorý je prezentovaný v učebniciach. Školy a učitelia predsa majú k dispozícii 30% voliteľného vzdelávacieho obsahu. Prečo by teda časť z toho nemohla byť venovaná vyučovaniu dejepisu a ženskej problematike?

Ako sme spomínali už v úvode, dejepis má za úlohu rozvíjať žiaka komplexne ako po vedomostnej, tak i po osobnostnej stránke. Ak by sa však iba prelistovali učebnicu, pričom by ich nesprevádzal učiteľ, mohli by nadobudnúť dojem, že ženy do histórie ľudstva nijako výrazne nezasiahli, a teda by nezískali vierohodný obraz o našej spoločnosti. Úloha žien v spoločnosti v minulosti i dnes je nezanedbateľná a je potrebné venovať jej náležitú pozornosť. Preto Rada Európy vydala v rámci projektu *Štúdium a vyučovanie európskych dejín 20. storočia* niekoľko publikácií, z ktorých jedna je venovaná výlučne „ženskej problematike“. Publikácia *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach* od Ruth Tudor (2000) nám poskytuje okrem piatich hlavných tém, ktorými by sme sa mali v rámci vyučovania dejín žien zaoberať, aj konkrétne aktivity na efektívnejšie uchopenie tejto problematiky. V práci uvádzame len príklady aktivít, ostatné aktivity aj s podrobným popisom ako ich realizovať, nájdete v spomínanej publikácii.

Prvou z nich je aktivita, ktorej názov by sme mohli preložiť ako rovnosť v práci, prostredníctvom ktorej si majú žiaci uvedomiť, prečo je dôležitá rovnosť mužov a žien v práci. Počas aktivity sa majú zamýšľať nad potrebou platovej rovnosti, majú pochopiť dôvody „pre“ a „proti“ platovej rovnosti, ktorými sa argumentovalo v minulosti a argumentuje v súčasnosti, majú nájsť relevantné informácie o rovnosti v práci a tiež pochopiť konkrétne výzvy, ktorým musia v súčasnosti ženy v práci čeliť (Tudor, 2000, s. 49). Druhá aktivita má názov *Tri generácie žien* a realizuje sa prostredníctvom metódy *oral history*. Žiaci sa majú prostredníctvom tejto aktivity zoznámiť so životmi troch žien z rôznych generácií, na základe ich rozprávania o živote majú identifikovať rozdielne a rovnaké znaky v ich životoch a nakoniec majú osudy jednotlivých žien zasadiť do širšieho historického kontextu (Tudor, 2000, s. 49). Tretou aktivitou je porovnávanie vplyvu rôznych politických systémov na životy žien. Úlohou žiakov je pochopiť, aký dopad mali rôzne politické systémy (komunizmus, kapitalizmus, fašizmus) na životy žien a identifikovať a vysvetliť rozdiely v ich prežívaní. Majú tiež identifikovať podobnosti v životoch žien v rôznych častiach Európy, pričom majú získané informácie kriticky zhodnotiť a vytvoriť závery. Otvorenou otázkou ostáva aj spracovanie skupín obyvateľstva podľa vekového, resp. generačného kľúča: deti, detstvo, stredná, staršia

generácia.

Spomínané aktivity sú pomerne časovo náročné a vyžadujú si istý stupeň vyspelosti žiakov, aby dokázali pochopiť ich význam a odniesť si z nich maximum. Preto, ak žiaci nie sú ešte na takúto náročnú prácu zvyknutí, je potrebné začať jednoduchšími aktivitami, v ktorých budú informácie príbuzné k téme len vyhľadávať a prezentovať ostatným žiakom. Výbornými v tomto smere sú preto menšie projekty a prezentácie, prostredníctvom ktorých sa žiaci naučia systematicky pracovať s informáciami, analyzovať ich, kriticky hodnotiť a referovať spolužiakom. Cenným zdrojom informácií však môžu byť aj dokumentárne a hrané filmy. Pri nich je ale potrebné žiakov upozorniť na znaky, ktoré si majú všimnúť, príp. zapisovať, aby nakoniec takúto hodinu dejepisu nepochopili iba ako „voľnú“ hodinu.

## ZÁVER

Na záver už len dodávame, že tzv. ženská otázka nie je jedinou témou, ktorú by sme mohli zaradiť k aktuálnym problémom vyučovania dejepisu a možno nám ani z hľadiska svojho obsahu nepripadá oproti iným témam až taká dôležitá. Faktom však je, že učiť dnešných žiakov demokratickým princípom nemôžeme, pokiaľ túto a ďalšie témy marginalizujeme. Snahou príspevku nebolo kritizovať, že podiel mužských a ženských dejín v jednej konkrétnej učebnici je pomerne nevyvážený, ale skôr vyvolať zamyslenie a snahu tento nepomer prostredníctvom aktivít na hodinách dejepisu aspoň čiastočne vyrovnať. Aby dochádzalo k všestrannému rozvoju osobnosti žiaka, musíme mu predkladať vyvážené študijné materiály a takisto musia byť vyučovacie hodiny metodologicky pestré. Len tak si žiaci z hodín dejepisu odnesú maximálne množstvo poznatkov s minimálnym úsilím a možno sa aj zabavia. Dejepis už potom nebude vnímaný len ako predmet, v ktorom sa musia naučiť veľké množstvo dátumov a faktov, ale ako priestor, kde môžu objavovať a zažívať históriu.

## Literatúra

- BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. 2008. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikultúrní aspekty edukačního média*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
- ČADKOVÁ, M., LANDEROVÁ, M., STRÁNÍKOVÁ, J. (edd.). 2006. *Dějiny žen aneb Evropská žena od středověku do 20. století v zajištění historiografie*. Pardubice : Fakulta filozofická, Univerzita Pardubice, 601 s. ISBN 80-7194-920-5.
- Dejepis – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (Vzdelávacie štandardy)*. 2015. Bratislava : ŠPÚ, 24 s. Dostupné na internete : [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_g_4_5_r.pdf).
- DUDEKOVÁ, D. 2010. *Na ceste k modernej žene: Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku*. Bratislava : VEDA, 773 s. ISBN 978-80-224-1189-9.
- LETZ, R., TONKOVÁ, M., BOCKOVÁ, A. 2013. *Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava : SPN, 287 s.
- Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským*. 2015. Bratislava : ŠPÚ, 2 s. Dostupné na internete : [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup\\_g\\_4\\_r\\_s\\_vyuc\\_jaz\\_slov.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_g_4_r_s_vyuc_jaz_slov.pdf).
- Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. 2015. Bratislava : ŠPÚ, 18 s. Dostupné na internete : [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny\\_vzdel\\_program\\_pre\\_gymnazia.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf).
- TUDOR, R. 2000. *Teaching 20 th century women's history: a classroom approach*. Strassburg: Council of Europe, 135 s. Dostupné na internete : <https://rm.coe.int/1680494255>.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwe, 620 s. ISBN: 978-80-8168-004-5.
- ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 296 s. ISBN 67-422-86.



**Autor:**

Mgr. Ivana Dendys

Katedra histórie

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Moskovská 3, 811 08 Bratislava

e-mail: visnovska10@uniba.sk

# METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝSKUMU INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI ZAČÍNAJÚCICH ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH PROGRAMOV UNIVERZITY KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Jakub Fázik

## Abstrakt

*Príspevok prezentuje metodologické východiská a aspekty výskumu informačnej gramotnosti študentov prvých ročníkov bakalárskeho stupňa učiteľských programov viacerých fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave. Prvá časť príspevku stručne prezentuje koncepty informačnej gramotnosti viacerých odborníkov a poukazuje na potrebu jej implementácie do sektoru primárneho a sekundárneho vzdelávania. V druhej časti autor predstavuje ústredný problém vlastného výskumu spolu s výskumnými otázkami, špecifikuje výber výskumnej vzorky s jej charakteristikami a implementáciu metodológie zberu a vyhodnocovania dát.*

**KLúčové slová:** informačná gramotnosť, výskumy informačnej gramotnosti, fenomenografia, študenti učiteľských študijných odborov

## ÚVOD

Súčasný koncept informačnej gramotnosti nadväzuje na historicky staršie koncepty informačného vzdelávania, prípadne informačnej výchovy používateľov informácií; napriek tomu svojimi požiadavkami nielen na kompetencie vyhľadania a fyzického prístupu k dokumentu, ale aj takzvaného intelektuálneho prístupu k informáciám – teda spracovania a využitia samotných informácií – ich prevyšuje. Whitworth (2014) svojimi bibliometrickými analýzami dospel k zisteniu, že až tri štvrtiny literatúry venujúcej sa problematike informačnej gramotnosti indexovanej v databáze *Web of Science* sa týka kontextu edukácie – konkrétne 64,7% indexovanej literatúry spadá do oblasti vysokoškolského a 10,2% do oblasti sekundárneho vzdelávania; po nich nasledovali sektory pracovného prostredia (7,2%) a zdravotnej starostlivosti (6,6%). Silné prepojenie konceptu informačnej gramotnosti s problematikou vzdelávania demonštruje Whitworth (2014) aj skutočnosťou, že takmer 10% analyzovanej literatúry je priamo z oblasti pedagogických vied, čím sú tretou najpočetnejšou disciplínou venujúcej sa danej problematike (vyše polovica zdrojov spadá do oblasti knižničnej a informačnej vedy a zhruba pätina do odvetvia informatiky). Aj analýzy samotných výskumov informačnej gramotnosti, ktoré realizovali napríklad Lloydová a Williamsonová (Lloyd a Williamson 2012) alebo Ciseková (Cisek 2014) či najnovšie Bruceová (Bruce 2016) ukázali, že najčastejšie sa výskumy realizovali v prostredí vysokoškolského a sekundárneho vzdelávania – či už na vzorke rôznych skupín študentov alebo pedagógov, výnimku netvorili ani školskí a akademickí knihovníci. Ďalšie výskumy sa ďalej venovali najmä kontextu voľného času, problematike zdravotnej starostlivosti a pracovných povinností. Uvedené zistenia nás inšpirovali k realizácii vlastného výskumu informačnej gramotnosti práve v prostredí vzdelávania.

## CHARAKTERISTIKA A POZADIE KONCEPTU INFORMAČNEJ GRAMOTNOSTI

Podľa najznámejšej definície z dielne *Americkej asociácie knižníc* (ALA) predstavuje koncept informačnej gramotnosti „schopnosť primeranej interakcie s informáciou, predovšetkým rozpoznať informačnú potrebu a potrebnú informáciu vyhľadať, vyhodnotiť a efektívne využiť“ (Levine-Clark a Carter 2013, s. 135). Koncept informačnej gramotnosti teda predstavuje súbor vedomostí, schopností (kognitívnych aj nonkognitívnych), zručností, motivácie, postojov, preferencií, návykov a celkových osvojených metód a techník v oblasti práce s informáciami (Hrdináková 2011). Jednotlivé kompetencie sú podrobnejšie rozpracované a definované v kompetenčných štandardoch alebo modeloch diachronického charakteru, z nich najznámejšími sú napríklad *The Big Six Skills* (Eisenberg, Murray a Bartow 2016), *The Seven Pillars of*

*Information Literacy* (Bent a Stubbings 2011), *Guided Inquiry Design Process* (Kuhlthau, Maniotes a Caspari 2012) či štandard ACRL (ALA 2016) a mnohé ďalšie.

Koncept informačnej gramotnosti ako komplex potencialít a disponibilít človeka pre prácu s informáciami má na jednej strane významné obsahové prieniky predovšetkým s konceptmi čitateľskej, mediálnej a digitálnej gramotnosti, zároveň je v úzkom prepojení aj s konceptom informačného správania ako „komplexného správania človeka, systému či organizmu vo vzťahu k informačným zdrojom a informáciám“ (Steinerová 2005, s. 10), čo nám umožňuje nazerať na problematiku aj z alternatívnych uhlov pohľadu, napríklad psychologickým prístupom.

### **Alternatívne prístupy k informačnej gramotnosti**

K najvýznamnejším predstaviteľom *psychologického prístupu*, ktorý zdôrazňuje afektívnu a kognitívnu dimenziu konštruktu informačnej gramotnosti patrí napríklad Carol Kuhlthauová, ktorá vo svojich výskumoch stredoškolských a neskôr vysokoškolských študentov identifikovala dôležitosť vplyvu myšlienok a emócií v procese informačného správania jednotlivca (Kuhlthau 1993). Kuhlthauová sa v predmetnej práci osobitne venovala aj otázkam neistoty, prekážok a bariér pri práci s informáciami a využívaniu ľudských zdrojov.

Ďalšou alternatívnou perspektívou informačnej gramotnosti je *sociálno-psychologický prístup* k problematike, v rámci ktorého je veľmi výrazný *fenomenografický* výskumný prúd. Fenomenografia ako relačná kvalitatívna výskumná metodológia bola vyvinutá švédskym psychológom Ferencom Martonom na Univerzite v Göteborgu na prelome sedemdesiatych a osemdesiatych rokov 20. storočia pre potreby pedagogického výskumu (Marton 2005). Úlohou fenomenografického výskumu je identifikácia rôznorodosti koncepcií vnímania určitého fenoménu skúmanou vzorkou na základe vlastných skúseností a následná kategorizácia skúmaného fenoménu prostredníctvom týchto koncepcií. Prúd sa rýchlo rozšíril aj do prostredia knižničnej a informačnej vedy, kde sa uplatnil najmä vo výskumoch informačnej gramotnosti, najčastejšie na vzorkách študentov alebo pedagógov sekundárneho a vysokoškolského vzdelávania. Najvýznamnejšími autormi v tejto oblasti sú Christine Bruceová (Bruce 1997), Louise Limbergová (Limberg 1999) či Mandy Luptonová (Lupton 2008) a ďalší, ktorí svojimi výskumami odhalili vlastné kategorizácie konceptu informačnej gramotnosti. Priekopníckym dielom v tejto oblasti je synchronický model *The Seven Faces of Information Literacy* (Bruce 1997).

## **METODOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY VLASTNÉHO VÝSKUMU**

Inšpirovaní psychologickým prístupom k informačnej gramotnosti Carol Kuhlthauovej a sociálnym, respektíve sociálno-psychologickým prístupom fenomenografického výskumného prúdu sme sa rozhodli pre realizáciu vlastného kvalitatívneho výskumu práve v prostredí edukácie na vzorke študentov prvého ročníka bakalárskeho štúdia učiteľských študijných programov rôznych fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave.

### **Ciele výskumu a výskumné otázky**

Hlavnú výskumnú otázku, ktorá zároveň predstavuje ústredný problém výskumu, sme formulovali nasledovne:

*„Akú majú predstavu o informačnej gramotnosti budúci pedagógovia sekundárneho vzdelávania na základe vlastných skúseností zo stredných škôl?“*

V súlade s hlavným výskumným problémom sme stanovili aj parciálne ciele, ktorými sa chceme dopracovať k odpovedi na nastolenú otázku:

- zmapovať predstavy začínajúcich vysokoškolákov o efektívnom používateľovi informácií;
- spoznať ich názory a postoje ohľadom práce s informáciami na základe ich vlastnej skúsenosti zo stredoškolského štúdia;
- identifikovať prekážky a bariéry, s ktorými sa stretli pri práci s informáciami na stredných školách;

- dozvedieť sa, aké emócie a myšlienky prežívali pri práci s informáciami;
- identifikovať a kategorizovať faktory spôsobujúce neistotu pri práci s informáciami;
- oboznámiť sa s predstavami mladých ľudí o ideálnej informácii;
- spoznať meradlá pravdivosti informácií budúcich učiteľov;
- na základe uvedených zistení sa pokúsiť o vytvorenie vlastnej kategorizácie konceptu informačnej gramotnosti.

### Metódy zberu a vyhodnocovania dát

Hlavnú výskumnú otázku a parciálne ciele sme definovali v súlade s princípmi **fenomenografického prístupu**, ktorým by sme chceli dospieť k identifikácii výsledných koncepcií informačnej gramotnosti a ich následnej kategorizácii prostredníctvom **fenomenografickej analýzy** pozostávajúcej z piatich fáz (Bruce 1997). Výskumné dáta (podklady) pre fenomenografickú analýzu sa obvykle zbierajú formou rozhovorov, prípadne formou písomných vyjadrení (reflexií) – v prípade nášho výskumu sme využili kombináciu oboch stratégií zberu dát doplnenú o metódu kreslenia. Otázky sme formulovali tak, aby sa študenti vyjadrovali k svojim skúsenostiam a predstavám plynúcim z týchto skúseností o informačnej gramotnosti. Nakoľko sme chceli výskumom zmapovať aj ďalšie vybrané aspekty informačnej gramotnosti, predovšetkým v etape rozhovorov sme kládli doplňujúce otázky, ktoré plánujeme vyhodnotiť metódou **obsahovej analýzy** jednotlivých problémov.

Zber dát sme realizovali tromi metódami – písomným zberom dát, kreslením a rozhovormi – v dvoch etapách počas zimného semestra akademického roka 2018/2019. Podklady pre oba typy analýz (obsahovej a fenomenografickej) sme čerpali primárne od účastníkov, ktorí participovali na oboch etapách zberu dát, dáta zozbierané od študentov zúčastnených len prvej etapy sme využili na overenie výsledku fenomenografickej analýzy.

#### Prvá etapa zberu dát

Prvá fáza zberu dát uskutočnená na prelome septembra a októbra 2018 na pôde piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave (Filozofickej fakulty – FiF UK, Prírodovedeckej fakulty – PriF UK, Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK – FMFI UK, Fakulty telesnej výchovy a športu – FTVŠ UK a Evanjelickej bohosloveckej fakulty – EBF UK) pozostávala z písomného vypracovania dotazníka o demografických ukazovateľoch participantov a informáciách o ich predchádzajúcom a aktuálnom štúdiu spolu s otázkou o motivácii výberu aktuálneho študijného programu a následne **z písomného vypracovania odpovedí** formou reflexie na tri otázky, pričom v poslednej zo zadaných úloh sme vyžadovali využiť aj metódu **kreslenia**. Keďže na pôde Pedagogickej fakulty UK (PdF UK) sme z technicko-organizačných dôvodov nemohli realizovať zber dát v zimnom semestri 2017/2018, dodatočne sme ho vykonali v priebehu februára 2019 na značne obmedzenej vzorke študentov danej fakulty.

Prvej fázy zberu dát sa zúčastnilo spolu 281 relevantných respondentov zo všetkých uvedených fakúlt (FTVŠ UK 112 študentov, PriF UK 85 študentov, FiF UK 62 študentov – sem zaraďujeme aj jediného študenta spadajúceho pod EBF UK, PdF UK 12 študentov a FMFI UK 10 študentov). Dotazníkom sme zisťovali v rámci demografických údajov vek, pohlavie a okres trvalého bydliska respondentov a v rámci údajov o predchádzajúcom a aktuálnom štúdiu typ a okres absolvovanej strednej školy, zameranie učebného programu, rok a predmety maturitnej skúšky, počet predchádzajúcich rokov na prípadnom predchádzajúcom vysokoškolskom štúdiu a aktuálne študovanú špecializáciu (aprobáciu) v rámci učiteľských študijných programoch. Osobitne sme zamerali pozornosť aj na skutočnosť, či vykonali maturitnú skúšku z informatiky z dôvodu možného vplyvu tejto skúsenosti na ich výpovede. Úlohami (otázkami) v zadaní sme sa snažili zistiť predstavy študentov o zručnom, respektíve efektívnom používateľovi informácií, ich vlastné skúsenosti s prácou s informáciami počas stredoškolského štúdia a vnímanie pojmu informácie ako jedného zo základných komponentov konceptu informačnej gramotnosti. Študenti mali na pôde FiF UK k dispozícii na vypracovanie 90 minút, na ostatných fakultách 45 minút. Konkrétne znenie úloh bolo nasledovné:

- *Aké máte skúsenosti s prácou s informáciami počas Vášho stredoškolského štúdia? Podrobne opíšte situáciu, v ktorej ste podľa Vás informácie využili efektívne (v súvislosti s Vaším stredoškolským štúdiom). Rozsah cca 1 strana.*
- *Pokúste sa vlastnými slovami charakterizovať/vysvetliť pojem „informácia“. Ktoré atribúty (vlastnosti) sú na informácii dôležité?*
- *Nakreslite metaforu efektívneho alebo zručného používateľa informácií. Obrázok opíšte a približte, ktorými vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami by mal takýto používateľ informácií disponovať.*

## Druhá etapa zberu dát – rozhovory

Druhú etapu zberu dát sme realizovali formou individuálnych pološtruktúrovaných **rozhovorov** v priebehu septembra až decembra 2018. Boli do nej pozvaní všetci účastníci prvej fázy zberu dát; študenti sa prihlasovali spočiatku na základe vlastného záujmu, neskôr sme výber korigovali osobnou alebo e-mailovou intervenciou tak, aby v ňom boli vyvážené zastúpené obe pohlavia, fakulty a jednotlivé študované špecializácie (aprobácie). Optimálnou vzorkou pre fenomenografický výskum je 20 až 50 účastníkov (Limberg 2000), v prípade nášho výskumu sa etapy rozhovorov sa zúčastnilo 40 respondentov. Ako sme už uviedli, hlavnými podkladmi pre parciálne obsahové analýzy a fenomenografickú analýzu boli dáta získané od študentov, ktorí sa zúčastnili oboch etáp zberu dát – teda písomnej fázy spojenej s kreslením i rozhovorov, podrobnejším charakteristikám tejto vzorky sa preto venujeme v samostatnej podkapitole.

Rozhovory tematicky nadväzovali na písomné vyjadrenia a kresby z prvej fázy zberu dát. Ich účastníci mali k dispozícii svoje písomné vypracovania a kresby, ku ktorým sa podrobnejšie vyjadrovali, prípadne ich dopĺňali o nové informácie. Ich obsah pozostával zo štyroch okruhov. V rámci prvého okruhu sme sa opätovne pýtali respondentov na **motiváciu výberu študijného programu**, doplnili sme ho zároveň aj otázkou o **motivácii participácie** na druhej etape výskumu. Jadrom rozhovorov boli tri nasledujúce okruhy. V druhom tematickom okruhu sme žiadali respondentov, aby podrobne opísali a objasnili **svoju kresbu efektívneho používateľa informácií** a vyjadrili sa aj ku kompetenciám, ktorými by mal takýto používateľ disponovať. Počtom otázok najrozsiahlejší bol tretí okruh, v ktorom sme sa znova pýtali respondentov na **zážitky a skúsenosti** zo situácií v rámci svojho stredoškolského štúdia, pri ktorých oni sami **efektívne využili informácie**. Inšpirovaní alternatívnymi prístupmi k informačnej gramotnosti sme dopĺňajúcimi otázkami zisťovali výber a využívanie konkrétnych typov a formátov **informačných zdrojov**, s ktorými pracovali, osobitne sme sa pýtali aj na problematiku **spolupráce a využívania ľudských zdrojov**. Ďalej sme sa v rámci danej skupiny otázok pýtali na **emócie**, ktoré v týchto situáciách študenti zažívali, **prekážky a bariéry**, s ktorými sa pri práci s informáciami stretli, zisťovali sme aj, či študenti zažívali **neistotu** a ktoré faktory. Na záver tretieho okruhu dostali respondenti úlohu vykonať **sebareflexiu**, či sa považovali alebo s odstupom času považujú za zručných používateľov informácií – inými slovami, či sú informačne gramotní. V poslednom okruhu otázok mohli študenti doplniť svoje **charakteristiky a definície pojmu informácie**, ďalej sme sa ich pýtali na tri najdôležitejšie **atribúty informácie** a celkom poslednou otázkou sme zisťovali, čo je pre nich **meradlom pravdivosti informácie**.

Po zodpovedaní na vopred pripravené otázky dostali respondenti možnosť vyjadriť sa k ľubovoľnej téme obsahovo súvisiacej s naším výskumom, čo mnohí študenti aj využili. Priemerná dĺžka rozhovorov bola 26 minút a 23 sekúnd. Každý účastník tejto fázy výskumu dostal vecnú odmenu.

## Charakteristika výskumnej vzorky

Ako sme už uviedli, hlavnými podkladmi pre naše analýzy boli dáta poskytnuté účastníkmi, ktorí participovali na oboch etapách ich zberu (N=40). Túto vzorku tvorilo 72,5% žien (n=29) a 27,5% mužov (n=11) vo vekovom rozmedzí 18 až 21 rokov, ich priemerný vek bol 19 rokov.

Až tridsať sedem respondentov vykonal maturitnú skúšku v školskom roku 2017/2018, zvyšní traja o rok skôr. Z informatiky vykonal maturitnú skúšku len štyria z nich.

V rámci vstupného dotazníka sme zisťovali aj typ absolvovanej strednej školy. Až tridsať tri respondentov absolvovalo gymnázium so štvorročnou (n=19), päťročnou (n=6) alebo osemročnou formou štúdia (n=8). Ďalší piati respondenti absolvovali strednú odbornú školu, z toho konkrétne strednú odbornú školu strojnícku (n=2), hotelovú akadémiu (n=2) a obchodnú akadémiu (n=1). Zvyšní dvaja respondenti absolvovali strednú školu v zahraničí – z toho jeden všeobecnovzdelávaciu s vyučovacím jazykom slovenským v Rumunsku a jeden odbornú školu na Ukrajine.

Výskumná vzorka pozostáva zo zástupcov piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave, konkrétne FiF UK (n= 28), PriF UK (n=5), FMFI UK (n=3), FTVŠ UK (n=3) a EBF UK (n=1). Všetci študenti študujú dvojkombináciu predmetov pre sekundárne vzdelávanie v rámci študijných odborov **1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov, 1.1.3. Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov**, prípadne v kombinácii so študijným odborom **8.1.2. Šport**. Z nich tridsaťjeden študuje svoju dvojkombináciu len na jednej z fakúlt, deväť študujú medzifakultné študijné programy.

Fenomenografia ako metodológia akcentujúca variabilitu koncepcií kladie dôraz na jednej strane na homogenitu vzorky, ktorú sme sa snažili dosiahnuť výberom študentov konkrétneho ročníka študujúcich v konkrétnom študijnom odbore, zároveň ale zdôrazňuje potrebu variabilitu vzorky v rôznych aspektoch. Tú sme sa snažili docieľiť predovšetkým zastúpením študentov rôznych špecializácií (študovaných aprobácií). Najviac zastúpené bolo štúdium učiteľstva slovenského jazyka a literatúry, ktoré má vo svojej kombinácii osemnásť študentov. Hneď na druhom mieste je učiteľstvo **anglického jazyka a literatúry** so šesťnástimi študentmi a na treťom mieste učiteľstvo **histórie**, na ktoré je zapísaných jedenásť študentov. Po päť študentov má vo svojej kombinácii **matematiku** a tiež **chémiu**. **Biológiu**, rovnako aj **geografiu** študujú štyria respondenti. Učiteľstvo **nemeckého jazyka a literatúry**, **filozofie** i učiteľstvo **telesnej výchovy** majú vo svojej kombinácii traja respondenti. Učiteľstvo **fyziky a maďarského jazyka a literatúry** je zastúpené dvoma respondentmi. Po jednom z respondentov má svoje zastúpenie aj učiteľstvo **informatiky** a **náboženskej výchovy**, rovnako aj **trénerstvo** a **kondičné trénerstvo**. Ostatné predmety svojho zástupcu v druhej etape výskumu nemali.

Variabilitu vzorky podporuje aj rôznorodosť jej zloženia na základe kritéria príslušnosti ku kraju trvalého bydliska. Z geografického hľadiska boli zastúpené všetky samosprávne kraje v rámci SR, po jednom zástupcovi malo aj Rumunsko a Ukrajina. Najpočetnejšie zastúpenie – až osem respondentov – má Bratislavský kraj (20%) a Prešovský kraj (20%). Po päť zástupcov má Trenčiansky kraj (12,5%) a Trnavský kraj (12,5%). Z Banskobystrického kraja pochádzajú štyria študenti (10%), rovnaké zastúpenie má aj Žilinský kraj (10%). Košický kraj bol zastúpený tromi respondentmi (7,5%) a Nitriansky kraj len jediným respondentom (2,5%).

Napriek uvedeným faktorom variability nie je úlohou fenomenografie porovnávanie jednotlivých skupín respondentov. Diverzifikácia vzorky má za cieľ dosiahnuť čo najvyššiu variabilitu výsledných koncepcií skúmaného fenoménu.

## ZÁVER

Potenciál predkladaného výskumu spočíva predovšetkým v samotnej myšlienke realizovať kvalitatívny výskum informačnej gramotnosti v edukačnom prostredí, ktorý na Slovensku nie je rozšírený napriek trendom v zahraničí a samotnému faktu, že žijeme v dobe informačnej spoločnosti. Výskum zároveň môže byť zaujímavý aj z hľadiska popularizácie povedomia odbornej verejnosti o fenomenografii, ktorú vo výskume využívame, ako metodológiu, ktorá pôvodne vznikla pre potreby pedagogického výskumu.

Cieľom kvalitatívneho výskumu nie je snaha poskytnúť reprezentatívne výsledky o skúmanom fenoméne, potenciál kvalitatívneho výskumu tkvie v odhaľovaní príčin problematických aspektov skúmaného javu, hoci získať presné a relevantné informácie napríklad o myšlienkach či emóciách prežívaných pri práci s informáciami je náročné. Popri nízkej početnosti vzorky je významným limitom v takomto type výskumu aj vysoká miera subjektivismu pri analýze

a vyhodnocovaní dát. Napriek tomu odhalenie rôznych aspektov informačnej gramotnosti tak, ako ju na základe vlastných skúseností a predstáv o danom fenoméne vnímajú budúci pedagógovia sekundárneho vzdelávania, môže prispieť k postupnému skvalitňovaniu edukačného procesu na všetkých stupňoch vzdelávania.

Konkrétnymi príkladmi zlepšovania môže byť predovšetkým vyššia miera implementácie informačného vzdelávania do vzdelávacích osnov naprieč celému spektru vyučovaných predmetov podporou takzvaných problémovo orientovaných foriem výučby (angl. *problem solving learning*) alebo bádateľsky orientovanej výučby (angl. *inquiry-based learning*), podporou využívania služieb (školských, akademických) knižníc, multizdrojového prístupu k vzdelávaniu, ale aj zvyšovaním povedomia v oblasti etických a právnych aspektov práce s informáciami.

## Literatúra

ALA, 2016. Framework for Information Literacy for Higher Education. In: American Library Association [online]. ©1996-2019 [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

BENT, M. a R. STUBBINGS, 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy* [online]. SCONUL [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

BRUCE, Ch. S., 1997. *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib. ISBN 1-875-145-43-5.

BRUCE, Ch. S., 2016. Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. In: *Australian Academic & Research Libraries* [online]. 2016, roč. 47, č. 4, s. 220-238 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0004-8623. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1253423>

CISEK, S., 2014. Qualitative Research in the Field of Information Literacy in the Second Decade of the XXI Century. In : In: KURBANOĞLU, S. et al., eds. *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. Springer International Publishing, s. 170-179. ISSN 1865-0929. ISBN 978-3-319-14136-7.

EISENBERG, M. B., MURRAY, J. a C. BARTOW, 2016. *The Big6 Curriculum: Comprehensive Information and Communication Technology (ICT) Literacy for All Students*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC. ISBN 978-1-4408-4479-9.

HRDINÁKOVÁ, E., 2011. *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie* [online]. Bratislava, STIMUL [cit. 2019-01-31]. ISBN 978-80-8127-037-6. Dostupné na: [http://stella.uniba.sk/texty/LH\\_gramotnost.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/LH_gramotnost.pdf)

LEVINE-CLARK, M. a T. M. CARTER, eds., 2013. *ALA Glossary of Library and Information Science*. 4. vyd. Chicago: ALA. ISBN 978-0-8389-1111-2.

LIMBERG, L., 1999. Three conceptions of information behaviour and seeking. In: WILSON, T. D. a D.K. ALLEN, eds. *Exploring the contexts of information behaviour. Proceedings of the Second international conference on research in Information Needs, seeking and use in different contexts. 13/15 August 1999. Sheffield* [online]. London: Taylor Graham, s. 116-135 [cit. 2019-01-31]. Dostupné na: [http://www.informationr.net/isic/ISIC1998/98\\_Limberg.pdf](http://www.informationr.net/isic/ISIC1998/98_Limberg.pdf)

LIMBERG, L. 2000. Phenomenography: A Relational Approach to Research on Information Needs, Seeking and Use. In: *New Review of Information Behaviour* [online]. 2000, roč. 1 (December), s. 51-67 [cit. 2019-01-31]. ISSN 1471-6313. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/262160483\\_Phenomenography\\_A\\_relational\\_approach\\_to\\_research\\_on\\_information\\_needs\\_seeking\\_and\\_use](https://www.researchgate.net/publication/262160483_Phenomenography_A_relational_approach_to_research_on_information_needs_seeking_and_use)

LLOYD, A. a K. WILLIAMSON, 2012. Towards an understanding of information literacy in context Implications for research. In: *Journal of Librarianship and Information Science*

[online]. 2012, roč. 40, č. 1, s. 3-12 [cit. 2019-01-31]. ISSN 0961-0006. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/249750768\\_Towards\\_an\\_understanding\\_of\\_information\\_literacy\\_in\\_context\\_-\\_Implications\\_or\\_research](https://www.researchgate.net/publication/249750768_Towards_an_understanding_of_information_literacy_in_context_-_Implications_or_research)

KUHLTHAU, C. C., 1993. Seeking meaning: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex. ISBN: 0-89391-968-3.

KUHLTHAU, C. C., MANIOTES, L. K. a A. K. CASPARI, 2012. *Guided Inquiry Design: A Framework for Inquiry in Your School*. Libraries Unlimited. ISBN 978-1-61069-009-6.

MARTON, F., 2005. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In: SHERMAN, R. R. a R. B. WEBB, eds. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. 2. vyd. Routledge Falmer. ISBN 1-85000-380-7.

STEINEROVÁ, J., 2005. *Informačné správanie: Pohľady informačnej vedy*. Bratislava: Centrum VTI. ISBN: 80-85165-90-2.

WHITWORTH, A., 2014. Radical Information Literacy: Reclaiming the Political heart of the IL Movement. Kidlington: Chandos Publishing. ISBN 978-1-84334-748-4.

**Autor:**

Mgr. Jakub Fázik

Katedra knižničnej a informačnej vedy

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Gondova 2, 814 99 Bratislava

e-mail: jakub.fazik@gmail.com



# SKÚMANIE MIERY INTERFERENCIE MATERINSKÉHO JAZYKA S VYUŽITÍM AKVIZIČNÉHO KORPUSU ČÍNŠTINY

Mária Ištvánová

## Abstrakt

*S použitím akvizičného korpusu môžeme vykonať analýzu miery interferencie materinského jazyka počas odlišných fáz štúdia čínštiny. Študenti sú neustále vystavovaní vplyvu ich materinského jazyka pri osvojovaní si čínštiny. Korpusová lingvistika nám umožňuje spracovať veľké množstvo jazykového materiálu v pomerne krátkom čase a vytvorenie akvizičného korpusu čínštiny s anotáciou chýb predstavuje didaktický nástroj, ktorý je zdrojom informácií pre pedagógov, študentov, ale aj lingvistov. Analýza chybných formulácií, ktoré sa vyskytujú v textoch študentov, predstavuje základ pre navrhnutie vhodnej úpravy využívaných metód výučby čínštiny s cieľom eliminovať vyskytujúce sa chybné formulácie u študentov sinológie. Akvizičný korpus tiež predstavuje pomôcku pre zostavenie nových didaktických materiálov s cieľom zlepšiť jazykové zručnosti študentov.*

## ÚVOD

Počas štúdia sú študenti neustále vystavovaní vplyvu ich materinského jazyka, ktorý sprevádza proces osvojovania si čínštiny. S využitím korpusovej lingvistiky efektívnejšie spracujeme pomerne veľké množstvo textov v elektronickej podobe. V prvom kroku je nutná akvizícia jazykového materiálu, ktorá predstavuje základ pre zostavenie akvizičného korpusu čínštiny, do ktorého vkladáme texty študentov. V nasledujúcom kroku pristupujeme k anotácii chybných formulácií vyskytujúcich sa v textoch s pridaním štýlovo-žánrovej anotácie, ktorá je využiteľná pri ďalšom výskume v oblasti sociolingvistiky. Následne je nutné pristúpiť k vyhodnocovaniu a analýze zozbieraného jazykového materiálu s dôrazom na objavujúce sa chyby – syntaktické, morfológické, štylistické a pod. Okrem vyššie uvedenej anotácie je potrebné vytvoriť aj vlastný systém značiek anotácie chýb, ktorý v existujúcom korpuse *Hanku* zatiaľ nie je vytvorený. Široká varieta textov použitých pre výskum a zozbieranie dát za dlhšie časové obdobie zabezpečuje relevantnosť získaných poznatkov.

## HANKU KORPUS

Ako uvádza Gajdoš v *Slovensko-čínsky paralelný korpus*, motivácia pre vznik čínskeho korpusu je jeho využitie ako didaktickej pomôcky pri osvojovaní si čínštiny, keďže dostupnosť materiálov, ktoré používajú kombináciu slovenského a čínskeho jazyka je obmedzená. Do budúcnosti korpus predstavuje dôležitý inštrument na zostavenie didaktických materiálov určených pre slovenských študentov čínštiny. Potrebu vytvorenia chýbajúcich didaktických materiálov potvrdzuje predovšetkým skutočnosť, že momentálne nemáme k dispozícii gramatiku, ktorá odpovedá na otázky týkajúce sa predovšetkým odlišností medzi slovenčinou a čínštinou. Okrem didaktického využitia sa korpus využíva aj na lingvistický výskum, ktorého výsledky sa následne prepájajú s praktickým využitím. Korpusová lingvistika sa v súčasnosti využíva čoraz viac tak v západných jazykoch ako aj v čínštine (Gajdoš, 2013, s. 313-314).

Korpus *Hanku* vznikol v roku 2016 a je dostupný na webovej stránke Konfuciovho Inštitútu pri Univerzite Komenského v Bratislave. *Hanku* je súbor písaných textov, ku ktorým nájdeme priradenú aj ich bibliografickú anotáciu. Vychádzajúc z metodológie korpusovej lingvistiky, najmenší segment predstavuje token, avšak v prípade čínštiny je prijateľné aj členenie textu na základe čínskych znakov. Tento spôsob je prirodzený pre rodených hovoriacich a verne kopíruje písanú formu jazyka. Výhodou je aj pomerne rýchle spracovanie textov – proces tokenizácie a anotácie je automatizovaný. V prípade, že sa zameriame na študentov čínštiny je vhodnejšie členenie na jednotlivé slová, pretože je pre nich prehľadnejšie, aj keď z jazykovedného pohľadu nie úplne objektívne kvôli nejednoznačnému členeniu na slová.

Každý token v korpuse má priradenú slovnodruhovú anotáciu, transkripciu s využitím *Hanyu pinyin* a zloženie znakov celého tokenu. V súčasnosti sú v korpuse dostupné texty rozčlenené do niekoľkých kategórií – novinové, literárne, právne texty. Na základe tohto členenia môžeme vyhľadávať v textoch všetkých subkorpusov a získame tak štatistické dáta, ktoré sú využiteľné nielen pri lingvistickom výskume, ale aj v oblasti didaktiky (Gajdoš et al., 2016, s. 27-32). Texty zbierané za účelom vykonania výskumu dizertačnej práce sú základom pre rozšírenie existujúceho korpusu *Hanku* o ďalší subkorpus – vytvorenie akvizičného korpusu čínštiny, ktorý je využiteľný do budúcnosti aj pre iné oblasti lingvistického výskumu a didaktiky čínštiny.

Akvizičný korpus je dôležitým zdrojom informácií pre pedagógov aj študentov. Veľké množstvo jazykového materiálu, ktorý je sprístupnený v rôznych korpusoch nám pomáha určiť úroveň znalostí študentov počas jednotlivých fáz štúdia. Pedagógovia sa s využitím korpusu zameriavajú na hlavné problémy študentov a následným upravením vyučovacích metód cielene odstraňujú vyskytujúce sa chybné formulácie. Korpus je užitočným nástrojom aj pre študentov, pretože majú možnosť sa so svojimi chybami oboznámiť a nájsť spôsob ako sa ich vyvarovať (Aston, 1995, s. 261). Podobne ako uvádzajú autori štúdie *Anotace chybových textů v českém žákovském korpusu*, akvizičný korpus umožní pedagógom pomerne rýchlo vyhodnotiť, aké sú najčastejšie chyby študentov a stanoviť mieru ich výskytu. Okrem toho, prostredníctvom akvizičného korpusu je možné aj systematicky skúmať vybraný jazyk z pohľadu výučby cudzieho jazyka. Autori hodnotia výučbu českého jazyka pre cudzincov momentálne ako intuitívnu a založenú predovšetkým na individuálnych postupoch pedagógov (Hnátková et al., 2012, s. 61). Podobnú situáciu sledujeme aj na Slovensku pri výučbe čínštiny. Vzhľadom na to, že momentálne nie je vypracovaná komplexná didaktika, ktorá sa týka výučby čínštiny pre slovenských študentov, je v tomto smere veľký priestor na ďalší výskum a vytvorenie akvizičného korpusu uľahčí zostavenie nových didaktických materiálov, ktoré prihliadajú na hlavné problémy študentov so slovenčinou ako materinským jazykom.

## PROBLEMATIKA ANOTÁCIE CHÝB V AKVIZIČNOM KORPUSE

Akvizičný korpus obsahujúci texty študentov, ktorých skúmaný jazyk nie je ich materinským jazykom ponúka priestor pre výskum procesu osvojovania si cudzieho jazyka. Analýza textov, ktoré zaznamenávajú rôzne úrovne študentov nám umožňuje určiť hlavné problémy, ktoré sú typické pre danú úroveň ovládania jazyka. Objavujúce sa chyby sú dôležitým ukazovateľom pri skúmaní interferencie materinského jazyka. Významnou súčasťou korpusu je aj vytvorenie jednotného systému pre anotáciu chýb, ktorý zodpovedá vyskytujúcim sa chybám (Izumi et al., 2005, s. 71). Anotácia chýb nám uľahčí objektivizovať proces osvojovania si ďalšieho cudzieho jazyka, načrtne medzery, ktoré študenti ešte majú a akú úroveň reálne v jazyku dosiahli (Ellis, 1997, s. 47).

Prvým krokom pri anotácii chýb je ich lokalizácia a určenie druhu chyby. Následne pristúpime k ich opisu a zaradeniu do jednotlivých kategórií na základe slovnodruhovej príslušnosti (morfológie), syntaxe, lexiky, štylistiky, prípadne opíšeme akým spôsobom sa chybný výraz líši od správnej formulácie. Posledným krokom je vyvodenie príčin, prečo sa tieto chyby vyskytujú a ich záverečné vyhodnotenie. Pre relevantné vyhodnotenie je dôležité zbierať jazykový materiál za dlhšie časové obdobie, keďže študenti prechádzajú pri výučbe odlišnými stupňami ovládania jazyka a množstvo aj druh vyskytujúcich sa chýb sa postupne vyvíja a mení. Priamoúmerne so zväčšujúcim sa korpusom rastie aj počet chýb, ktoré je nutné označiť a zaradiť do jednotlivých kategórií. Proces anotácie momentálne ešte čelí mnohým problémom ako ho zrýchliť a zautomatizovať spolu s vytvorením vyhovujúcej kategorizácie chýb (Izumi et al., 2005, s. 73-77).

## Doterajší výskum v iných jazykoch

K dispozícii máme niekoľko spôsobov anotácie chýb, jednou z možností je tabuľková anotácia. V tomto prípade riadok v tabuľke zodpovedá jednému tokenu a stĺpec predstavuje priestor, kde

uvádzame zodpovedajúcu anotáciu. Vyhľadávanie v tabuľkách je pomerne efektívnym riešením, avšak prináša aj určité nevýhody. Počet úrovní a kategórií je nutné premyslieť a stanoviť už pri navrhovaní samotného korpusu, pretože neskôr je pomerne zložité ich počet meniť. Okrem toho je potrebné ku každému tokenu priradiť určitú hodnotu na každej úrovni anotácie v rámci celého korpusu. Z tohto pohľadu nie je vyššie uvedený model vhodnou alternatívou pre anotáciu chýb, pretože je príliš náročné dopredu určiť konkrétny počet chýb pre každý token. Druhou možnosťou je banka stromovej štruktúry, ktorá systematicky na základe určených značiek zaznamenáva tieto chyby prostredníctvom jazykov ako XML (*extensible markup language*) alebo SGML (*standard generalised markup language*). Anotácia s použitím stromových bánk nám umožňuje vyriešiť problém s anotáciou na úrovni tokenov, keďže je možné pripojiť anotáciu k niekoľko po sebe idúcich tokenov, ale pretrváva problém s prekrývaním jednotlivých chýb, ktoré nie je možné zaznačiť na jednom strome (Lüdeling et al., 2005).

Jedným z príkladov vytvorenia vlastného systému anotácie chýb je *International Corpus of Learner English (ICLE)*, ktorý rozpoznáva chyby na viacerých úrovniach jazyka vrátane lexiky. Veľké množstvo zozbieraných textov s anotáciou chýb obsahuje aj *Cambridge International Corpus (CIC)*, ktorý obsahuje texty študentov z celého sveta. *CIC* využívajú jazykovedci na výskumné účely a nachádza sa v ňom viac než osem miliónov slov. Kategorizácia chýb spomínaného korpusu rozlišuje až 80 rôznych druhov chýb a pri každej chybe je uvedený aj správny ekvivalent. Ďalším príkladom vytvorenia kategorizácie chýb je *NICT JLE (National Institute of Information and Communications Technology Japanese Learner of English)* korpus, ktorý využíva XML syntax a rozlišuje 46 chýb. V mnohých prípadoch je veľmi problematické zaradiť chyby do jednej konkrétnej kategórie, keďže chybná formulácia často spadá do viacerých kategórií naraz. XML syntax nedovoľuje prekrývanie odlišných anotácií a vetu je nutné rozdeliť na menšie celky. V prípade, že chyba vo vete spadá pod viaceré kategórie je potrebné zvoliť anotáciu, ktorá narúša štruktúru vety čo najmenej spolu s uvedením správneho ekvivalentu, čím zabezpečíme, že chyba bude lokalizovaná detailne. V prípade, že sa viacero chýb takmer alebo úplne prekrýva postupujeme pri anotácii tak, aby korekcia prebiehala krok za krokom – opis chýb je v tomto prípade čo najkonkrétnejší. *NICT JLE* je obohatený aj o kategorizáciu chýb rodeným hovoriacim. Okrem štandardného označenia chyby v korpuse nachádzame aj jej zaradenie do jednej z troch kategórií, ktoré popisujú závažnosť chyby na komunikačnej úrovni. Prvá kategória opisuje chyby, ktoré sú na prvý pohľad nesprávne, ale neznemožňujú pochopenie textu, druhá kategória obsahuje výrazy, ktoré nedávajú vôbec žiaden zmysel a posledná obsahuje výrazy, ktoré nie sú chybné, ich použitie dáva zmysel, ale z pohľadu rodeného hovoriaceho znejú neprirodzene. Autori *NICT JLE* korpusu dbajú na komplexné členenie chýb a poskytujú nám kategorizáciu na rôznych úrovniach, zahŕňajúc chyby morfológické, gramatické či lexikálne spolu s chybami na komunikačnej úrovni (Izumi et al., 2005, s. 73-77).

Príklad anotácie chýb v českom akvizičnom korpuse sa trochu líši od vyššie uvedeného korpusu textov japonských študentov, pretože špecifické vlastnosti každého jazyka podmieňujú vytvorenie vyhovujúceho systému kategorizácie chýb. S prihliadnutím na to, že čeština je flektívny jazyk a nemá pevne stanovený slovosled, je nutné vytvoriť anotáciu, ktorá zahŕňa široké spektrum korekcie chybných výrazov. Základné podmienky vytvorenia efektívnej anotácie definujú autori vytvorením zrozumiteľnej kategorizácie. Z pohľadu anotátorov, je dôležité mať k dispozícii kategorizáciu, ktorá nie je nadmieru obširná, aby sa s ňou dobre pracovalo, ale zároveň umožní dostatočne prehľadné opísanie chýb. Okrem toho je výhodou zostaviť kategorizáciu, ktorú je možné na základe budúcich požiadaviek výskumu ďalej rozširovať. Vytvorenie anotácie chýb je úzko späté so stanoveným cieľom výskumu a rozsahom daného projektu, preto nie je možné stanoviť všeobecne platné kritéria pri budovaní akvizičného korpusu s anotáciou chýb. Jednoúrovňová anotácia chýb je značne limitujúca a vyhovuje najmä pri skúmaní jedného vybraného javu, ako je napríklad anotácia morfológických chýb, avšak pre detailnú anotáciu je vhodnejšie využiť viac ako jednu úroveň, aby sme zachovali pôvodnú väzbu medzi chybným a opraveným textom. Viacúrovňová anotácia má výhodu aj v tom, že nám umožňuje zaznamenať zmenu slovosledu, vynechanie

chybného alebo pridanie správneho výrazu. V českom akvizičnom korpuse nájdeme tri roviny, kde prvá a druhá slúži na anotáciu chýb a posledná rovina obsahuje originálny text. Rovina R0 obsahuje pôvodný text bez gramatickej úpravy aj s prípadnými preklepmi, v rovine R1 vzniká text, ktorý v tomto kroku nemusí byť správny ako celok, ale jednotlivé výrazy sú opravené z pohľadu pravopisu a morfológie. Rovina R2 pozostáva zo záverečnej úpravy textu do správnej podoby, či už ide o slovosled, valenciu slovies a iné. Momentálne nemáme k dispozícii plne automatizovaný systém, ktorý by zaručil kompletnú korekciu originálneho textu a konečná anotácia chýb prebieha ručne. Základom kategorizácie chýb sú lingvistické kategórie v kombinácii s opisom jednotlivých chybných formulácií. V niektorých prípadoch je možné tento proces aspoň čiastočne zautomatizovať pomocou systému na rozdelenie textu na lemy a priradenia slovnodruhovej anotácie (Hnátková et al., 2012, s. 61-65).

Český akvizičný korpus nám umožňuje aj vyhľadávanie ustálených slovných spojení, frazém, obrazných prirovnaní a prísloví (Hnátková et al., 2012, s. 80). V prípade záujmu a priestoru na výskum je možné inšpirovať sa vyššie uvedenou funkcionalitou českého korpusu a v budúcnosti vytvoriť podobnú funkcionalitu aj v korpuse čínštiny, ak sa chceme sústrediť na výskyt frazém *chengyu*, prípadne iných vybraných ustálených slovných spojení v zozbieraných textoch študentov.

## METODIKA VÝSKUMU

Vďaka funkcionalitám, ktoré poskytuje korpus *Hanku*, prebieha slovo-druhovú anotáciu textov automaticky. Problém, ktorý je počas výskumu potrebné vyriešiť je zostavenie vhodnej kategorizácie chýb a systém ich značenia. Vzhľadom na súčasný výskum a krátky prehľad problematiky zostavenia systému značiek pre chybné výrazy, je nutné túto anotáciu vykonávať manuálne po vložení textov do novovzniknutého akvizičného subkorpusu v rámci *Hanku*. Okrem anotácie chýb je tiež vhodné počas výskumu k textom priradiť aj bibliografickú anotáciu, ktorá obsahuje rôzne parametre: materinský jazyk, národnosť, pohlavie, rok štúdia, motivácia študenta, vek, a iné. Vďaka bibliografickým údajom je možné v budúcnosti uskutočňovať ďalšie lingvistické výskumy v oblasti sociolingvistiky.

Autori českého akvizičného korpusu tiež poukazujú na fakt, že neskôr je možné skúmať aj medzijazyk študentov na základe národnosti študentov prípadne iných vybraných parametrov, ak máme tieto informácie k dispozícii (Hnátková et al., 2012, s. 63). V prípade obohatenia akvizičného korpusu o jazykový materiál, ktorý pochádza od študentov s odlišným materinským jazykom sa využitie akvizičného korpusu na odlišné výskumné otázky ďalej rozširuje.

Vo výskumoch, ktoré sa venujú osvojovaniu si cudzích jazykov, je venovaný priestor otázke vzniku chýb. Štúdie poukazujú na to, že materinský jazyk zohráva dôležitú úlohu pri osvojovaní si cudzieho jazyka a je dokonca hlavným dôvodom výskytu chýb. Vzhľadom na to, že miera odlišnosti resp. podobnosti s materinským jazykom je dôležitým aspektom, volíme pri našom výskume kontrastívnu analýzu, ktorá je využívaná vo vysokej miere. Osvojovanie si cudzieho jazyka podobne ako aj osvojovanie si materinského jazyka u detí je založené na učení sa z chýb (Song, 2018, s. 9-10).

Ako uvádza Granger, máme k dispozícii dva spôsoby, akými je možné realizovať výskum. V prvom prípade sa zameriavame na porovnávanie textov študentov a rodených hovoriacich (L1 v. L2). V druhom prípade porovnáваме texty dvoch skupín študentov skúmaného jazyka (L2 v. L2) (Chen, 2010, s. 34). V našom prípade si volíme prvú možnosť porovnávania textov študentov s textami rodených hovoriacich, keďže výskum sa nesústreďuje primárne na rôzne medzijazyky v rámci štúdia čínštiny, ale na dopad materinského jazyka na študentov čínštiny. Skúmanie a analýza chýb je súčasťou výskumu, ktorý sa venuje osvojovaniu si jazyka a často má mnohé spoločné znaky z metodologického pohľadu, ak by sme ju porovnávali s tou, ktorá sa využíva pri výskume osvojovania si materinského jazyka, kedy sledujeme postupné fázy osvojovania si jazyka a procesy s ním späté (Corder/Allen, 1974, s. 125). Postupnosť krokov ako ju uvádza Corder je využiteľná aj v našom výskume, ktorý je rozdelený do jednotlivých fáz

a analýza chýb, ktorú uplatňujeme v akvizičnom korpuse čínštiny podľa Cordera pozostáva z piatich nižšie uvedených krokov:

- voľba jazykového korpusu
- identifikácia chýb, ktoré sa nachádzajú v textoch vložených do korpusu
- klasifikácia vyskytujúcich sa chýb
- vysvetlenie vyskytujúcich sa chýb na základe argumentácií z psycholingvistiky
- záverečné vyhodnotenie vyskytujúcich sa chýb (Corder, 1974, s. 165).

## ZÁVER

Cieľom výskumu je stanovenie miery vplyvu materinského jazyka pri osvojovaní si čínštiny a nájdenie riešení na odstránenie chýb, ktoré sa u študentov vyskytujú. Teoretické východiská predstavujú doposiaľ uskutočnené výskumy v rámci korpusovej lingvistiky a systému anotácie chýb. Následne nám analýza zozbieraného jazykového materiálu umožní vytvoriť vlastný systém anotácie chýb pre novovzniknutý akvizičný korpus, ktorého zostavenie je neoddeliteľnou súčasťou výskumu. Na základe výsledkov analýzy spolu s využitím vyučovacích metód čínštiny ako cudzieho jazyka navrhujeme riešenia na obmedzenie alebo úplné odstránenie najrozšírenejších chýb, ktoré sa vyskytujú v textoch slovenských študentov. Akvizícia jazykového materiálu predstavuje základ pre založenie subkorpusu v rámci *Hanku* spolu s vytvorením prehľadného anotačného systému chýb, ktorý obsiahne všetky potrebné kategórie vychádzajúc z analýzy zozbieraných jazykových materiálov. Ideálnym riešením je aj pridanie hodnotenia chýb rodeným hovoriacim na komunikačnej úrovni, aké nájdeme v korpuse *NICT JLE* pre zvýšenie objektívnosti hodnotených výrazov. Výsledky analýzy je môžeme následne ďalej spracovávať na didaktické účely a využiť ich pri zostavovaní nových didaktických materiálov pre potreby výučby čínštiny s prihliadnutím na hlavné ťažkosti osvojovania si čínštiny u slovenských študentov.

## Literatúra

- ASTON, Guy. 1995. Corpus evidence for norms of lexical collocation [Korpusové dokázanie noriem lexikálnej kolokácie]. In: G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 978-0194421485, s. 257-270.
- CORDER, S.P., ALLEN, J.L.P. 1974. *Techniques in Applied Linguistics* [Techniky aplikovanej lingvistiky]. London : Oxford University Press. 366 s. ISBN 9780194370592.
- CORDER, Stephen Pit. 1974. Idiosyncratic dialects and error analysis [Idiosynkratické dialekty a analýza chýb]. In: J. C. Richards (Eds.). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London : Longman. ISBN 9781315836003, s. 158-171.
- ELLIS, Rod. 1997. *Second Language Acquisition* [Osvojovanie si druhého jazyka]. Oxford : Oxford University Press. 147 s. ISBN 978-0194372121.
- GAJDOŠ, Ľ., GARABÍK, R., BENICKÁ, J. 2016. The New Chinese Webcorpus Hanku – Origin, Parameters, Usage [Nový webový korpus Hanku – pôvod, parametre, použitie]. In: *Studia Orientalia Slovaca*. roč. 15, č. 1, s. 21-33.
- GAJDOŠ, Ľuboš. 2013. Slovensko-čínsky paralelný korpus. In: *Studia Orientalia Slovaca*. roč. 12, č. 2, s. 313-317.
- HNÁTKOVÁ, M., JÄGER, P., JELÍNEK, T., PETKEVIČ, V., ROSEN, A., ŠTINDLOVÁ, B. 2012. Anotace chybových textů v českém žákovském korpusu [Anotácia chybných textov v českom akvizičnom korpuse]. In: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec : Technická univerzita Liberec. ISBN 978-80-7372-848-9, s. 61-87.
- CHEN, Hsin-I. 2010. Contrastive Learner Corpus Analysis of Epistemic Modality and Interlanguage Pragmatic Competence in L2 Writing [Kontrastívna analýza epistemickej modality a medzijazykovej pragmatickej kompetencie v L2 písaní prostredníctvom akvizičného korpusu]. In: *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, roč. 17, s. 27-51.
- IZUMI, E., UCHIMOTO, K., ISAHARA, H. 2005. Error annotation for corpus of Japanese

learner English [Anotácia chýb pre korpus japonských študentov angličtiny]. In: *Proceedings of the Sixth International Workshop on Linguistically Interpreted Corpora*, s. 71-80.

LÜDELING, A., WALTER, M., KROYMANN, E., ADOLPHS, P. 2005. Multi-level error annotation in learner corpora [Viacúrovňová anotácia chýb v akvizíčnom korpuse]. In *Proceedings of Corpus Linguistics* [online]. [citované 2018-04-17]. Dostupné na internete: <[https://www.linguistik.hu-](https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/pdf/FALKO-CL2005.pdf)

[berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/pdf/FALKO-CL2005.pdf](https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/pdf/FALKO-CL2005.pdf)>.

SONG, Sooho. 2018. *Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process: An Empirical Analysis of Korean Learners of English* [Osvojovanie si Druhého Jazyka ako Proces Prepínania Módov: Empirická Analýza Kórejských Študentov Angličtiny]. London : Palgrave Pivot. 151 s. ISBN 978-1-137-52436-2.

**Autor:**

Mgr., Mária Ištvanová

Katedra východoázijských štúdií

Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Gondova 2, P.O.BOX 32

814 99 Bratislava

e-mail: [istvanova6@uniba.sk](mailto:istvanova6@uniba.sk)

# STREDOVEKÝ ODEV VO VYUČOVANÍ ESTETICKO – VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

Marianna Kajabová

## Abstrakt

*Cieľom príspevku je vysvetlenie, prečo je pre študentov stredných škôl dôležité poznanie stredovekého odevu. Predstavujeme interdisciplinárne uplatnenie predmetu dejín odievania a uplatňujeme teóriu z oblasti pedagogiky a estetickej výchovy. Zameriavame sa na obsahové a výkonové štandardy predmetov, v ktorých sa využívajú poznatky z dejín odievania, na stredných školách odborného zamerania (SOŠ) a stredných umeleckých školách (SUŠ). Všeobecné predmety delíme podľa obsahu na povinné a povinne voliteľné. Kontext edukácie reprezentujú žiaci vo veku 16 - 19 rokov, od 1. po 4. ročník maturitného štúdia. Prezentujeme stredoveký odev v profánnom aj sakrálnom prostredí ako cestu k poznaniu histórie a kultúry stredoveku. V závere obsahuje príspevok vzorovú hodinu jednej vyučovacej hodiny na SUŠ so zameraním na odevný dizajn, ktorá dotvára komplex riešenej problematiky.*

## SOŠ A SUŠ A TÉMA STREDOVEKÉHO ODEVU

Poukazujeme na vzdelávacie predmety a ich využitie v esteticko-výchovných predmetoch, v ktorých môžeme uplatniť vedomosti z dejín odievania a všeobecne analyzovať odev v sakrálnom a profánnom prostredí. Na SOŠ a SUŠ odevného zamerania si problematika stredovekého odevu môže nájsť priestor v obsahovej časti povinného všeobecného predmetu slovenský jazyk a literatúra (SJL), dejepis (DEJ), dejiny umenia (DEU) a povinne voliteľných predmetov náuka o spoločnosti (NS) a náboženstvo (NAB).

**Slovenský jazyk a literatúra (SJL)** je určený pre žiakov 1. až 4. ročníka štvorročného maturitného štúdia. Predmet je zameraný na „*uvedomenie si jazykovej kultúrnej pestrosti nielen v rámci Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí*“ (ŠVP, 2018). V rámci aplikovania stredovekého odevu môžeme klásť dôraz na vnímanie dobových názvov odevov ako potenciálneho zdroja osobného a kultúrneho obohatenia človeka. V stredoveku sa na Slovensku pre niektoré vzácne druhy plášťov lemovaných a podšívajúcich kožušinou, s kožušinovými manžetami a goliermi používalo označenie *šuba* (nem. *schaube*, fr. *chamaire*, šp. *Samarra* – pôvodne odev pasterov, v Čechách *blána*) a pod. (Kybalová, 1996).

Literárna zložka kladie dôraz na rozvoj čítania ako estetického osvojovania umeleckého textu. Čítanie textov dobovej literatúry rozvíja čitateľské schopnosti smerujúce od analýzy umeleckého textu ku schopnosti hodnotiť prečítaný text. Venujeme sa milostnej poézii – trubadúrom, truvérskej lyrike vo francúzskom a minnesangrom v nemeckom prostredí. Poézia ospevuje hrdinské činy rytierov a prejavy kurtoáznej lásky. Veľa veršov sa zaoberá dobovým odevom, jeho popisom, predovšetkým látok a ozdôb. Tiež spôsobom nosenia, módnosťou, cenami látok a kožušín. „*V sukni jej oblečechu na to, anať stkvie sej ako zlato, tkanicem ošívaná, přebohate obdělaná všecka od drahého kamenie, jehož v těch zemiech nenie. Toť sta oba pověděla, žeť jsú dražšieho neviděla rúcha ani sukně, jakž byla tato sukně...*“ Vévoda Arnošt. (Kybalová, 1996).

O gotickom odeve sa dozvedáme aj z rôznych kroník (*Zbraslavská kronika*, *Limburská kronika*, *kronika Beneše Krabice z Weitmile*, Jean Froissart: *Kronika stoleté války*, *Václavská kronika*, *Velké kroniky francouzské*), z letopisov (*Staré letopisy české*), legend (*Legenda o sv. Kateřine*), veršovaných románov (Guillaume de Lorris: *Román o ruži*, Wolfram von Eschenbach: *Parzival*) či piesní (*Píseň o barvách*). Texty „v sebe zahrňají redukovaný počet

*štandardizovaných pojmov, poznávacích kompetencií a rečových zručností stanovených v ročníkových vzdelávacích štandardoch*“ (ŠVP, 2018).

Funkciou povinného vyučovacieho predmetu **dejepis (DEJ)** pre 1. ročník maturitného štúdia, je „*kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy.*“ (ŠVP, 2018). Jeho súčasťou je dôležité poznanie odevu obdobia gotiky, ktoré bolo reakciou na historické udalosti. Tie ovplyvnili vývoj celosvetovej ale aj slovenskej stredovekej spoločnosti a premietli sa do obrazu našej prítomnosti.

Križiacke výpravy, ktoré prebiehali od 11. po 13. stor., zintenzívnili obchodnú výmenu medzi Západom a Blízkym východom. Európania spoznávali nové plodiny a rôzne luxusné výrobky nevynímajúc drahé brokáty, zamaty a damašky. Dôsledkom križiackych výprav vznikali v Európe nové rehole johanitov, templárov a nemeckých rytierov. V súvislosti s tým sa rozšírilo používanie erbov ako znakov odlišujúcich jednotlivých rytierov a ich družiny. Na Slovensku pôsobili rytierske rehole, strážcovia Božieho hrobu (križovníci) v Chmeľove, johaniti v Trnave a Trenčíne. Od pol. 13. stor. si na našom území stavajú kláštory žobravé rehole františkánov (Bratislava, Trnava, Nitra, Trenčín a Levoča) a dominikánov (Banská Štiavnica, Košice, Gelnica), (Bartl, Kamenický, Valachovič, 2006). Žiakom vysvetľujeme, z akých častí sa skladá odev rehoľných rádov a rytierov, následne medzi sebou odevy a zbroje porovnávame. Pri kapitulách a významných kláštoroch vznikali aj najstaršie školy, pričom upriamime pozornosť žiakov na odev učiteľov a ich poslucháčov. Žiaci sa oboznamujú s feudálnou spoločnosťou, ktorá je rozdelená do troch stavov (lat. oratores, bellatores, laboratores [Ruttkay, 1989]). Na význame naberajú mestá, ktoré od 13. stor. dostávajú výsady umožňujúce ich mnohostranný hospodársky a kultúrny rozvoj. Dôležitou zložkou remeselnej výroby sa stali krajčírsk, kožušnícke cechy a strihači súkna (Segeš, 2011). Obchod s tkaninami a kožušinami prinášal mnohým mešťanom okrem bohatstva aj poznatky o cudzích krajinách, ich kultúre a zvykoch (Kusenda, 1994). Po tatárskom vpáde pri obnove krajiny v druhej pol. 13. stor. zosilnel prúd cudzích prisťahovalcov, kolonistov, ktorí boli nositeľmi ďalších nových znalostí a tradícií. Rozvoj banských miest a význam ťažby rúd a spracovania kovov so sebou priniesol nemecké prvky do odievania na území Uhorska. Začiatkom 14. stor. za vlády Anjuovcov zosilneli styky s Talianskom, Nemeckom, Francúzskom, Čechami a Poľskom (Zubercová, 1988). Stredoveké Uhorsko malo významné postavenie vo vtedajšej Európe. Žiaci sa metódou komparácie oboznamujú s kultúrami, ktoré formovali stredoveký odev na našom území. V 15. storočí sa prostredníctvom panovania kráľa Mateja Korvína (1458 – 1490) a sobáša z jeho druhou manželkou Beatrice Aragónskou, dcérou Neapolského kráľa Ferdinanda I., dostali do uhorského odevu talianske vplyvy renesančnej módy.

Žiaci by si prostredníctvom odevu postupne osvojili kultúru spoločnosti, chápanie, vnímanie a porozumenie historických procesov. Tie predstavujú jeden zo základných predpokladov komplexného poznávania ľudskej spoločnosti. V povedomí rezonuje úcta k iným národom a etnikám, rovnako ako rešpektovanie kultúrnych a iných odlišností ľudí, rôznych diverzifikovaných skupín a spoločenstiev. Prispieva tak k rozvíjaniu hodnotovej škály spoločnosti.

Obsahom všeobecného povinného predmetu **dejiny umenia (DEU)**, určený pre žiakov 1. až 4. ročníka štvorročného maturitného štúdia, je v úvode oboznámenie sa so súčasnou metodológiou dejín umenia. Tá je zameraná na parciálne aspekty a využíva poznatky a metódy iných vedných disciplín (psychoanalýza, sociálne dejiny a iné). Nasleduje historický vývoj výtvarného umenia od praveku po súčasnosť, kedy sa umenie a umelec vydávajú na cestu kritickej sebareflexie. Dôraz sa kladie na pochopenie celkových vývojových súvislostí počas celých dejín umenia, ako aj na znalosť začlenenia nových médií a nových pojmov pribúdajúcich do dejín umenia. Výučbu dopĺňajú okrem videoprojekcií a návštev kultúrno-galerijných inštitúcií aj týždňové exkurzie. V rámci témy stredoveký odev v sakrálnom a profánnom prostredí by žiaci absolvovali spolu s pedagógmi exkurziu na Spiš po tzv. *Gotickej ceste*. Žiaci by sa na



pamiatkach v ich prirodzenom prostredí oboznámili s metodikou datovania a interpretáciou umeleckých diel (Vaňková, Pilná, 2013).

V učive zahrnuté dejiny odievania poskytujú žiakom vedomosti o výtvarných a estetických zákonitostiach vývoja umenia (Lamarová, Kybalová, 1988), ale aj o vývoji a význame nových metód, techník a technológií. Žiakom približujú status krajčír/dizajnéra v spoločnosti a predovšetkým jazyk odievania, ktorým sa prihovára k svojmu divákovi. Žiak je vedený k záujmu o informácie o gotických odevoch, k schopnosti ich analýzy a hľadania vzájomných súvislostí a komparácií. Tieto schopnosti mu majú napomôcť zaujať postoje k súčasnému umeniu a k vlastnej tvorbe. Žiak má predpoklady pre samostatnú tvorbu rozvíjaním individuálnych invenčných schopností. Má vedieť vyjadriť vlastný kritický názor a odôvodniť ho, analyzovať dejinné súvislosti vývoja stredovekej spoločnosti a umenia, používať pojmy z dejín umenia. Má vedieť charakterizovať významné umelecké diela autorov stredoveku; prezentovať súčasné trendy vo výtvarnom umení a odevnom dizajne, identifikovať a charakterizovať tvorbu svetových a slovenských módných dizajnérov. Žiak má prehľad o zásadách proporcií, tvarovej kompozícii a ovláda princípy ich aplikácie. Vie vysvetliť základy anatómie, proporcií, zobrazovania ľudského tela v plastickej podobe. Identifikuje vzťahy medzi analytickými štúdiami prírodných a umeleckých foriem, štruktúr a ich štylizáciu. Analyzuje zadané úlohy, vyberá potrebné informácie, údaje a materiály s cieľom vytvorenia potrebnej databázy pre riešenie zadaných úloh.

Povinne voliteľný predmet **náuka o spoločnosti (NS)** je učebný predmet v 1. až 2. ročníku maturitného štúdia. Cieľom predmetu je osvojovanie základných vedomostí z jednotlivých spoločenských vied a tiež z dejín odievania. V nadväznosti na predchádzajúcu tému, milostnú poéziu analyzovanú na predmete slovenský jazyk a literatúra, sprostredkujeme žiakom gotický odev cez obdobie, v ktorom dochádza ku kultivácii mravov. Rytier objavuje nový prístup k žene, vyjadrený kurtoáznou láskou, ktorý je odkazom k zvýšenej úcte k Panne Márii. Je to vzťah platonický, ktorého vonkajším prejavom je bozk. Bozkom dáma potvrdila, že prijíma uctievanie rytiera. Chovanie dámy naberá nové významné miesto v spoločnosti, ktoré je určované zrozumiteľným systémom gest. Odev, ktorý je v rytierskych kruhoch predmetom reprezentácie, je týmito gestami poznamenaný. Známe sú záväzné spôsoby ako sa má pridržať stuha plášťa, ktorá ruka pri chôdzi dvíha sukňu siahajúcu až k zemi a pod. (Bohatová, Mózsiová, 2007). Navrhujeme tematický blok, v ktorom žiakov oboznámime so súborom kurtoázných giest (fr. *courtoisie* – dvornosť, rytierska služba), ktoré formovali stredovekú kultúru. Mali výrazný vplyv na vizuálne pôsobenie odevu, čomu sa budeme venovať v otvorenej komunikácii.

Žiaci sa oboznamujú so základným kategoriálno-pojmovým aparátom filozofie, ktorá prezentuje odev a jeho dejiny ako určité laboratórium ľudského myslenia. Vyučovanie sa podieľa na mravnom, občianskom a intelektuálnom rozvoji žiakov. Dotvára ich všeobecné vzdelanie a prispieva k ich príprave na vysokoškolské, resp. pomaturitné štúdium a životnú prax.

Povinne voliteľný predmet **náboženstvo (NAB)** je určený pre 1. a 2. ročník maturitného štúdia. Predmet je koncipovaný tak, aby svojím obsahom pomáhal orientovať sa v náboženskej výchove. Žiakom otvára cestu k ich sebaopoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí, k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte poznania Boha. Motivuje žiakov k aktívnej účasti na zbožnom živote.

Tak ako nám typy odevov ilustrujú písomné pramene, ich vizuálnu podobu dokumentujú pramene ikonografické. Sme nimi obklopený väčšmi ako dobovými maľbami a soľbami, a predsa sa literatúra o historickom odievaní zameriava najmä na svetský šat. Cez ikonografické pamiatky rozvíjame záujem žiakov o poznanie sakrálneho odevu (Ostrovská, 2008, Sendeková, 2010). Približujeme jeho strihovú riešenie a posilňujeme zmysel jednotlivcov pre symboliku farieb a znakov v náboženskom prostredí (Hall, 2008). Okrem vyobrazení na rôznych hnutelných predmetoch a v knižných ilumináciách sú najdôležitejším zdrojom poznatkov

stredoveké nástenné fresky, krídlové oltáre a plastiky (Orosová, 2006). Žiakom cez vyobrazenia svätých, cirkevných hodnostárov, kanonikov a pod., približujeme pôvodné antické formy svetských odevov, ktoré sa preniesli do liturgického odevu západnej a východnej cirkvi. Predmet privádza žiakov na teoretickú úroveň, keď poznatky zakotvujú v kresťanskom biblickom učení kresťanskej viery.

## **VZOROVÁ HODINA: SUŠ SO ZAMERANÍM NA ODEVNÝ DIZAJN**

Predstavujeme vzorovú hodinu dejepisu, ktorá je určená pre žiakov SUŠ II. ročníka maturitného štúdia zameraného na štúdium odevu. Učiteľ pomocou metódy experimentu overí vplyv zostrojenej pomôcky na učebnú činnosť žiakov (Gavora, 1996). Časový rozsah na spracovanie zadanej úlohy je jedna vyučovacia hodina s časovou dotáciou 45 min.

Chceme u žiakov doceliť: analyzovať gotické odievanie v profánnom a sakrálnom prostredí; komparovať ho v rámci jednotlivých vývojových fáz, t.j. rannej, vrcholnej a neskorej gotiky, prípadne s ostatným stredovekým odevom obdobia Byzancie a románskeho slohu; porovnať výrazové prostriedky gotického odievania v jednotlivých krajinách Európy.

Žiaci majú poznať: odevné súčasti rannej, vrcholnej a neskorej gotiky, základné strihové riešenia gotického odevu a jeho doplnky (obuv, pokrývky hlavy a pod.), materiály z ktorých boli zhotovené a ich farebnosť.

Na hodinu pre žiakov potrebujeme: literatúru o dobovom odievaní, PC a makety strihov vytvorené na grafickom plotri, ktorý má funkčné a estetické vlastnosti vhodné pre zhotovenie učebnej pomôcky.

Tvorivá činnosť: žiaci na hodine pracujú s papierovými maketami odevných strihov v mierke 1:1. Strihy sú vytvorené na rezacom plotri, na výkrese formátu A4. Jednotlivé strihy žiaci na hodine „vylúpnu“ (obr. 1). Oboznamujú sa so strihovými dielmi - bliaud, cote, surcot, nohavice, alba, dalmatika a pod. Na záver hodiny všetky strihy odevov „pomiešame“ (obr. 2). Žiaci majú za úlohu vytvoriť z makiet strih jedného odevu, ktorý im bude zadaný. Naučia sa tak strihové riešenia stredovekých odevov v sakrálnom a profánnom prostredí (Marko, 1986). Žiaci jednotlivé odevné diely vyfarbia charakteristickou farbou. Spoznajú odevné materiály a ich farebnosť, typickú pre obdobie gotiky (Kovářiková, 1991, Hamžík, 1997).



**Obrázok 1:** SSUŠD, Bratislava



**Obrázok 2:** SSUŠD, Bratislava

## **ZÁVER**

Metodické zastúpenie témy v rámci edukácie vo viacerých predmetoch SOŠ a SUŠ môže byť výraznejšie aj vďaka tvorivej invencii učiteľov, ktorí jej podnety môžu vo svojej práci uplatňovať. Z toho vyplýva aj dôvod výberu našej témy - túžba po hlbšom ponore do možností

práce s odevom, po vzájomnom prepájaní vyučovacích obsahov predmetov, po prispievaní k rozvoju osobností študentov. Podľa cieľov uplatňujeme kognitívne metódy.

## Literatúra

- BARTL, J., KAMENICKÝ, M., VALACHOVIČ, P. 2006. *Dejepis pre 1. ročník gymnázií*. Bratislava : SPN Mladé letá, s. r. o., 271 s. ISBN 80-10-00962-8.
- BOHATOVÁ, A., MÓZSIOVÁ, O. 2007. *Dejiny odievania pre stredné priemyselné školy odevné, školy úžitkového výtvarníctva a stredné umelecké školy*. Bratislava : SPN, 238 s. ISBN 978-80-10-01142-1.
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 198 s. ISBN 80-223-1005-0.
- HALL, J. 2008. *Slovník námětů, příběhů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha : Paseka, 520 s. ISBN 978-8071-859-024.
- HAMŽÍK, P. 1997. *Náuka o odevnom materiály pre stredné odborné učilištia*. Bratislava : Proxima Press, 248 s. ISBN 80-85454-19-X.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. 1991. *Textilné materiály pre 1. a 2. ročník SPŠ textilných študijného odboru textilná technológia*. Bratislava : Alfa, 224 s. ISBN 80-05-01058-3.
- KUSENDA, R. 1994. *Dovoz textílií do Bratislavy koncom 15. a začiatkom 16. storočia*. In : Historický časopis, roč. 42, č.3., s. 409 – 424.
- KYBALOVÁ, Ľ. 1996. *Dejiny odívání. Středověk*. Praha : Nakladatelství lidové noviny, 278 s. ISBN 80-7106-146-8.
- LAMAROVÁ, M., KYBALOVÁ, Ľ. 1988. *Estetika odievania*. Bratislava : SPN, 160 s. EOD: 067-155- 88.
- MARKO, F. 1986. *Modelovanie strihov pre 2. ročník SPŠ odevných učebného odboru odevníctvo*. Bratislava : Alfa, 160 s. ISBN 80-967134-8-5.
- OROSOVÁ, M. 2006. *Módne premeny svätej Barbory. Výtvarné dielo ako prameň pre dejiny odievania*. In : KOŽIAK, R., NEMEC, J. : *Svätec a jeho funkcie v spoločnosti II*. Bratislava : Chronos, s 53 - 66. ISBN 80-89027-20-2.
- OSTROVSKÁ, B. 2008. *Ženský odev od roku 1470 až do roku 1520 z tabuľových malieb kridlových oltárov banských miest stredného Slovenska*. Diplomová práca. Trnava : TU, FF, DaTu. 77 s.
- RACINET, A., VANCE, P., ALEXANDER, M. 2014. *Illustrated history of European costume: period styles and accessories*. New York : Collins and Brown, 314 s. ISBN 185-585-72-43.
- RUTTKAY, A. 1989. *Prvky gotickej módy v odeve a ozdobách dedinského obyvateľstva na území Slovenska: horizont hrobov zo 14.-15. stor. v Ducovom, obec Moravany nad Váhom*. In: Archeologia historica, roč. 14., s. 355 – 378.
- SEGEŠ, V. 2010. *Remeslá a cechy v starom Prešporku*. Český Těšín : Tlač Finidr, s. r. o., 301 s. ISBN 978-80-8114-049-5.
- SENDEKOVÁ, E. 2010. *Ženský odev v ikonografii a plastikách gotických oltárov v Bardejove v kontexte s vybranými majetkovo-právnymi písomnosťami z obdobia stredoveku*. In : 6. študentská vedecká konferencia, vol. 6, no. 6, s. 363 – 390.
- SKARLANTOVÁ, J., ZÁRECKÁ, J. 2004. *Základy odevného výtvarníctva pre 2. a 3. ročník SPŠO*. Bratislava : Alfa-Press, 93 s. ISBN 97-8808-9004-751.
- Štátny vzdelávací program. 2018*. Bratislava: ŠPÚ, 2018. [on-line] [cit. 2019-3-02]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf).
- VÁNKOVÁ, L., PILNÁ, V. 2013. *Metodika datování a interpretace portrétů 16. – 18. století pomocí historické módy*. Praha : Národní památkový ústav, 158 s. ISBN 978-80-7480-002-3.
- ZUBERCOVÁ, M. M. 1988. *Tisícročí módy. Z dejín odievania na Slovensku*. Martin : Osveta, 316 s. ISBN 70-009-88.

**Autor:**

Mgr. Marianna Kajabová

Katedra histórie

Pedagogická fakulta UK

Moskovská 3

811 08 Bratislava

e-mail: marianna.kajabova@gmail.com

# ROZVOJ VIZUÁLNEJ GRAMOTNOSTI V PREDPRIMÁRNEJ CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

Zuzana Marková

## Abstrakt

*Materské školy sú na začiatku reťazca osvojovania si kľúčových kompetencií, medzi ktoré patria aj komunikačná kompetencia v cudzích jazykoch a kompetencia kultúrneho povedomia a vyjadrovania. V dnešnom audiovizuálnom a mnohojazyčnom svete je potrebné začať rozvíjať tieto kompetencie už u detí v predškolskom veku, a tým vytvárať predpoklady na ich plné rozvinutie v budúcnosti. V príspevku sa venujeme rozvoju vizuálnej gramotnosti a jej implementácii do cudzojazyčnej predprimárnej edukácie.*

## ÚVOD

Dnešná materská škola pracuje v súlade s novým poňatím výchovy a vzdelávania. Akceptuje a zachytáva spoločenské zmeny a z nich vyplývajúce nové trendy v edukácii detí predškolského veku. S tým súvisí aj zavádzanie cudzojazyčnej edukácie do obsahovej náplne výchovno-vzdelávacej činnosti materských škôl s cieľom zohľadniť viacjazyčnosť Európskej únie. Zastávame názor, že cudzojazyčné vzdelávanie má byť predmetom rozvoja interkultúrnej spôsobilosti, ktorá v sebe zahŕňa aspekt spoločenského styku s ostatnými, a tiež komunikatívny aspekt dohovorenia sa v cudzom jazyku. Cudzí jazyk v predškolskom vzdelávaní vnímame nielen ako komunikačný prostriedok, ale aj ako prostriedok budovania tolerance a otvorenosti k iným kultúram. Vhodnou inšpiráciou pre takto chápanú cudzojazyčnú edukáciu je umenie. Umelecké obrazy zodpovedajúce veku detí môžu slúžiť nielen ako input pre sprostredkovanie cudzieho jazyka, ale aj ako prostriedok na rozvoj vizuálnej gramotnosti.

## VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Kesner prirovnáva vizuálnu gramotnosť („dobré videnie“) k dobrému lyžovaniu alebo tancu. „Niektorí jedinci k nemu budú lepšie disponovaní ako iní-; ide však predovšetkým o schopnosť, ktorú je možné a potrebné rozvíjať.“ Podľa Kesnera môže videnie prinášať fyzický prežitok, ktorý sa neviaže so žiadnou vedomou reakciou mysle alebo „uspokojivý prežitok“, ktorý sa praxou zvyšuje. „Uspokojivé videnie predpokladá a súčasne rozvíja porozumenie obrazu či objektu, na ktorý sa pozeráme“ (2010, s. 169).

Šupšáková, ktorá definuje vizuálnu gramotnosť ako významnú schopnosť kritického myslenia, tiež apeluje na potrebu učenia sa tejto schopnosti. „Kriticky a kreatívne myslieť, komunikovať obsahy, ale aj vytvárať významy sa potrebujeme učiť... Zjednodušene povedané, musíme sa naučiť vizuálne „čítať“, aby sme porozumeli obsahu“ (2015, s. 72).

V oblasti predprimárnej pedagogiky sa tejto téme venuje *Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovatívneho štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Minns v nej píše, že zámerom tohto dokumentu je „postupne podporovať dieťa tak, aby z neho jedného dňa vyrástol informovaný divák, kritický konzument a aj tvorca vizuálnych informácií uvedomujúci si emocionálne, psychologické, fyziologické a kognitívne vplyvy pri vnímaní vizuálnych diel“ (2016, s. 4). Vizuálne vnímanie je podľa Šupšákovskej deťom dané a v skutočnosti sa dieťa vidieť neučí. Tak ako deťom pri osvojovaní si jedného alebo viacerých jazykov pomáhajú pravidlá univerzálnej gramatiky, podobne fungujú aj „vrodené pravidlá univerzálneho zraku“, ktoré umožňujú deťom orientovať sa vo vizuálnom svete. „Tieto špecifické pravidlá fungujú vtedy, ak dieťa, ktoré sa naučilo vidieť, sa na obrazy

alebo dramatické scény pozerá a porozumie im. Tieto pravidlá nazývame pravidlami spracovania zrakových vnemov“ (2015, s. 36).

Súhlasíme so Šupšákovou (2015, s. 81), že vhodnú inšpiráciu pre rozvíjanie a kultivovanie videnia, s ktorým súvisí vizuálna gramotnosť, nájdeme predovšetkým v oblasti umenia. Dieťa, podobne ako umelec, prezentuje prostredníctvom výtvarnej činnosti svoj pohľad na svet. Minns sa zmieňuje o výtvarnej činnosti dieťaťa ako o prostriedku, ktorý je cestou k jeho sebavyjadreniu. „Prostredníctvom výtvarného stvárnenia dieťa komunikuje svoje myšlienky a reaguje na svet, v ktorom žije. Deti raného veku nie sú vždy schopné verbálne vyjadriť to, čo sú schopné vyjadriť prostredníctvom kresby a farieb“ (2016, s. 4).

Šupšáková (2015, s. 82) v tejto súvislosti hovorí o „efekte obrazovej nadradenosti“, podľa ktorého sa neverbálna komunikácia a zručnosti vizuálnej komunikácie rozvíjajú skôr ako verbálna komunikácia. Spoznávanie vizuálneho jazyka, komunikácia prostredníctvom výtvarných vyjadrovacích prostriedkov a spontánny výtvarný prejav dieťaťa sú však len jednou stránkou vizuálnej gramotnosti. Kolečáni Lenčová vychádzajúc z definícií Heinricha a Pettersona chápe vizuálnu gramotnosť nasledovne: „Visual literacy je naučená schopnosť postihnúť vizuálne produkty alebo vizuálne informácie v rôznych médiách, vedieť im porozumieť, dokázať ich analyzovať, interpretovať, prípadne evalvovať a vedieť o nich s ostatnými komunikovať“ (2017, s. 22).

Tak ako rola umelca umožňuje dieťaťu uplatňovať tvorivé myslenie, malo by mu byť umožnené v edukačnom procese vstúpiť aj do roly interpreta umeleckého diela, a tým poskytnúť možnosť uplatnenia kritického myslenia. Pri predškolských edukačných aktivitách spojených s interpretáciou umeleckého diela je potrebné vychádzať zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), podľa ktorého dieťa po absolvovaní materskej školy nedisponuje rozvinutými schopnosťami vo vzdelávacích oblastiach. Ide skôr o dosiahnutie základných cieľov jednotlivých oblastí programu, ktoré vytvára predpoklady na ich úplné rozvinutie v budúcnosti. Minns odporúča pedagógom pri výbere aktivít súvisiacich s vnímaním umenia brať do úvahy „kritérium zrozumiteľnosti a primeranosti mentalite, veku a individuálnym špecifik detí. Učiteľka nemá obsiahnuť celú širokú problematiku súvisiacu s dielom, len jeho vybrané najtypickejšie časti“ (2016, s. 26-27).

Umelecké vnímanie rozvíja u detí schopnosti v troch rovinách:

- v rovine zameranej na rozvoj schopnosti „čítať“, porozumieť a následne interpretovať umelecké dielo,
- v teoretickej rovine – poznatky o umeleckom diele, autorovi, období, v ktorom tvoril,
- v praktickej rovine – dieťa spoznáva nové výtvarné materiály a postupy.

Záleží len na pedagógovi, ktorej oblasti sa bude venovať.

## VIZUÁLNA GRAMOTNOSŤ V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

Didaktický potenciál obrazového materiálu v predprimárnej (cudzojazyčnej) edukácii je nesporný. Šupšáková (2015) sa v súvislosti s vyššie spomenutým efektom obrazovej nadradenosti zmieňuje o tom, že „obsah sprostredkovaný v súhre obraz – slovo si dieťa zapamätá oveľa rýchlejšie a aj dlhšie ako samotné slovo, alebo samotný obraz. Obrázky a texty predstavujú rôzne jazyky, ktoré sa vzájomne dopĺňajú, keď sa používajú súčasne“ (In: Smith, 1978). V metodických príručkách k edukačným materiálom (pre nemecký jazyk *Deutsch mit Hans Hase, Kikus, Meine Freunde und ich* a iné), ktorých súčasťou sú aj obrázkové kartičky, nájdeme návrhy edukačných aktivít pre prácu s nimi. Spomeňme napríklad aktivitu *Was fehlt? / Čo chýba?*. Učiteľ položí na zem tri obrázky, ktoré s deťmi pomenuje po nemecky. Vyzve ich, aby si zavreli oči, jeden obrázok skryje a deti otvoria oči a povedia, ktorý obrázok chýba.

Takéto využitie obrazového materiálu podporuje kognitívne schopnosti detí a uľahčuje zapamätávanie slovnej zásoby. Kolečáni Lenčová zastáva názor, že vizuálne zobrazenia

v cudzojazyčnej edukácii nemajú len podpornú úlohu a použitie obrazu ako čisto inštrumentálneho média nevyužíva adekvátne jeho možnosti. „Obrazy sú dôležité nielen v situáciách na vyučovaní, ako prostriedok uľahčenia a podpory naučeného, ale pôsobia aj mimo vyučovacieho procesu. Ostávajú uchované v pamäti a môžu sa ako obrazové poznanie podporovať a rozmanito rozvíjať aj v iných situáciách“ (Kolečáni Lenčová, Kováčová, Tomášková, 2018, s. 28-29, preložila Zuzana Marková). V tejto súvislosti sa zmieňuje o vnútorných obrazoch, ktoré ovplyvňujú naše myšlienkové procesy a majú podobu akéhosi kina v našich myšliach „*Kopfkino*“. Vstupnou bránou pre vnútorné obrazy je zrak a vizuálne podnety ním vnímané v nás zanechávajú stopy v podobe vnútorných obrazov. To, či budú viac alebo menej príjemne a ako dlho sa v pamäti udržia, závisí od sily emócií, ktoré v nás dané okolnosti vyvolávajú. Vnútorné obrazy na seba reťazovo nadväzujú, v priebehu života sa rozširujú, pretvárajú a ovplyvňujú vnímanie nových podnetov. Preto je dôležité myslieť nielen na výber vhodného vizuálneho materiálu, ale aj na výber metód, ktorými ho deťom predstavujeme. Tým je možné u detí vzbudiť záujem o učenie sa cudzích jazykov v školskom veku, čo považujeme za jeden z najdôležitejších prínosov implementácie cudzích jazykov do predprimárnej edukácie. Naopak, nevhodne zvolený obrazový materiál, alebo metódy spojené s jeho sprostredkovaním, môže mať negatívny dopad na dieťa a môže viesť až k demotivácii učiť sa cudzie jazyky. Takýto získaný vnútorný obraz sa v neskoršom veku len ťažko pretvára.

Na základe vyššie uvedených poznatkov predkladáme námet hodiny nemeckého jazyka *Bunte Tiere* (Farebné zvieratá) inšpirovaný obrazmi nemeckého maliara Franza Marca.

### Námet hodiny nemeckého jazyka na tému *Bunte Tiere*

Edukačná aktivita predpokladá nasledovné vedomosti v nemeckom jazyku:

- slovnú zásobu k téme Zvieratá: *die Kuh, das Pferd, der Hund, die Katze, die Schlange* a iné;
- slovnú zásobu k téme Farby: *rot, gelb, blau, grün, schwarz, braun* a iné;
- slovnú zásobu k téme Miesta okolo nás: *der Wald, die Wiese, der Supermarkt, die Galerie, das Museum, das Restaurant, der Zoo, der Zirkus, das Kino* a iné. Slovná zásoba k tejto téme je ľubovoľná.

Pre realizáciu nižšie popísanej aktivity je potrebné, aby učiteľ s deťmi vopred vytvoril k téme Miesta okolo nás plagáty technikou koláže. Rôzne obrázky (výstrižky z novín, časopisov, vytlačené obrázky z internetu) a materiály (napr. tráva, kvety, listy, vata, prázdne nádoby a obaly potravín) deti lepia na A3 tvrdé papiere, pričom každý predstavuje jedno miesto. Následne učiteľ rozloží plagáty v miestnosti a dáva pokyny deťom v nemeckom jazyku, ku ktorému plagátu sa majú premiestniť (*Wir gehen zum Supermarkt, wir gehen ins Kino...*). Náročnosť môže stupňovať tým, že pomenuje viac miest (*Wir gehen zum Supermarkt, dann ins Kino und dann ins Museum...*), alebo pohybovo variovať (*Wir fahren zum Supermarkt, wir fliegen ins Kino, wir schwimmen ins Museum, wir laufen zum Zoo...*).

**Tabuľka 1:** Popis edukačnej aktivity

| krok | popis činnosti                                                                                                                                                                                         | potrebný materiál                                                                                           |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Učiteľ ukazuje deťom čierno-biele kartičky zvierat a pýta sa, akú farbu majú. Deti pomenujú farbu alebo položia kartičku na farebný papier ( <i>Welche Farbe hat die Katze? – Braun, Schwarz...</i> ). | čierno-biele kartičky zvierat (napr. KIKUS-Bildkarten), farebné papiere                                     |
| 2    | Učiteľ rozdá deťom omaľovánku obrazov <i>Die gelbe Kuh</i> a <i>Das blaue Pferd</i> od Franza Marca a vyzve deti, aby si ich vyfarbili podľa svojich predstáv.                                         | Predlohy na vymaľovanie dostupné na internete, napr. <a href="http://www.thecolor.com">www.thecolor.com</a> |
| 3    | Učiteľ ukáže deťom maľby Franza Marca. S deťmi opíšu obraz ( <i>Welche Tiere seht ihr auf den Bildern? Das Pferd ist blau. Die Kuh ist gelb. Welche Farben haben eure Tiere?</i> ). V materinskom      | Obrazy Franza Marca <i>Žltá krava</i> a <i>Modrý kôň</i> , dostupné na internete.                           |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                             |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|   | jazyku im povie informácie o maliarovi a vysvetlí štýl jeho maľovania. Vyzve deti, aby povedali svoj názor, prečo je krava žltá a kôň modrý. Oboznámi ich so symbolikou farieb.                                                                                                                                                                                                                 |                                                                             |
| 4 | Učiteľ rozdá deťom vystrihnuté obrázky koňa a kravy, ktoré si predtým pripravil. Vyzve deti, aby si zvolili plagát s miestom (koláž), do ktorého chcú zvieratko umiestniť. Vyfarbia svoje zvieratko podľa toho, ako si myslia, že sa v danom mieste cíti. Po skončení deti svoj výsledok práce opíšu ( <i>Mein Pferd ist rot. Er ist in der Galerie. Meine Kuh ist lila. Sie ist im Zoo.</i> ). | - pripravené plagáty/ koláže<br>- vystrihnuté obrázky zvierat<br>- farbičky |
| 5 | Učiteľ môže urobiť reflexiu s deťmi v materinskom jazyku. Deti sa vyjadria, prečo si zvolili danú farbu.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                             |
| 6 | Učiteľ s deťmi rozvešia plagáty v miestnosti. Tie môžu slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie rozhovory ( <i>Was kauft die Kuh im Supermarkt? Wem begegnet das Pferd im Wald? Was für einen Film sehen das Pferd und die Kuh im Kino an?</i> ).                                                                                                                                                       |                                                                             |

## ZÁVER

Vychádzajúc z vyššie uvedeného by sme tému vizuálnej gramotnosti u detí predškolského veku zhrnuli nasledovne. Emócie spojené s vizuálnym vnímaním môžu mať podobu fyzického zážitku, jednoduchého potešenia, alebo dosahujú „uspokojivý zážitok“, ktorý je možné docieľiť pochopením videného. Keďže neverbálna komunikácia predchádza verbálnej a pôsobí na neskoršie rozvíjanie jazyka, je dôležité rozvíjať vizuálnu gramotnosť už v predškolskom veku. Učiteľ rozvíja vizuálnu gramotnosť detí v rovine zameranej na výtvarnú činnosť ako aj na schopnosť „čítať“ a interpretovať vizuálny impulz. Takto si dieťa v role umelca či interpreta rozvíja schopnosti vytvárať obraz aj kriticky myslieť, a tým rozvíja svoju vizuálnu gramotnosť. Konštatujeme, že aj v cudzojazyčnej edukácii, kde sa jazyk nevníma len ako komunikačný prostriedok, ale aj ako prostriedok na rozvoj schopnosti tolerancie iných kultúr, má téma vizuálnej gramotnosti svoj nesporný prínos.

## Literatúra

- KESNER ml., L. 2000. *Museum umění v digitální době*. Praha : Argo a národní galerie v Praze, 259 s. ISBN 80-7035-155-1 (NG), ISBN 80-7203-252-6 (Argo).
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2017. Visual Literacy v cudzojazyčnej edukácii. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV: Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, ISBN 978-80-228-3002-7, s. 3-26.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, I – KOVÁČOVÁ, M. – TOMÁŠKOVÁ, S. 2018. *Neue Wege im DAF-Unterricht, Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nürnbrecht: KIRSCH-Verlag, 177 s. ISBN 978-3-943906-44-8.
- MINNS, A. 2016. *Výtvarná výchova. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovatívneho štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 43 s. ISBN: 978-80-8118-181-8. dostupné na [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/matrska-skola/vytvarna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/matrska-skola/vytvarna_vychova.pdf) [citované 15.02.2019].
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2015. *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun EU s.r.o., 138 s. ISBN 978-80-263-0934-5.

## Autor:

Mgr. Zuzana Marková  
Katedra nemeckého jazyka a literatúry  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského  
Račianska 59, Bratislava, 81334  
e-mail: markova138@uniba.sk



# INTERKULTÚRNY PRÍSTUP V PEDAGOGICKOM PROCESE

Andrea Markulíková

## Abstrakt

*Predpokladá sa, že interkulturalita prítomná v aktuálnom slovenskom spoločenskom prostredí má evidentný odraz aj v pedagogickom procese. Podobne to platí aj v krajinách, ktoré boli historicky koloniálne mocnosti, kde je tento aspekt už dávnejšie skúmaný. Vplyv inojazyčných fyzických osôb je umocňovaný aj vplyvom cudzojazyčných médií. Tento vplyv by bolo optimálne skúmať na základných a stredných školách poskytujúcich vzdelanie v cudzom jazyku pre deti cudzincov, ale aj pre deti slovenských občanov. Interkultúrny vplyv na pedagogický proces v časovom priebehu možno analyzovať aj štatistickými metódami. Z didaktického pohľadu možno použiť Európsky spoločný referenčný rámec pre jazyky. Výsledky nám pravdepodobne naznačia, že vplyv interkultúrnych faktorov v didaktickom procese sa v najbližšom období výrazne zväčší.*

## ÚVOD

Kultúra a súvisiace fenomény sú súčasťou celoeurópskych integračných, ale aj diferenciacných procesov. Jeden zo zakladateľov zjednotenej Európy, Jean Monnet, sa krátko pred svojou smrťou vyjadril veľmi otvorene k tvoriacemu sa celoeurópskemu integračnému procesu: „Pokiaľ by som sa do toho mal pustiť ešte raz, začal by som pri kultúre“ (Gbúrová, 2009, s. 8). Lyotard (1997, s. 35) konštatuje, že „kultúra má svoje invarianty, kultúrne kódy a systémy pravidiel, ktoré ju stabilizujú a určujú spôsob, akým príslušníci danej kultúry svet vnímajú, ako v ňom rozmýšľajú a ktoré sú neprevoditeľné do variantov, kódov a pravidiel inej kultúry(...). Každé dieťa vstupuje do kultúry s tým, že sa naučí mená vecí a vzťahov, jednotky miery, priestoru, čas, hodnoty, výmeny a normy. Prosto všetko to, čo kultúru legitimizuje a čo nie je preložiteľné do jazyka inej kultúry“.

Autorka sa domnieva, že v epoche globalizácie nemožno zastaviť zbližovanie kultúr, ktoré nastáva aj prostredníctvom komunikačných technológií a fyzickým kontaktom obyvateľstva. Povchanič a Hrivíková, (2015, s. 7) hovoria, že „**interkultúrna komunikácia**, jej základné princípy a pravidlá tvoria dnes už integrálnu súčasť intelektuálnej gramotnosti“.

Z pohľadu edukácie možno rozlíšiť všeobecné a konkrétne ciele, teda ako hovoria (Jakubovská a Predanocyová, 2011, s. 17) treba „naučiť žiaka prispieť k rozvoju sociálnokultúrnej pluralitnej spoločnosti, a tiež naučiť ho orientovať sa v sociálnokultúrnej pluralitnej spoločnosti a rozumieť jej. A v konkrétnej polohe „naučiť žiaka reflektovať vlastné sociálnokultúrne zázemie, naučiť žiaka reflektovať zázemie príslušníkov ostatných sociokultúrnych skupín a uznávať ich“. A tiež „naučiť žiaka komunikovať s príslušníkmi odlišných sociokultúrnych skupín“. „Pojem interkultúry, v spojení s kompetenciami, označuje schopnosť nadhľadu nad rôznymi kultúrami, schopnosť vnímať ich v interakciách. Je jedným zo spôsobov, ktorý posilňuje kompetencie na život v pluralitnej spoločnosti. Treba naučiť žiaka vnímať odlišnosť ako príležitosť k obohateniu, nie ako zdroj konfliktu“.

V súčasnom globálnom svete, v ktorom existujú vedľa seba rôzne formy dialógu a komunikácie vzniká **multikulturalita** ako pojem, ktorý označuje koexistenciu rôznych kultúr. Stupeň prelínania kultúr a ich vzájomné ovplyvňovanie závisí i od ich blízkosti, či vzdialenosti, od ekonomických a duchovných vzťahov. **Multikulturalizmus** sa usiluje o harmonizáciu vzťahov jednotlivých kultúr medzi sebou. Obsahom tejto snahy je rešpektovanie i najmenších kultúrnych systémov a pomoc pri ich udržiavaní, existencii a rozvoji. Presadzovať multikulturalizmus v spoločnosti pomáha *multikultúrna výchova*, ako sila jednotliaca, usilujúca o porozumenie a život bez konfliktov. „Pojem multikultúrna výchova je potrebné chápať v zmysle výchovy a vzdelávania. Termín výchova zahŕňa formovanie postojov a pestovanie

hodnôt. Vzdelávanie je komplexnejší pojem“ (Jakubovská a Predanocyová, 2011, s. 14). Multikulturalizmus je pojem v súčasnosti módny a skloňovaný vo všetkých pádoch. Vkladajú sa do neho nádeje, že vymaže každodenné predsudky majority voči minoritám (a naopak), že bude prostriedkom vyriešenia aktuálnych problémov perspektívy novej Európy a spolužitia tak rozmanitého spoločenstva ľudí v nej. Je relatívne novou optikou, ktorou sa rektifikuje minulosť, interpretuje súčasnosť a vzhliada do budúcnosti.

Stále väčší dôraz sa v Európskej únii kladie na jazykové znalosti, na zvládnutie ďalších jazykov. Goněc (2005, s. 151) sa domnieva, že dokonalé zvládnutie jazyka derivuje u jednotlivca neadekvátne očakávanie: dobre ovládam tento jazyk, budem sa v danom prostredí taktiež dobre orientovať, dosiahnem v ňom dobré výsledky. Takéto očakávania sa nenaplnia, druhé prostredie môže zostať úplne cudzie. Nejde totiž o „zvládnutie druhého jazyka“, ale skôr o „zvládnutie jazyka toho druhého“, s cieľom „zblíženia sa s tým druhým“. „Jazyk - je spoločenský štruktúrovaný systém slovných znakov slúžiacich na formulovanie a odovzdávanie myšlienok, je médiom, prostredníctvom ktorého vyjadrujú ľudia názory, informácie, stanoviská, postoje, city“ (Jakubovská - Predanocyová, 2011, s. 52). Žiaden národ vo svete sa nekonštituuje a nevytvára bez jazyka a bez kultúry. Bez nej nie je možná žiadna výmena, žiadne poznanie seba samého a iného a žiaden vývoj. Rozmanitosť je v centre konštrukcie každej kultúry, ktorá sa skladá z obradov a presvedčení, z jedného, alebo viacerých jazykov, modalít správania individuálnych a kolektívnych.

Naznačený vzájomný dialóg a komunikácia sa označuje pojmom **interkulturalita**. Balvín podľa Průchu (2012, s. 55) vysvetľuje, že tento termín znamená „idúci naprieč kultúrami (národov). S vyššie uvedenými pojmami súvisí aj interkulturalizmus, ktorý je určitou politikou usmerňujúcou dialóg a komunikáciu medzi jednotlivými etnikami tak, aby nedochádzalo ku konfliktom, ktorých pôvodom sú multikultúrne rozdiely“.

## VÝVOJ INTERKULTURALITY V NAŠOM PROSTREDÍ

Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je proces, ktorý sa najčastejšie spája s multikultúrnou, resp. interkultúrnou výchovou, aktivisti v rámci tretieho sektora ho spájajú s globálnou výchovou, medzinárodnou výchovou a výchovou ku svetovému občianstvu. „Naša spoločnosť nie je homogénna, bola, je a bude miestom stretávania a prelínania etnických, socioekonomických, náboženských a iných skupín“ (Jakubovská a Predanocyová, 2011, s. 7).

Interkulturalita medzi jazykovými prostrediami existovala už historicky v Rakúsko-Uhorsku, zdedili sme ju aj v I. republike, kde bolo napríklad tri milióny obyvateľov nemeckej národnosti, čo bolo viac ako Slovákov. Nemecká kultúra musela evidentne ovplyvňovať iné jazykové skupiny a samozrejme platilo to aj vice-versa. Nezanedbateľný je aj vplyv českej bibličtiny na evanjelický náboženský jazyk. Za Prvej republiky to bol vplyv češtiny, ktorá sa uplatňovala ako veliaci jazyk v československej armáde, komunikačný jazyk českých úradníkov a žandárov, ktorí prišli na Slovensko po roku 1918, ale dokonca aj prostredníctvom českých učiteľov v slovenských školách a českých hercov na slovenských scénach. Po roku 1945 napriek tomu, že sa štát snažil istým spôsobom vyvažovať české a slovenské médiá, zostáva český kultúrny vplyv ako dominantný. Po roku 1989 vplyv českej kultúry sa uplatňuje naďalej. Cez rôzne typy médií vrátane printových pravdepodobne preto, že české produkty sú cenovo prístupnejšie.

## INTERKULTURALITA V EURÓPE

„V súčasných kultúrnych procesoch sú v Európe evidentné dve tendencie: prijímanie spoločných hodnôt a súčasne vznik nových hodnôt neprijímaných spoločne. Preto v európskom priestore možno pozorovať vnútornú globalizáciu kultúry (zjednocovanie, preberanie, šírenie spoločných znakov) európskej kultúry, ako aj jej vnútornú diferenciáciu. Spoločné základy a hodnoty sa v celom európskom kontexte upevňujú, ale súčasne aj - na úrovni individuálnej,

regiónov či spoločenstiev – diferencujú. Aj proces regionalizácie, individualizácie je súčasťou vnútornej globalizácie európskej kultúry, a to z dvoch dôvodov“ (Mistrík, 2005, s. 60). „V rámci globalizácie - ako o tom píše Mistrík - môžeme sledovať rozvoj európskej kultúry dvoma protichodnými, i keď vzájomne sa dopĺňajúcimi smermi - cestou približovania, resp. vzdďalovania a cestou unifikácie, resp. diferenciácie. V súčasnej Európe sa posilňuje európska identita a súčasne sa posilňujú identity regiónov, skupín, jednotlivcov. Unifikácia spôsobuje v rámci globalizácie povedomie multikulturálneho charakteru Európy. Diferenciácia v rámci globalizácie na druhej strane spôsobuje rast multikulturalizmu. „Výsledkom týchto protichodných tendencií je dôležité poznanie, že po čase prílišnej tolerance a otvorenosti, v ktorých akoby všetko bolo možné a prípustné, nastáva obdobie sebauvedomenia Európy ako celku, no v ktorom sa zároveň sebauvedomujú aj jej regióny, spoločenstvá, jednotlivci“ (Šulavíková, 2005, s. 596).

Napriek tomu, že pre slovenského občana platí, že Európa je jeho domov a Slovensko je jeho vlasť, môžu sociálno-politické vzťahy začínajúci multikultúrny svet aj komplikovať. „Ukazuje sa, že liberalizmus a tolerancia majú svoje hranice, individuálne, právne, kultúrne, ekonomické a iné. Akoby navyše platilo, že táto diferencovanosť je časovo a priestorovo veľmi obmedzená“ (Mistrík, 2005, s. 51)

Analogicky vývoj možno pozorovať historicky skôr aj v iných európskych krajinách. Vo Francúzsku bol tento aspekt viac akcentovaný, lebo bolo historicky koloniálnou veľmocou s predominciou francúzskej kultúry. Interkulturalita je tu už dlhodobo skúmaná. Podľa Ellenboga, (2006, s. 9 - 10) frankofónny priestor sa vyživuje viacerými kultúrnymi identitami a vynakladá všetko úsilie, aby vytvoril zákon práva na jazyk a práva na kultúru ako základné právo človeka. „V rokoch 1880 francúzsky geograf Ounésime Reclus použil prvýkrát termín frankofónia, reprezentujúci geografický priestor vnútri ktorého sa francúzsky jazyk implantuje a progresívne sa vyvíja v rytme kultúrnych zmien, miešania „metissage“ koloniálneho sveta“ v plnej šírke. Ounésime Reclus spomína v tejto dobe spoločenstvo krajín a obyvateľov, čo rozvinul vo svojom diele „France, Algérie et colonies“ (Francúzsko, Alžírsko a kolónie). Až v r. 1930 adjektívum „frankofónny“ sa objavuje v slovníkoch, pod definíciou: tí, ktorých francúzština je rodný jazyk, ale pojem frankofónia sa v ňom neobjavuje. Zastúpi ho termín francité. Pojem zavedený Léopoldom Senghorom, ktorý vyjadruje prepojenie všetkých charakteristických črt, znakov spoločných francúzskej civilizácii.

Interkulturalita vyplýva niekedy aj z kodifikácie rôznych úradných jazykov pre rôzne historicky definované oblasti tej istej krajiny. Siguan (1996, s. 69 - 75) konštatuje, že štyri štáty, kde inštitucionálny poriadok je charakterizovaný viacjazyčnosťou sú: Belgicko, Fínsko, Kanada a Švajčiarsko, ktoré zvládli tento konflikt záujmov a existuje tu pomerne málo otvorené násilie medzi jazykovými komunitami. Môžeme hovoriť o lingvistickom federalizme.

Existencia rôznych úradných jazykov, nemčina, francúzština, taliančina a retoromančina v kantónoch Švajčiarska má evidentne vplyv na rozvoj interkulturality aj v pedagogickom procese.

Zvláštna situácia je v Belgicku, kde sa rozlišuje príslušnosť k jazykovej kultúre od obývaného teritória. (Belgičan - Flám žijúci vo Valónsku je príslušník Flámskej kultúrnej komunity, ale teritoriálne je príslušný do Valónskeho regiónu).

## INTERKULTURALITA V SR

Slovenská „národná“ kultúra sa diferencuje vnútorne, diferencuje sa kultúra (na území Slovenskej republiky a súčasne je vtáňovaná do celosvetových procesov stále väčšieho a rýchlejšieho vzájomného prenikania a kríženia národných kultúr (Mistrík, 2005, s. 21), čo je podľa autora istým spôsobom protichodný, ale navzájom dopĺňajúci proces dialektického charakteru.

V modernej dobe pristupujú k vplyvom fyzických osôb iných jazykových skupín, tiež vplyvy cudzojazyčných médií. Skoro každý občan má k dispozícii napr. 120 kanálov digitálnej televízie, z ktorých približne jedna tretina je cudzojazyčná. Na Slovensku, hlavne v hlavnom meste, či iných väčších hospodársko-administratívnych centrách sú etablované základné a stredné školy vyučujúce v cudzom jazyku, ktoré navštevujú nielen deti cudzincov, ale aj deti slovenských občanov. Podobne aj na vysokých školách študujú cudzinci. V tomto prostredí sa predpokladá interkultúrny vplyv. Najmä do odbornej terminológie v slovenskom jazyku sa vnášajú anglofónne prvky, teda možno konštatovať, že v širšom, ale aj v užšom kontexte faktor interkulturality je prítomný aj na Slovensku.

Na základe toho, čo sme doteraz uviedli, môžeme povedať, že sa slovenská kultúra stáva multikultúrnou. Zároveň však môžeme konštatovať, že v slovenskej kultúre jestvuje tendencia brániť sa pred multikulturalizmom, čo je výrazom istého protekcionizmu. Slovenská spoločnosť je teda ambitendentná, je aj nie je multikultúrna. Je jej inherentná rivalita medzi úzkoprým pohľadom na čistotu jazyka voči prirodzeným interkultúrnym vplyvom. „Množstvo jej vlastností a súvislostí svedčí o tom, že sa vnútorne stále viac diferencuje. Množstvo ďalších jej vlastností a súvislostí svedčí zasa o tom, že sa snaží o to, aby sa udržala v celku, ako relatívne homogénny systém - totiž neustále hľadá svoje špecifiká a neustále sa snaží vymedziť voči iným, odlišným kultúram, blízkym a vzdialenejším. Multikultúrny charakter slovenskej spoločnosti preto treba vnímať ako neprestajný proces“ (Mistrík, 2005, s. 87).

Ak by sme skúmali tento proces v priebehu času, budú sa asi meniť niektoré vybrané kritéria interkulturality, a to progresívnejšie u detí pochádzajúcich z heterogénnych rodín, kde je jeden rodič cudzincom, inej národnosti, ako u detí pochádzajúcich z homogénnych rodín. Podľa názoru autorky je predpoklad, že v národnostne homogénnom prostredí cudzincov sa budú uplatňovať niektoré faktory pseudo-ghetového typu. Ďalším predpokladom je, že miera adaptability v mladšom veku je vyššia ako v staršom veku. Miera adaptability je pravdepodobne vyššia u ženskej populácie. Predpokladá sa, že keď dieťa mladšieho veku vstúpi do interkultúrneho prostredia, je progresia adaptability vyššia ako u starších jedincov. Progresia môže byť ovplyvnená rodinným zázemím dieťaťa. Predpokladá sa, že dieťa z národnostne heterogénneho prostredia bude napredovať rýchlejšie ako dieťa z homogénneho. Môže to byť analógom Pavlovovej teórie diferenciácie. Všetkým len experimentom môžeme dokázať túto hypotézu, hoci sa zdá byť spoločensky platná. Autorka odporúča v experimentálnej štúdii vytvoriť model na báze školskej populácie, pričom sa vyčlenia vekové skupiny a podskupiny na základe pohlavia. Z dôvodu výraznejšieho kontrastu by bolo vhodnejšie zvoliť väčší vekový rozdiel, teda X-roční vs Y-roční, a deliť ich ďalej na podskupiny podľa pohlavia. V zhode s uvedenou hypotézou vytvoríme tri skupiny školských detí:

I. Skupina žiakov, študentov pochádzajúca z národnostne homogénnej rodiny.

II. Skupina pochádzajúca z heterogénneho prostredia, t. j. jeden z rodičov je cudzincom inej národnostnej, resp. kultúrnej skupiny.

III. Skupina detí, študentov rovnakého veku, ale z národnostne homogénneho prostredia cudzincov.

Porovnaniami sa budú skúmať vybrané kritéria longitudinálne počas min. 3 periód. Transverzálne medzi skupinami pôvodu, resp. dievčatá vs chlapci a skupiny podľa typu pôvodu. V časových periódach 1. a 3. sa bude aplikovať štandardizovaný rozhovor a iné metódy zamerané na interkulturalitu napr. spontánne a provokované formálne a sémantické asociácie na deti všetkých troch skupín. Na základe mnohonásobných štatistických porovnaní akceptujeme, alebo odmietneme hypotézu.

Veľmi dôležitý je rámec plurilingvizmu, ktorý podporuje rozvoj plurilingválnej interkultúrnej výchovy: CARAP (Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures), ktorý dopĺňa dokumenty Portfolio des langues a CECR (Cadre européen commun de référence). Tomuto rámcu plurilingvizmu sa venovali hlavne Michel Candelier, Jean-Francois de Pietro, Raymond Facciol a ďalší (Candelier, 2012). Výchova k plurilingvizmu predstavuje

2 dôležité aspekty - výchovu k plurilingvizmu a výchovu cez plurilingvizmus. Pochopiť a zažiť rozmanitosť jazykov a kultúr je cieľom a prostriedkom pre kvalitnú výučbu. Kompetencie získané v jednom jazyku, môžu byť využiteľné pri výučbe ďalšieho jazyka, keďže medzi jazykmi existuje komplementarita a interakcia, nehovoriac o výhodách viacjazyčného vzdelávania, ktoré podporuje sociálne začlenenie. Tieto praktické a koncepčné pomôcky môžu byť užitočné pri konkretizácii plurilingválneho a interkultúrneho vzdelávania, pri výchove jazykov a kultúry, pretože vyučovanie jazyka, to nie je len naučiť sa komunikovať. Rovnako treba naučiť rešpektovať druhého.

Treba dodať, že „*vyučovanie informačných a komunikačných technológií (IKT) má svoje výhody. Je potrebné zhodnotiť pozitíva a riziká a vyhnúť sa nevhodnému využívaniu IKT, čo by mohlo pozitívny prínos eliminovať*“ (Švarbová, 2008. s. 7). Jazyk IKT môže v užívateľovi impregnovanť anglosaskú štruktúru vyjadrovania, prípadne aj myslenia.

Modely multikultúrnej a interkultúrnej výchovy prekonávajú obmedzenia partikulárneho modelu výchovy založeného na kultúrnej separácii. Istým posunom v prístupe je transkultúrna výchova, ktorá vedie k vzájomnému otváraniu sa, prieniku jednotlivých kultúr a predstavuje širšie chápaný prístup. Tento trend pokračuje až dodnes. „*Ukázalo sa, že nedostatočná jazyková príprava bola brzdou vo vzájomnom porozumení, a tiež pri výbere vhodných metód v multikultúrnych situáciach*“ (Kominarec a Kominarecová, 2005. s. 80). „*Osvojovanie cudzích jazykov v komunikatívnom ponímaní je nemožné bez osvojenia interkultúrnych javov. Celý proces osvojovania cudzieho jazyka je determinovaný nadobúdaním interkultúrnych poznatkov národa, ktorého jazyk je predmetom osvojovania. Získanie sociokultúrnych inonárodných poznatkov vyúsťuje do určitého stupňa akulturácie ako nevyhnutného symptómu adekvátneho osvojovania cudzieho jazyka*“. Pedagogická prax cudzojazyčnej výučby vyžaduje „*pripravovať študujúcich tak, aby na materiáloch o spoločenskom a kultúrnom živote krajín a národov nadobúdali cudzojazyčnú jazykovo-rečovú a kulturologickú koncepciu, čo by im umožnilo adekvátne sa dorozumieť v cudzom jazyku a primerane a výstižne sa pohybovať v dialógu poznaných kultúr. Potrebný je aj sústavný, aktívny a bezprostredný kontakt pedagóga s krajinou, ktorej jazyk je predmetom jeho pedagogického pôsobenia*“ (Gálová - Fordosová, 2012).

Mistrík podľa Dargovej a Petrasovej (2005, 52 - 56) tvrdí, že interkultúrne kompetentný pedagóg musí byť schopný „*kriticky vnímať a vyhodnocovať kultúrnu výmenu a medzikultúrnu komunikáciu, ako aj sprostredkovať túto reflexiu žiakov, u ktorých dokáže podporovať medzikultúrne porozumenie a je rovnako schopný rozvíjať schopnosti pre chápanie a interpretáciu znakov, prejavov a významov iných kultúr v kultúrnych artefaktoch a v komunikácií druhých ľudí*“.

Darák (2005, s. 44) podľa Průchu konštatuje, že najmä v anglicky hovoriacich krajinách sa používa termín interkultúrna výchova ako synonymum multikulturálnej výchovy. Ako synonymum k multikultúrnej výchove (používanej najmä v anglicky hovoriacich krajinách, ako aj v niektorých štátoch Európy) sa v európskej medzinárodnej vedeckej komunikácii často používa pojem interkultúrna výchova (Průcha, 2000). Rovnako tam Sukuba hovorí, že „*zmyslom interkultúrnej výchovy je hľadanie porozumenia, stavanie mostov medzi neznámymi svetmi, vzájomné ovplyvňovanie sa rozličných kultúr. Zahŕňa také chápanie výchovy, ktoré smeruje k integrácii jednotlivca do širšieho multikultúrneho prostredia pri zachovaní jeho osobnej a kultúrnej identity*“ (Sukuba, 1993, 121).

Voľne podľa Mistríka (2005, s. 108 - 109) možno povedať, že multikultúrna výchova spôsobuje premenu konzervatívneho školského systému na taký, ktorý má väčšiu flexibilitu a adaptabilitu na potreby aktuálneho sveta. Pomáha rozvoju kritického myslenia a nazerania na svet, čo je v rýchlo meniacom sa svete nevyhnutnosťou. Multikultúrna výchova svojou kritickou reflexiou, akceptáciou iných kultúrnych tradícií a hodnotových systémov môže prispieť k výraznej zmene výchovno-vzdelávacích metód aj na našich školách. Spomenuté prvky negujú klasické frontálne vyučovanie a podporujú interaktívnosť. Pojmy kultúra, tolerancia, empatia,

menšina verzus väčšina, stereotyp, sebauvedomenie sa orientujú na rozvoj osobnosti budúceho učiteľa v zmysle empatie a tolerance. „O tom, či multikultúrna výchova má fungovať ako samostatný školský predmet, sa vedú spory“ (Mistrík, 2005, s. 115 - 117).

Podľa Jakubovskej a Predanocyovej (2011, s. 9 - 10) „rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je zložitý proces, a preto prebieha postupne. Metódy musia byť zamerané priamo na skúsenosti študentov, musia vyvolávať záujem, prinášať nové informácie, prepájať parciálne poznatky, schopnosti a zručnosti, ktoré doplnili ich staré vedomosti, zručnosti a postoje. Interaktívna hodina pozostáva z evokácie, uvedomenia si významu a reflexie. Výber metód musí korešpondovať s cieľom hodiny, pričom dôraz kladie na interaktívne metódy“. Rovnako hovoria, že pri multikultúrnej výchove treba klásť „dôraz na interakciu medzi učiteľom a študentom a študentmi navzájom. Študent musí mať na hodine priestor na utváranie vlastných postojov, tréning zručností a prácu s informáciami. To znamená, že interaktívna hodina musí pozostávať z častí: evokácie, uvedomenia si významu a reflexie. Výber metód musí samozrejme korešpondovať s cieľom hodiny. K najdôležitejším metódam patria tie, ktoré pomáhajú rozvíjať skúsenosť, pocity, emócie, postoje, schopnosti a zručnosti študentov. Preto sa odporúča používať: skúsenostné učenie, kooperatívne učenie, metódy riešenia konfliktov, analýza a interpretácia textov, diskusia, brainstorming, skupinové vyučovanie, simulačné hry a dramatizácie, projektové vyučovanie, filmové projekcie ako didaktickú aktivitu, besedy s odborníkmi alebo príslušníkmi marginalizovaných skupín a iné“ (Jakubovská - Predanocyová, 2011, s. 24).

## ZÁVER

Výsledky navrhovanej štúdie a reálnej pedagogickej praxe nám pravdepodobne naznačia, že vplyv interkultúrnych faktorov v didaktickom procese sa v najbližšom období výrazne zvýši. Napr. výmennými pobytmi na stredných a základných školách, ktoré sa dejú pravidelne, žiaci bývajú v rodinách, alebo pobyty programu Erasmus na vysokých školách.

## Literatúra

- BALVÍN, J. 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, nakladateľství s mezinárodní vědeckou radou. 232 s. ISBN 978 - 80 - 86798 - 07- 03.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V.- DE PIETRO J.- F., LORINCZ, I., MEISSNER, F. a kol. 2012. [online] *Le CARAP: Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV, Strasbourg: Conseil de l'Europe.[cit.2019-03-10] Dostupné na internete: <http://carap.ecml.at>,
- DARÁK, M. 2005. Kompetencie učiteľov ZŠ v oblasti transkultúrnej výchovy žiakov. Teacher's competencies in the basis schols in the transcultural educations. Multikulturalita a edukácia - súčasná teória a prax. (s. 43 - 51). In: *Multikulturalita a edukácia - súčasná teória a prax*. Prešov. 145 s. ISBN: 80 - 8068 - 380 - 8.
- DARGOVA, J. - PETRASOVÁ, A. 2005. Interkultúrne kompetencie pedagóga. In: *Multikulturalita a edukácia - súčasná teória a prax*. Prešov. s. 52 - 56. Prešov. 145 s. ISBN: 80 - 8068 - 380 - 8.
- ELLENBOGEN, A. 2006. *Francophonie et indépendance culturelle. Des contradictions à resoudre*. Paris. L' Harmattan. 114 s. ISBN: 2 - 7475 - 9852 - 7.
- GÁLOVÁ – FORDOSOVÁ. 2012. [online] Osvojovanie interkultúrnych javov ako predpoklad úspešného cudzojazyčného vzdelávania. /Acquisition of intercultural phenomena as basis of a successful foreign language education. IN: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie: Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní II*. [cit. 2019-02-25] Dostupné na internete: [www.slpk.sk/elido/2012/zborniky/002-12/GalovaFordosova](http://www.slpk.sk/elido/2012/zborniky/002-12/GalovaFordosova)
- GBÚROVÁ, M. 2009. Úvod. In: Gbúrová, M. - Dobiaš, D. - Mattová, I., *Medzikultúrny dialóg. Stav - kontexty - perspektívy*. Politologický zborník 6 (AFPh UP 250/332). Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove. s. 8. ISBN 978 - 80 - 555 - 0000 - 3.

- GONĚC, V. 2009. *Interkulturalizmus či multikulturalizmus? Jedno z možných východisek na bázi výzkumu velkých přeshraničních regionů v EÚ*. In: Gbúrová, M. - Dobiaš, D. - Mattová, I. Medzikultúrny dialóg. Stav - kontexty - perspektívy. Politologický zborník 6 (AFPh UP 250/332). Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove. s. 151 - 164. ISBN 978 - 80 - 555 - 0000 - 3.
- JAKUBOVSKÁ, V. - PREDANOCYOVÁ, E. 2011. *Multikultúrna výchova. (Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa)*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, katedra filozofie. Nitra: 2. vydanie. 156 s. ISBN 978 - 80 - 8094 - 983 - 9.
- LYOTARD, Jean - François. 1997. *Univerzálné dejiny a kultúrne diferencie*. Aspekt 2 - Ženské telo I., s. 35.
- KOMINAREC, I. - KOMINARECOVÁ, E.: Tradície multikultúrnej výchovy. In: *Multikulturalita a edukácia- súčasná teória a prax*. Prešov. 2005. 145 s. ISBN: 80 - 8068 - 380 - 8.
- MISTRÍK, E. 2005. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Filozofická fakulta. 130 s. ISBN 80 - 8050 - 909 - 3
- POVCHANIČ, Š - HRIVÍKOVÁ, T. 2015. *Interkulturalita v komunikácii. Kapitoly z interkultúrnej komunikácie*. Bratislava: Ekonomická univerzita. Vydavateľstvo Ekonóm, 1. vydanie. s. 7. ISBN 978 - 80 - 225 - 4153 - 4.
- PRŮCHA, J. 2007. *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portal. 2. rozšírené vydání. 220 s. ISBN 978 - 80 - 7367 -280 - 5.
- SIGUAN, M. 1996. Sprimont. L' Europe des langues. In.: *Pierre Mardaga, Psychologie et sciences humaines*. (s. 69 - 75) Sprimont: Hayen. 200 s. ISBN: 2 - 87009 - 618 - 6.
- ŠULAVÍKOVÁ, B. 2005. *Podnetné úvahy o multikulturalizme*. Bratislava: INFOPRESS. Filozofia 61 (7). (s. 594 - 596). ISSN: 0046 - 385X
- SUKUBA, D. 1993. *Multikultúrny rozmer výchovy a vzdelávania*. Pedagogická revue, č. 3/4, s. 121 -132.
- ŠVARBOVÁ, E. 2008. *Multimédia a vyučovanie francúzskeho jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. Filozofická fakulta. 1. vydanie. 160 s. ISBN 978 - 80 - 8094 - 451- 3.

#### **Autor:**

PhDr. Andrea Markulíková  
 Filozofická fakulta. Katedra romanistiky  
 Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
 Hodžova 1, 949 74 Nitra  
 e-mail: andrea.markulikova@gmail.com

# PRVÉ SKÚSENOSTI S NOVELIZÁCIOU ZÁKONA č. 305/2005 Z. Z. O SOCIÁLNOPRÁVNEJ OCHRANE DETÍ A SOCIÁLNEJ KURATELE V DETSKOM DOMOVE V NOVOM MESTE NAD VÁHOM

Adriána Pagáčová

## Abstrakt

*Príspevok sa zameriava na prvotné skúsenosti s aplikáciou novelizácie zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele. Tá nadobudla platnosť 1.1.2019, avšak niektoré jej aspekty sú v platnosti od 1.4.2018. Novelizáciou zaniká názov detský domov a je nahradený termínom centrum pre deti a rodiny. Cieľom príspevku je priblížiť prvé skúsenosti s touto novelizáciou v Centre pre deti a rodiny, v Novom Meste nad Váhom.*

## ÚVOD

V dizertačnej práci sme sa zamerali na analýzu náhradnej ústavnej výchovy a starostlivosti vo vtedajšom detskom domove v Novom Meste nad Váhom. V apríli 2018 a januári 2019 nadobudla platnosť novelizácia zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele v zákone č. 61/2018 Z. z. Novelizácia so sebou prináša viacero zmien. Azda najvýraznejšou zmenou, ktorá sa dotýka detských domovov, je zmena ich názvu. Názov „detský domov“ zaniká a je nahradený termínom „centrum pre deti a rodiny (a iné plnoleté fyzické osoby)“. Nejde však len o zmenu názvu, ale aj o rozšírenie poslania detských domovov. Preto sme sa mimo náš výskum zaujímali o to, ako tieto prvotné zmeny vnímajú vychovávatelia pracujúci v centre pre deti a rodiny. Cieľom príspevku je predstaviť prvé skúsenosti s touto novelizáciou z pohľadu tých, ktorých sa prioritne dotýka, a teda zamestnancov Centra pre deti a rodiny Myjava, pracovisko v Novom Meste nad Váhom.

Príspevok pozostáva z dvoch častí. V prvej sa venujeme teoretickému poňatiu novelizácie a definovaniu poslania centier pre deti a rodiny z legislatívneho hľadiska. V druhej časti opíšeme prvé skúsenosti s touto zmenou z pohľadu vychovávateľov pracujúcich v Centre pre deti a rodiny v Novom Meste nad Váhom.

## NOVELIZÁCIA ZÁKONA O SOCIÁLNOPRÁVNEJ OCHRANE DETÍ A SOCIÁLNEJ KURATELE

Novelizáciou zákona došlo už k spomínanej zmene detských domovov na centrá pre deti a rodiny. Tento názov však nepokrýva len bývalé detské domovy, ale aj resocializačné zariadenia a krízové strediská. V nasledujúcej kapitole opíšeme činnosť centier pre deti a rodiny z legislatívneho hľadiska.

### Centrum pre deti a rodiny

Centrum pre deti a ich rodiny je v zmysle vyššie uvedeného zákona podľa §45 zriadené na viaceré účely:

- vykonávanie opatrení, ktoré dočasne nahrádzajú dieťaťu jeho prirodzené rodinné prostredie alebo náhradné rodinné prostredie, a to na základe rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, neodkladného opatrenia alebo o uložení výchovného opatrenia;
- špecifické výchovné opatrenia podľa §12 ods. 1 písm. b) a d); výchovné opatrenia, ktorými je uložená povinnosť podrobiť sa sociálnemu alebo inému odbornému poradenstvu, povinnosti



uložených na zabezpečenie účelu výchovného opatrenia podľa osobitného predpisu alebo neodkladných opatrení, ktorými je uložená takáto povinnosť (ďalej ambulantná forma);

- vykonávanie opatrení zameraných na predchádzanie vzniku, prehlbovania a opakovania krízových situácií dieťaťa v prirodzenom alebo náhradnom rodinnom prostredí a porúch psychického, fyzického alebo sociálneho vývinu dieťaťa z dôvodu problémov v prirodzenom rodinnom prostredí, náhradnom rodinnom prostredí, širšom sociálnom prostredí a v medziľudských vzťahoch;

- vykonávanie špecializovaného programu, ktorý je zameraný na predchádzanie vzniku, prehlbovania a opakovania krízových situácií dieťaťa, ktoré je obeťou trestného činu obchodovania s ľuďmi, týraného alebo sexuálne zneužívaného dieťaťa alebo vykonávanie opatrení na overenie miery ohrozenia dieťaťa týraním, sexuálnym zneužívaním či inými činmi, ktoré ohrozujú jeho život, zdravie a priaznivý psychický, fyzický a sociálny vývin;

- realizácia resocializačného programu na podporu sociálneho začlenenia dieťaťa alebo plnoletej fyzickej osoby závislej od alkoholu, drog alebo patologického hráčstva.

V zákone je ďalej uvedené, akou formou môže byť centrum zriadené. Ide o tri formy: ambulantná forma, pobytová forma alebo terénna forma. Centrum môže byť zriadené na plnenie viacerých účelov a formy vykonávaných opatrení možno vhodne a účelne kombinovať (§45). Podľa §45 je povinnosťou centra vypracovať program centra, špecializovaný program alebo resocializačný program centra, ktorý obsahuje ustanovené náležitosti a zverejniť tento program na svojom webovom sídle. Druh programu, ktorý centrum vypracuje, sa odvíja od formy, ktorou bude zriadené. Okrem toho je úlohou Centra vypracovať a uskutočniť program supervízie. Medzi ďalšie úlohy patrí vykonávanie sociálnej práce, psychologickéj pomoci a starostlivosti, výchova, špeciálno-pedagogická starostlivosť, liečebno-výchovná starostlivosť, diagnostiky a vykonávanie ďalších odborných činností zodpovedajúcich účelu centra (§45). Program centra vypracovávajú zamestnanci zariadenia a jeho realizáciu budú mať na starosti sociálni pracovníci určení Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny.

### **Základné zmeny v činnosti detských domovov**

Ak chceme hovoriť o činnosti detských domovov, odvolávame sa na činnosť centier zriadených pobytovou formou (teda pôvodné detské domovy), prípadne kombinovanou formou (ako to je aj v detskom domove v Novom Meste nad Váhom, a teda nie sú v ňom umiestnené len deti, ale poskytuje aj služby pre rodiny a iné plnoleté fyzické osoby v krízových situáciách). Činnosť detských domovov je opísaná v novelizovanom zákone v §49.

Podľa tohto paragrafu zaniká názov *detský domov* a je nahradený názvom *centrum pre deti a ich rodiny* (a iné plnoleté fyzické osoby). V súvislosti s Detským domovom v Novom Meste nad Váhom pôjde o centrum zriadené pobytovou a ambulantnou formou. Pobytová forma z toho dôvodu, že v centre (bývalom detskom domove) budú naďalej žiť deti. Ambulantná forma znamená, že okrem toho bude centrum poskytovať svoje služby aj iným osobám ambulantne (napr. dospelým so závislosťou, bezdomovcom a rodinám s deťmi).

Centrum vykonáva pobytové opatrenie súdu na základe nariadení neodkladného opatrenia, uložení výchovného opatrenia a nariadení ústavnej starostlivosti (§49, od.1). Centrum podľa §49 ods. 4 poskytuje dieťaťu bývanie, stravovanie, obslužné činnosti, osobné vybavenie a zabezpečuje zdravotnú starostlivosť, povinnú školskú dochádzku, prípravu na povolanie a úschovu cenných vecí. V spolupráci s orgánom sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately vypracúva individuálny plán rozvoja osobnosti dieťaťa.

Centrum vykonáva opatrenia pobytovou formou pre deti v skupinách, ktoré sú zriadené v rodinných domoch, bytoch alebo v ďalšej budove centra, s ustanoveným počtom detí a plnoletých fyzických osôb v skupine. Okrem toho sa tieto opatrenia môžu vykonávať aj v profesionálnej náhradnej rodine a samostatne usporiadanej skupine.

Medzi základné činnosti centra, ktoré poskytuje dieťaťu, patrí: bývanie, stravovanie, obslužné činnosti, nevyhnutné osobné vybavenie zodpovedajúc potrebám dieťaťa, zdravotnú starostlivosť, povinnú školskú dochádzku alebo prípravu na povolanie. Ak bolo do centra dieťa prijaté aj s ďalšími fyzickými osobami, poskytuje centrum bývanie a stravovanie dieťaťu a fyzickým osobám poskytuje bývanie a vytvára podmienky na to, aby si mohli pripraviť stravu, ak to nie je dohodnuté inak (§48 ods. 2)

## **PRVÉ SKÚSENOSTI S NOVELIZÁCIOU ZÁKONA**

Od apríla 2018 sú aplikované niektoré zmeny, ktoré sú spojené s novelizáciou zákona č. 305/2005 Z. z. Ďalšie zmeny sa dostali do platnosti 1. januára 2019. Na nasledujúcich riadkoch opíšeme najskôr prípravu na zmeny a následne realizáciu prvých zmien z pohľadu vychovávateľov. Piatim vychovávateľom sme položili 9 otázok ohľadom novelizácie a poslania centra.

### **Príprava na zmeny a realizácia prvých zmien**

O novelizácii sa všetci respondenti dozvedeli na porade od riaditeľa detského domova, dve respondentky uviedli aj to, že okrem porady sa o tejto novelizácii dozvedeli z médií. Na zmenu detského domova na centrum sa vychovatelia nijako výrazne nepripravovali. Pripravovalo sa prostredie - vypratali jednu voľnú miestnosť, v ktorej budú pracovať noví zamestnanci - sociálni pracovníci a psychologička.

Z výpovedí respondentov na otázku, či a ako sa prejavili nejaké zmeny vo fungovaní detského domova/centra od apríla 2018, vyplýva, že vychovatelia výrazné zmeny nepocítili. Uviedli však dve zmeny, ktoré zaregistrovali a sčasti ovplyvnili aj ich činnosť, a to: prijatie nových zamestnancov do detského domova – psychologičku a sociálnych pracovníkov, ktorí majú na starosť ambulantnú a terénnu sociálnu prácu a presun riaditeľstva na Myjavu - keďže od r. 2011 sú detský domov v Novom Meste nad Váhom a na Myjave spojené, mali jedného riaditeľa, ktorý doteraz sídlil v Novom Meste. Odkedy je však nový zákon, riaditeľstvo je na Myjave, spoločne aj s ekonomickým úsekom.

### **Program centra**

Na vytvorení programu centra sa podieľali koordinátori výchovných skupín, členovia odborného tímu - sociálna pracovníčka a psychologička a špeciálny pracovník. Z výpovedí troch respondentov vyplýva, že program neštudovali, a teda ho nevedia posúdiť. Štvrtá respondentka sa podieľala na jeho tvorbe. Ako sama konštatuje, Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej UPSVaR) má teraz k dispozícii niekoľko programov, a podľa nej by teda bolo vhodné, aby sa vytvoril jeden jednotný program, podľa ktorého by fungovali všetky centrá, nakoľko sami (ona aj ostatní kolegovia) vidia nejednotnosť vo fungovaní.

Z ich výpovedí sme vydedukovali, že nevedia, kto bude dohliadať nad dodržiavaním programu, nakoľko ich odpovede sa rôznili - prevládala odpoveď, že riaditeľ. Jedna respondentka uviedla, že dohliadať by mal UPSVaR a ďalšia uviedla, že teraz nikto nedohliada, ale určite v blízkej dobe bude.

### **Obavy a očakávania**

Okrem základných informácií o programe centra nás zaujímali aj to, aké problémy vidia respondenti v novelizácii, aké majú očakávania, prípadne obavy z tohto zákona.

Tu sa zhodli všetci respondenti, okrem jednej vychovateľky. Zhodli sa v tom, že áno, na jednej strane sú niektoré aspekty možné realizovať a sú to dobré myšlienky. Na druhej strane,

a na tom sa tiež všetci zhodli, detský domov v Novom Meste nad Váhom nemá vytvorené vhodné priestorové podmienky pre činnosť centra. Ako uvádza jeden respondent: *“Budova z jednej strany, kde majú byť umiestnení klienti, začala praskať. Nie sú oddelené časti pre nových klientov a deti z detského domova, budú sa spolu stretávať na jednom ihrisku - dvore, čo bežne v rodinách nefunguje. Nemajú zabezpečené žiadne sociálne zariadenie, budú navštevovať dolnú výchovnú skupinu, budeme im otvárať dvere a budú narušovať svojím príchodom chod skupiny”*. Ako sme uviedli, jedna vychovávateľka nezastala názor obdobný s ostatnými kolegami. Konštatovala, že nemá zo svojej pozície právomoc zasahovať do legislatívy, preto legislatívne zmeny berie ako fakt, rešpektuje ich, ale podrobnejšie sa nimi nezaoberá.

Obáv uviedli respondenti niekoľko. Zhodli sa v tom, že sa obávajú, že bude negatívne ovplyvnená ich práca a život detí. Ako ďalšie obavy uviedli nadstav detí, príchod sociálne slabších rodín s nízkou mierou hygienických návykov, narušením výchovnej skupiny prítomnosťou nových klientov, negatívny vplyv “klientov” na deti, vznik konfliktov. Obavy mali predovšetkým vychovávatelia z fungovania dolnej výchovnej skupiny. Je to z dôvodu, že práve ich činnosť môže byť narušaná návštevami nových klientov využívajúcich hygienické zariadenia dolnej skupiny, nakoľko iné Centrum zatiaľ nemá.

Očakávania môžeme rozdeliť na tri kategórie:

- UPSVaR,
- práca v centre,
- práca s rodinami.

V rámci UPSVaR-u uviedli respondenti ako očakávanie zlepšenie komunikácie a spolupráce s UPSVaR-om. Čo sa týka práce v centre, tak tu uviedli respondenti nové kolegiálne vzťahy. Najvýraznejšie sa však prejavilo očakávanie zlepšenia života sociálne slabších rodín vďaka komplexnejšej práci sociálnej pracovníčky s rodinami detí.

## ZÁVER

Novelizácia zákona č. 305/2005 Z. z. prišla do platnosti sčasti v apríli 2018 a následne v januári 2019. Na základe našich zistení (január - február 2019, pozn. aut.), sa táto zmena zatiaľ v priamej činnosti vychovávateľov neprejavila výrazne. Zatiaľ išlo iba o priestorové úpravy, prijatie nových zamestnancov a presun riaditeľstva na Myjavu.

V súvislosti so zmenami, ktoré z tejto novelizácie vyplývajú, vznikajú z pohľadu vychovávateľov viaceré obavy, predovšetkým ide o obavu z narušania činnosti výchovných skupín, a tým popierania myšlienky, že samostatné výchovné skupiny budú v detskom domove (teraz centre) fungovať ako rodina. Je to z dôvodu, že Centrum pre deti a rodiny nemá vyhovujúce priestorové podmienky na to, aby tam fungovali ďalší zamestnanci, ku ktorým budú prichádzať noví klienti (ide predovšetkým o nedostatok sociálnych zariadení).

Zároveň však vyjadrili vychovávatelia očakávania so zmenami, ktoré možno vnímať v súvislosti so zlepšením spolupráce s UPSVaR-om, nové kolegiálne vzťahy a zlepšenie práce s rodinami, ktoré sa ocitnú v nepriaznivej životnej situácii.

To, či sa obavy a očakávania vychovávateľov naplnia, však ukáže iba čas.

## Literatúra

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 61/2018 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

**Autor:**

Mgr. Adriána Pagáčová  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita  
Priemyselná 4, P.O.BOX9, 918 43 Trnava  
e-mail: [adriana.pagacova@tvu.sk](mailto:adriana.pagacova@tvu.sk)

# VÝSKUMY ZAMERANÉ NA RODINY V MÚZEÁCH A GALÉRIÁCH

Soňa Patúcová

## Abstrakt

*Galéria je jednou z možností neformálneho vzdelávania. Ako kultúrno-vzdelávacia inštitúcia realizuje programy a aktivity pre návštevníkov všetkých vekových kategórií. Príspevok sa zameriava na možnosti edukácie pre rodinných návštevníkov. Ponúka prehľad zahraničných výskumov orientovaných na rodiny, ktoré sa rozhodnú tráviť svoj voľný čas v múzeách a galériách. Skúma rozhodovací proces rodiny v rámci návštev a správanie rodinných členov. Zároveň zisťuje, aké príležitosti vzdelávania majú rodiny v slovenských galériách.*

## ÚVOD

Galéria ako kultúrno-tvorná inštitúcia umožňuje okrem uchovávania a prezentácie umeleckých diel a artefaktov i neformálnu formu vzdelávania pre širokú verejnosť. Vzdelávací harmonogram a typy programov si vytvára edukačná zložka galérie sama. Všeobecne galérie majú v najväčšej miere vzdelávacie programy pre školské skupiny. Stále viac ponúkajú priestor aj pre rodiny a ich potreby naplňovať výchovné a vzdelávacie ciele zážitkovým učením sa. Ak rodičia vytvárajú rôzne možnosti využívania voľného času pre dieťa a celú rodinu, ovplyvňujú tým záujmy dieťaťa a rozvíjajú u neho kognitívne, afektívne a psychomotorické oblasti. Činnosti vo voľnom čase zároveň prispievajú k utváraniu medziludských vzťahov, či pomáhajú tieto vzťahy kultivovať. Profesor Lynn Dierking (1989) zaoberajúci sa rodinnými návštevníkmi v múzeách poukazuje na to, že rodiny predstavujú hlavnú časť návštevníkov v neformálnych vzdelávacích prostrediach. Podľa neho rodiny vidia múzeá z pohľadu trávenia voľného času ako socializačný a vzdelávací priestor. Deti predstavujú jednu z hlavných návštevníckych skupín múzea (nielen detské múzeá). Napríklad v Spojených štátoch približne 80% múzeí poskytuje vzdelávacie programy pre deti. (Bowers, 2012 in Andre, Durksen & Volman, s. 49) Článok sumarizuje zahraničné publikácie a výskumy zaoberajúce sa rodinnými návštevníkmi v kultúrnych inštitúciách, mapuje faktory ovplyvňujúce návštevu múzea alebo galérie, správanie rodiny na edukačných programoch a zároveň sleduje štruktúru týchto programov.

## ROZHODOVACÍ PROCES

Autorky z univerzitného prostredia v Indonézii Soerjoatmodjo a Kaihatu (2016) zrealizovali výskum zameraný na rozhodovanie rodín, ktoré ich vedie k návšteve múzea a zúčastneniu sa programu Národného múzea Akhir Pekan v Jakarte. Sústredili sa na rodiny s deťmi od 6 až 12 rokov a s rodičmi viedli štruktúrované rozhovory, pričom názory detí uvítali. Rozhodovanie voľnočasových aktivít je definované ako cieľavedomé riešenie problému, motivovaná činnosť, kedy sa rodina rozhoduje medzi viacerými alternatívami. Výsledky výskumu ukázali, že rozhodnutie rodiny prebieha podľa určitých kritérií, okrem typu programu v múzeu závisí aj od dispozície múzea, napríklad podľa parkovacieho miesta, dostupnosti miesta, spôsobu rezervácie. Rodičia vnímajú múzeum ako priestor pre zábavu a vzdelávanie, ktoré poskytuje vzdelávacie a kultúrne hodnoty a prináša pre rodinu kvalitnú interakciu. Matky sú v procese rozhodovania kľúčové, ony konajú, rezervujú lístok, nájdu informácie, ktoré vyhládávajú predovšetkým online.

Rodinné rozhodovanie je komplexnejším problémom ako individuálne rozhodnutia. Podľa Lucii Cicero a Thorstena Teichert (2017) deti zohrávajú mimoriadne dôležitú úlohu pri rozhodnutiach o rodinných návštevách múzeí a zúčastňujú sa na rôznych fázach rozhodovacieho procesu charakterizovaných heterogénnymi preferenciami a správaním. Autori sa opierajú o ďalšie výskumy, ktoré dokazujú, že vplyv dieťaťa na rodinný rozhodovací proces

sa zvyšuje, keď sú deti lepšie informované o programe, alebo už majú skúsenosť s podobným typom programu a poznajú dobre prostredie. Prieskum, ktorý Cicero a Teichert zrealizovali v Museum für Völkerkunde v Hamburgu počas mesiacov február a marec 2016 a kde prostredníctvom dotazníka zisťovali rozhodovací proces návštevy múzea potvrdil, že čím je dieťa staršie, tým viac ovplyvňuje rozhodovanie o aktivitách vo voľnom čase. Ak rodina navštevuje múzeum často, tým prebúdza u detí väčší záujem sa do neho vracieť.

Čo vedie rodiny do múzea skúmali Pat Sterry a Ela Beaumont (2005). Počas 2-ročného výskumu v 3 anglických múzeách a galériách, z ktorého jedno bolo národné múzeum Victoria and Albert Museum v Londýne, realizovali v prvej fáze výskumu referenčnú hodnotu informácií o charakteristikách rodinných návštevníkov, ich motiváciu a skúsenosti. Prieskum sa uskutočnil na základe 200 dotazníkov v rôznych dňoch týždňa v letnom období. Výsledky ukázali, že hlavným dôvodom návštevy bol záujem vidieť celkovú zbierku múzea (33%). Zámer využiť rodinné aktivity malo iba 8% respondentov. Výsledky z výskumu rodinných skupín ďalej naznačujú, že rozhodnutie o návšteve je často podnetom momentu, väčšina rozhodnutí V&A bola vykonaná v deň návštevy alebo deň predtým. Toto rozhodnutie uskutočnilo až 83% dospelých. Predchádzajúce výskumy naznačujú, že najmä galérie majú vysoký počet opakujúcich sa návštevníkov, čo potvrdil aj tento prieskum – 62% respondentov už predtým navštívilo V&A múzeum.

## SPRÁVANIE RODINY

Dĺžka rodinných programov trvá 1-2 hodiny v závislosti od veku dieťaťa. V prípade prieskumu vo V&A múzeu v Londýne dĺžka pobudnutia rodinných návštevníkov mimo programov múzea bola u viac ako polovice (55%) okolo dvoch hodín, celkovo 86% návštevníkov zostalo viac ako hodinu. Rodinám sa páčili samotné výstavy, ale veľmi ocenili aktivity, workshopy a interaktívne časti výstavy. (Sterry & Beaumont, 2005) Predpokladáme, že ak súčasťou galérie sú iné zaujímavé priestory mimo výstavných, napríklad kníhkupectvo s reklamnými produktmi, kaviareň, detský kútik a atraktivity, rodina strávi dlhšie svoj voľný čas spoločne v inštitúcii.

Návšteva galérie môže mať podobu samostatnej prehliadky výstav v réžii rodiny, alebo rodina naplánuje dopredu zapojenie sa do programu, ktorý inštitúcia ponúka. Výskum Kevina Knutsona a Karen Crowley (2009) napovedá, že individuálne rozhovory medzi rodičmi a deťmi v galériách nevedú k bohatšiemu učeniu. Autori analyzovali rodinné rozhovory na dvoch umeleckých objektoch a dvoch objavovacích interaktívnych zónach v galérii. Štúdia zahŕňala 50 párov pozostávajúcich z rodiča a dieťaťa (8-11 rokov). Výskum zistil, že rodiny, ktoré boli najprv v miestnostiach s aktivitami, nemali plodnejšie rozhovory vo výstave, najmä z hľadiska kontextu. Celkovo však potvrdil, že je vítaná pomoc a podpora galérii pre rodiny, aby ich návšteva bola plnohodnotnou nielen v získaní nových zážitkov a upevňovaní vzťahov, ale aj v získavaní poznatkov v oblasti umenia.

Univerzitné vedkyne Sue Dockett, Sarah Main a Lynda Kelly (2011) sa angažovali do vytvorenia jedinečného hracieho priestoru pre malé deti vo veku 0-5 rokov v Australian Museum v Sydney. V rámci prestavby múzea bol tento priestor zrenovovaný a premenovaný na „Kidspace“. Spoločne s tímom múzea zisťovali potreby detí, ich skúsenosti a očakávania prostredníctvom konzultačných a participatívnych procesov a pozorovania správania detí v hracom priestore múzea. Demografická štúdia návštevníkov austrálskeho múzea v roku 2005 ukázala, že mnohé rodiny s deťmi do piatich rokov boli pravidelnými návštevníkmi „Kids' Island“. Rodiny vyjadrili názor, že je dôležité, aby bol priestor pre malé deti v rámci múzea príjemný, aby podporoval praktické učenie, stimuloval zvedavosť a tvorivosť detí a poskytol možnosti na objavovanie. Účastníkmi projektu bolo 40 detí vo veku od 6 mesiacov do 6 rokov. Výskum ukázal, že pre deti (67%) majú veľký význam v múzeu reálne objekty, ktoré môžu pozorovať zblízka, alebo ich ďalej aktívne skúmať napríklad pod mikroskopom. Druhou významnou aktivitou, do ktorej sa zapájali deti, bolo použitie predstavivosti a tvorivosti (33%). Približne rovnakú váhu mal detský zmysel pre humor a fyzický priestor múzea. Dôležitý aspekt

tvoril sociálny kontext múzea, pre deti bolo podstatné zapojiť do hry rodičov, opatrovateľov alebo súrodencov. Prítomnosť rodinných príslušníkov umožňuje deťom a rodinám príležitosť spojiť sa s exponátmi a so svojimi životmi a skúsenosťami mimo múzea.

## RODINNÉ PROGRAMY V ZAHRANIČÍ

Na základe údajov z on-line prieskumu odhaľuje Betsy Bowers (2012), že vysoký počet múzeí a galérií v súčasnosti ponúka programy pre veľmi malé deti. Do prieskumu sa zapojilo 70 jednotlivcov z 34 galérií a 23 múzeí a veľká väčšina naznačila, že ich inštitúcie zabezpečujú programy pre túto vekovú skupinu – 88% poskytuje programy pre deti predškolského veku a okolo 50% slúži deťom do dvoch rokov. Múzea a galérie rozbehli programy pre najmenších v posledných 5 rokoch a tie, ktoré ich už realizovali dlhšie, svoje programy aktualizovali pre lepšie prispôbenie záujmov ich návštevníkov. Väčšina z nich realizuje programy pre deti spolu s rodičmi. Výsledky prieskumu poskytujú počiatočný pohľad na stav vzdelávania v ranom detstve v múzeách. 86% poukazuje na to, že úspešnosť programu je určená "úrovňou angažovanosti divákov". Medzi ďalšie ukazovatele úspešnosti patrí jednoduchosť činností (69%), úplná registrácia (59%), odpoveď rodičovského prieskumu (51%) a meranie dosiahnutia programových cieľov účastníkmi (48%). Výskum rodinného učenia môže pomôcť galerijným pedagógom jasnejšie definovať vzdelávanie rodín a pomôcť určiť ktoré otázky je najdôležitejšie riešiť.

Hoci tento prieskum nezhrmažďoval podrobné informácie o druhoch aktivít a skúsenostiach, ktoré múzea poskytujú rodinám, niekoľko respondentov poskytlo dodatočné informácie. Newark Museum vo Washingtone (USA) spolupracovalo s komunitnými organizáciami na poskytovaní vývojovo vhodných zážitkov z galérie v súvislosti s výstavami. Múzeum sa zameralo na dôležité koncepcie základného výtvarného vyjadrovania sa ako je tvar, línia a farba pre španielsky hovoriacu komunitu. Do programu začlenili aj aktivitu rezidenčného umelca, hudbu a pohyb. Vzhľadom na to, že program prilákal dvojnásobok očakávaného počtu návštevníkov, je zjavná potreba a záujem o tento typ programov. Historické múzeum v Missouri (USA) používa iný prístup, ako zapojiť malé deti do programu v múzeu – „storytelling“ (rozprávanie príbehov). Program využíva tradičné a súčasné príbehy a remeselné projekty, ktoré sa venujú deťom vo veku od 2 do 5 rokov. (Bowers, 2012)

Danforth Art Museum vo Framinghame v Massachusetts ponúkal program „Bring Your Baby“ určený pre matky s malými deťmi. Konal sa raz mesačne a trval 45 minút s niekoľkými 5-10 minútovými aktivitami. Autorka tohto programu Alicia Herman (2012) urobila krátky prieskum so zúčastnenými rodinami (zapojilo sa 7 rodín). Za pozitíva programu uviedli rodičia zábavu so svojimi deťmi, spoznanie nových ľudí, s ktorými si vymenili kontakty. Žiaden z respondentov nebol predtým v múzeu Danforth. Všetci uviedli, že odporúčajú program priateľom. Niektoré rodiny sa stali členmi. Herman sa stotožňuje s názorom galerijnej výskumníčky Susie Wilkening (Wilkening, 2011 in Herman, 2012), ktorá zistila, že návšteva múzea matiek s deťmi bola zameraná predovšetkým na ich deti. Keďže väčšina matiek nebola zapojená, ich návšteva múzea bola viazaná na záujmy a potreby svojich detí, nie na ich vlastné. Ako dieťa rastie, matky majú tendenciu navštevovať múzea menej často. Herman zmapovala v oblasti Bostonu možnosti aktivít pre matky s dojčatami a zistila, že záujem matiek by bol, keby bolo viac možností. Konštatuje, že väčšina rodičov si myslí, že múzeum a galéria nie sú vhodné miesta pre malé deti. Majú obavy z kŕmenia a plkania dieťaťa v múzeu alebo či je možné používať kočíky. Matky sa domnievajú, že deti môžu vyrušovať ostatných návštevníkov. Samotný program výstavnej činnosti nestačí na to, aby prilákali rodičov s dojčatami do múzeí a galérií. Ak chcú kultúrne inštitúcie získať najmladších návštevníkov, je potrebné vytvoriť špeciálny program. Kritériom programu by mal byť časový interval maximálne jednu hodinu.

Naomi Lifschitz-Grant v publikácii „Mornings at the Museums: A Family Friendly Early Childhood Program“ (2018) sa zamerala na rodinný program pre najmenšie deti v múzeu amerického umenia Reynolda House of American Art (RHMAA) v Severnej Karolíne. Program

bol poskytovaný rodičom a ich deťom od 3 až 5 rokov počas šiestich týždňov. Rodina skúmala múzeum prostredníctvom praktických aktivít, ktoré podporovali hru, pohyb, pozorovanie, hudbu a tvorbu umeleckých diel. Na každom stretnutí sa vyčlenila jedna výtvarná téma (stromy, roboty, rodina, farby, farma a tvary), ktorá sa podporila senzorickými hrami, príbehmi o múzeu a dielach. Cieľom programu bolo vzdelávať obe skupiny – deti i rodičov v oblasti umenia a podporiť celoživotný záujem o vzdelávanie a navštevovanie kultúrnych inštitúcií. Tie sú považované za dôležité prostredia pre rodinnú a viacgeneračnú edukáciu. Rodinné vzdelávanie pozostáva z učenia, kedy sa členovia rodiny spoločne podieľajú na aktivitách. Dospelí môžu pomôcť deťom reagovať na umelecké diela tým, že rozširujú rozhovor s nimi a zároveň im pomáhajú budovať vedomosti nie len o umeleckých konceptoch. Tieto stretnutia tiež poskytujú členom rodiny možnosti učenia sa, aby mohli zdieľať nápady, názory a odpovede na umelecké diela. Projekt Mornings at the Museums sa stal úspešným vďaka tomu, že lektori aktívne zapojili do neho rodičov. Rodičia boli spokojní, že spoločne s deťmi preskúmali vlastnú tvorivosť, umelecké zručnosti, vyjadrili svoje nápady a pocity. Projekt podporil rozhovory a spoluprácu medzi dospelými a deťmi. Pozitívna spätná väzba z ich strany sa ukázala v chuti pokračovať v projekte.

Ako uvádzajú tieto príklady zo zahraničia, galerijní pedagógovia majú možnosť využiť zdroje múzeí a galérií a prostredníctvom rôznych typov programov pre rodiny s malými deťmi zapájať celú rodinu do vzdelávacích animačných a výtvarných aktivít, sprostredkovať rodine zábavu a príjemné strávenie spoločného času a pomôcť tak napríklad aj s prípravou na školu.

## MOŽNOSTI RODINNÉHO VZDELÁVANIA V SLOVENSKÝCH GALÉRIÁCH

Pokúsili sme sa zmapovať možnosti rodinného vzdelávania vo verejných galériách na Slovensku. Zaujímalo nás, či galérie majú vo svojej ponuke rodinné programy pre rodiny. Zamerali sme sa na múzeá umenia, ktoré patria do Registra múzeí a galérií Slovenskej republiky. (Ministerstvo kultúry SR, 2017) Register aktualizovaný ku dňu 27.11.2017 vykazuje zoznam 29 galérií, z toho má Slovenská národná galéria okrem Bratislavy štyri vysunuté pracoviská – Zvolenský zámok, Galéria Ľudovíta Fullu v Ružomberku, Kaštieľ Strážky a Galéria insitného umenia v Pezinku. Vysunuté pracoviská spolu komunikujú, no vzdelávacie aktivity realizuje každé edukačné oddelenie samostatne.

Z 29 verejných múzeí umenia na Slovensku ponúka 11 galérií rodinné programy, dokopy tvoria 17 pravidelných programov pre rodiny. Päť galérií (Záhorská galéria Jána Mudrocha v Senici, Galéria Petra Matejku v Novom Meste nad Váhom, Galéria mesta Humenné, Galéria Júliusa Bartu v Štúrove a Pamätný dom Júliusa Szabóa v Lučenci) nemá webovú stránku. Z predchádzajúcich výskumov vyplýva, že návštevníci hľadajú informácie o aktivitách galérie najčastejšie online formou, preto zastávame názor, že v dnešnej dobe mobilného internetu je nevyhnutnosťou kultúrnych inštitúcií informovať o výstavných a vzdelávacích aktivitách online formou.

**Tabuľka 1:** Prehľad rodinných programov vo verejných galériách

|    | <b>Galéria</b>                      | <b>Mesto</b>         | <b>Pravidelné rodinné programy (počet)</b> |
|----|-------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------|
| 1  | SNG Bratislava                      | Bratislava           | 3                                          |
| 2  | SNG Zvolenský zámok                 | Zvolen               | 1                                          |
| 3  | SNG Kaštieľ Strážky                 | Spišská Belá-Strážky | 1                                          |
| 4  | SNG Galéria Ľudovíta Fullu          | Ružomberok           | 1                                          |
| 5  | SNG Schaubmarov mlyn                | Pezinok              | 1                                          |
| 6  | Galéria Miloša Alexandra Bazovského | Trenčín              | 2                                          |
| 7  | Nitrianska galéria                  | Nitra                | -                                          |
| 8  | Stredoslovenská galéria             | Banská Bystrica      | 1                                          |
| 9  | Galéria mesta Bratislavy            | Bratislava           | 2                                          |
| 10 | Galéria Jána Koniarka               | Trnava               | 1                                          |
| 11 | Záhorská galéria Jána Mudrocha      | Senica               | -                                          |



|    |                                        |                      |                           |
|----|----------------------------------------|----------------------|---------------------------|
| 12 | Galéria umelcov Spiša                  | Spišská Nová Ves     | -                         |
| 13 | Východoslovenská galéria               | Košice               | 2                         |
| 14 | Galéria umenia Ernesta Zmetáka         | Nové Zámky           | 2                         |
| 15 | Múzeum moderného umenia Andyho Warhola | Medzilaborce         | -                         |
| 16 | Múzeum Vojtecha Löfflera               | Košice               | -                         |
| 17 | Šarišská galéria                       | Prešov               | -                         |
| 18 | Tatranská galéria                      | Poprad               | -                         |
| 19 | Oravská galéria                        | Dolný Kubín          | -                         |
| 20 | Kysucká galéria                        | Ošadnica             | -                         |
| 21 | Turčianska galéria                     | Martin               | -                         |
| 22 | Liptovská galéria Petra Michala Bohúňa | Liptovský Mikuláš    | -                         |
| 23 | Považská galéria umenia                | Žilina               | -                         |
| 24 | Galéria Mikuláša Galandu               | Turčianske Teplice   | -                         |
| 25 | Galéria Petra Matejku                  | Nové Mesto nad Váhom | -                         |
| 26 | Galéria mesta Humenné                  | Humenné              | -                         |
| 27 | Mestská galéria Rimavská Sobota        | Rimavská Sobota      | -                         |
| 28 | Galéria Júliusa Bartu                  | Štúrovo              | -                         |
| 29 | Pamätný dom Júliusa Szabóa             | Lučenec              | -                         |
|    |                                        | Spolu:               | galérie: 11, programy: 17 |

Slovenská národná galéria v Bratislave má v rámci tvorivých a vzdelávacích aktivít v momentálnej ponuke tri typy pravidelných programov pre rodiny – „Malé divy“ pre rodičov s deťmi vo veku od 1 – 4 roky, „Tvorivý ateliér“ pre rodičov s deťmi vo veku od 4 do 7 rokov a „Nedeľa v atmosfére“ pre rodiny s deťmi od 6 - 12 rokov. Formáty sú inšpirované aktuálnymi výstavami. Z troch programov sa jeden – Tvorivý ateliér odohráva s rovnakou skupinou v troch cykloch ročne. Program sa koná jedenkrát do týždňa vo výstave aj ateliéri, kde sa námet výtvarne rozvíja a spracuje. Každý cyklus má spoločnú tému, tá sa novým cyklom obmieňa v závislosti od prebiehajúcich výstav v galérii. Z vysunutých pracovísk je Galéria Ľudovíta Fullu v Ružomberku najaktívnejšia v rámci edukačných aktivít a ako jediná realizuje program pre rodiny s malými deťmi vo veku 2 až 7 rokov s názvom „Familiart“. Celkovo pre najmenších návštevníkov ponúka možnosti vzdelávania 5 galérií. Program pre rodičov s deťmi od 1-3 rokov uskutočňuje Galéria Miloša Alexandra Bazovského v Trenčíne. Kurz „Galerkovo“ je určený pre rodičov a ich deti od 18 mesiacov do 5 rokov. Na stránke kurzu nie je uvedená informácia, ako často sa kurz koná, posledná aktualizácia prebehla v roku 2009. Východoslovenská galéria v Košiciach odštartovala v septembri 2018 projekt zážitkového vzdelávania a zoznamovania sa s umením „VŠG mini / najmenším v galérii“. Projekt je vytvorený pre homogénnu skupinu návštevníkov na materskej alebo rodičovskej dovolenke s deťmi od 1 do 3 rokov a koná sa jedenkrát do mesiaca. Rovnakej cieľovej skupine je venovaný cyklus stretnutí „S kočíkom do galérie“ v Galérii mesta Bratislavy, ktorý ponúka lektorský sprievod výstavou, tvorivý workshop pre dospelých a aktivity pre deti.

Pri vyhľadávaní vzdelávacích možností pre rodiny sme zaregistrovali v Liptovskej galérii Petra Michala Bohúňa výstavu „Izmy a izby“ otvorenú v decembri 2018. Výstavné priestory tu fungujú ako detské múzeá, kde sa návštevníci môžu zážitkovou formou vzdelávať. Galéria nemá zverejnené žiadne informácie o poskytovaní programov pre rodiny, tie sa ale môžu zapojiť do interaktívnej výstavy. Stredoslovenská galéria v Banskej Bystrici realizuje edukačné výstavy, ktoré obsahujú interaktívne prvky so zapojením detských i dospelých návštevníkov. Takáto forma prezentácie umenia je vhodná pre rodiny, ale neorientuje sa na najmenších návštevníkov do 3 rokov a ich opatrovníkov.

## ZÁVER

Výber edukačných možností pre rôzne vekové skupiny či inak špecifické skupiny sa v jednotlivých galériách odlišuje. Naším zámerom bolo vymedziť galérie, ktoré sa venujú rodinným skupinám. V tabuľke č. 1 sme sprehľadnili, ktoré galérie realizujú vzdelávacie programy pre rodiny. Z informácií o programoch nie je jasné, ako prebiehajú. Mnohé z nich

lákajú rodinných návštevníkov na tvorivé dielne s výsledkom konkrétneho produktu. Aby mal rodinný program uskutočnený v galérii zmysel, mal by komunikovať s výstavou a rodičia by mali byť zapojení spoločne s deťmi do aktivít. Nemalo by ísť iba o výrobu produktu. Rodinné programy sa dajú kategorizovať podľa veku detí, pravidelnosti programov a heterogénnosti skupín. Môžeme sa stretnúť s častou situáciou, kedy hľadá program rodina s deťmi s veľkým vekovým rozdielom. I preto galérie môžu v informáciách o programe odporučiť, pre koho je program vhodný, ale nezabúdať na možnosť väčšej variability vekového rozhrania detí. Väčšinou sa jedná o rodiny s deťmi predškolského veku a viac. Pritom sa zabúda na najmenších návštevníkov – batolátá a na rodičov, ktorí sa o ne starajú. Záujem týchto skupín o tvorivé a spoznávacie činnosti v galériách, pri ktorých sa môže rodič stretnúť s umením a socializovať s ostatnými návštevníkmi, sa zvyšuje.

## Literatúra

- BOWERS, B. 2012. *A Look at Early Childhood Programming in Museums*. *Journal of Museum Education*, 37(1), 39-47, DOI: 10.1080/10598650.2012.11510716.
- CICERO, L., TEICHERT, T. 2017. *Children's influence in museum visits: antecedents and consequences*. *Museum Management and Curatorship*, DOI: 10.1080/09647775.2017.1420485.
- DOCKETT, S., MAIN, S. & KELLY, L. 2011. *Consulting Young Children: Experiences from a Museum*. *Visitor Studies*, 14(1), 13-33, DOI: 10.1080/10645578.2011.557626.
- HERMAN, A. 2012. *Bringing New Families to the Museum One Baby at a Time*. *Journal of Museum Education*, 37(2), 79-87, DOI: 10.1080/10598650.2012.11510733.
- KNUTSON, K., CROWLEY, K. 2009. Connecting with Art: How Families Talk About Art in a Museum Setting. [online]. In *Instructional Explanations in the Disciplines*, 189-206. Boston, MA: Springer. Dostupné z: <https://ezproxy.cvtisr.sk:2389/book/10.1007/978-1-4419-0594-9>.
- LIFTSCHITZ-GRANT, N. 2018. *Mornings at the Museums: A Family Friendly Early Childhood Program*. *Journal of Museum Education*, 43(3), 260-273, DOI: 10.1080/10598650.2018.1483159.
- SOERJOATMOJO, G. W. L., KAITHATU, V. A. M. 2016. Family Decision-Making Process on Cultural Heritage Appreciation in *AkhirPekan@MuseumNasional*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 222, 539 – 547. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.05.212.
- STERRY, P., BEAUMONT, E. 2005. *Family Group Visitors to Museums and Art Galleries in the UK*. *The University of Salford, Centre for Heritage Studies* [online]. © Victoria and Albert Museum, London, 2019 [cit. 2019-01-10]. Dostupné na: [https://www.vam.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/178748/family\\_groups\\_phase1\\_2005.pdf](https://www.vam.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0008/178748/family_groups_phase1_2005.pdf).

## Autor:

Mgr. art. Soňa Patúcová  
Katedra výtvarnej výchovy  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského  
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava  
e-mail: spatucova@gmail.com

# STRUKTURA ŠKOLNÍCH ŘÁDŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Jan Rybář

Josef Malach

## Abstrakt

*Příspěvek se zabývá strukturou školních řádů na základních školách. Školní řád je vnitřní normou školy, kterou je škola povinna mít. Vlivem času a technologií dnešního světa dochází ke změnám v obsahu, formulaci a samotné funkci školních řádů. V souladu se školským zákonem by měl školní řád obsahovat daná témata, zpracování je potom v kompetenci ředitele základní školy. Školní řád má být funkční, úplný, vnitřně konzistentní a konformní s obecně závaznými předpisy, musí jít s dobou. Příspěvek přináší vhled do struktury školních řádů na základních školách ve školním roce 2018/2019.*

## ÚVOD

Struktura školního řádu je významně ovlivněna školní praxí, fixuje vzdělávací a výchovný systém, dokáže jej inovovat, reflektuje vnější změny a rozvoj školy v nejbližší budoucnosti. Školní řád je od pradávna součástí každé základní školy, jedná se o celospolečenskou normu stanovených požadavků, kterou je ovlivněn každodenní chod školy. V praxi základních škol se můžeme setkat také s řádem školy, kázeňským řádem, organizačním řádem, klasifikačním řádem nebo provozním řádem odborné učebny. Je tedy jasné, že řád v tomto pojetí zahrnuje daleko širší spektrum kompetencí konkrétní školy. (HANÁK, 2017, s. 70; SOLFRONK, 2006, s. 4)

Školní řád je vnitřní normou školy, kterou škola musí mít. Postupem času a technologií dnešního moderního světa dochází ke změnám v jeho struktuře, formulaci a samotné funkci. Základní školy prostřednictvím školních řádů musí reagovat na celospolečenské změny. (SOLFRONK, 2006, s. 4)

## STRUKTURA ŠKOLNÍHO ŘÁDU

Školní řády musí splňovat řadu požadavků. Mezi základní obecné požadavky řadíme: normativnost, srozumitelnost pro děti a mládež, vnitřní provázanost a bezrozpornost, stručnost ve formulaci jasných pravidel a důležitým bodem je také přehlednost zpracování. Autor školního řádu by měl upřednostňovat pozitivní formulace. Z hlediska právních požadavků je nutné, aby školní řád respektoval obecně závazné právní předpisy. Působnost školního řádu se vymezuje výhradně k činnosti školy, tedy k samotnému poskytování vzdělávání, které probíhá při vyučování a na akcích pořádaných školou. Řád se netýká školní jídelny a školní družiny, poskytování těchto služeb prostřednictvím školy se řídí jejich vnitřním řádem. (Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu, 2015; RYBÁŘ, J., BRAUMOVÁ, Z. Společenská podmíněnost školních řádů, 2018)

Interní předpisy každé základní školy zahrnují do svého systému také školní řád, v praxi jsou potom některá témata podrobněji zpracována v samostatném předpisu (např. provozní řád školních dílen, řád tělocvičny, atp.). Následně se ze školního řádu odkazuje na jiné vnitřní předpisy, což je vhodné z důvodu změn, které si potom nevyžadují další zvláštní úpravy ostatních předpisů. Další úpravy školního řádu jsou možné formou dodatků, příloh nebo vydáním nového školního řádu. Každý školní řád a jeho úprava musí být před jeho vydáním schválena, aktualizována na webu a na nástěnkách ve škole, a platí nutnost prokazatelného seznámení žáků, jejich zákonných zástupců a učitelů s tímto dokumentem. (Pomůcka pro

ředitelů škol při tvorbě školního řádu, 2015; RYBÁŘ, J., BRAUMOVÁ, Z. Společenská podmíněnost školních řádů, 2018)

### **Analýza struktury vybraných školních řádů**

Funkce školního řádu vede k zamyšlení nad jeho tvorbou, je na řediteli, jak formuluje obecná pravidla, aby byla funkčnost školního řádu náležitě naplněna. V odborné literatuře se objevují různé požadavky na formulování školních řádů, zejména od autorů Bendl, Solfronk, Obst, Průcha a dalších. Tvorba školního řádu odráží celospolečenské požadavky, např. aktuální otázka používání mobilních telefonů ve školách od autorky Radky Hrdinové (idnes.cz) z roku 2018 na téma: „Školní válka o mobily – někteří učitelé telefony nenávidějí, jiní je hodlají zapojit do výuky“.

V tomto příspěvku nahlížíme na školní řády základních škol z pohledu jejich struktury, níže uvádíme analýzu vybraných 20 školních řádů z různých základních škol v České republice. V tabulce 1 se zabýváme rozsahem školního řádu (počet stran), počtem hlavních kapitol (počet kapitol), platností školního řádu – jeho aktuálností, resp. poslední změnou. Dále jsme sledovali přílohy školních řádů, zda jsou komplexní, nebo zda se odvolávají na další dokumenty. V poslední posuzované kategorii sledujeme, zda školní řád řeší problematiku mobilních telefonů, které jsou u dětí standardem, pro učitele se jedná o narušitele výuky v některých případech o pomocníka při studiu. Ve Francii se od loňského roku telefony na školách zakázaly zákonem, u nás tuto problematiku řeší školní řády. Otázka mobilních telefonů může být příkladem, kdy je nutné provést aktualizaci školního řádu.

Pro naši analýzu jsme využili historicko-srovnávací metodu, konkrétně analýzu školských dokumentů dostupných na webových stránkách vybraných základních škol v České republice. Základním srovnáním školních řádů jsme zjistili, že průměrný počet stran se u těchto dokumentů pohybuje přes 20 stran. Kapitoly jsou členěny různě, odráží se v nich podmínky konkrétní školy a pohled autorů (ředitelů základních škol) na danou problematiku, často jsou významné části školního řádu řešeny jako přílohy/dodatky k tomuto dokumentu. Naopak najdeme i školní řády, které mají přes 40 stran textu, které ovšem zahrnují také provozní řády jednotlivých pracovišť, klasifikační řád, řád školní družiny nebo vnitřní řád školní jídelny. Průměrná doba platnosti u našeho vybraného souboru 20 školních řádů je od roku 2015, ale nejčastějším přístupem ředitelů základních škol je každoroční aktualizace tohoto dokumentu před začátkem školního roku. Argumentem některých ředitelů pro vytváření příloh ke školním řádům, je např. u klasifikačních řádů jejich rozsáhlost, každopádně zde vyplynula jistá vyváženost v analyzovaném vzorku dokumentů.

Z analýzy nám také vyplynulo, že 11 ředitelů z 20 se ve školním řádu odvolává na jeho dodatky, resp. přílohy, je to pro ně výhodnější z hlediska realizace případných změn, naopak pro uživatele se daný dokument stává méně přehledným. Vnímáme tedy určitou vyrovnanost mezi přehledností pro žáky a učitele a na druhé straně jednoduchost pro změny, které případně ulehčují práci řediteli (vedení školy).

Ve školních řádech jsme současně s jejich strukturou analyzovali mobilní telefony a jejich postavení ve vyučování. Zjistili jsme, že mobilní telefony mají ve všech námi posuzovaných dokumentech své nezastupitelné místo, školní řády je během vyučování zakazují. Naopak mobilní telefony jsou často povolené o přestávkách, většinou s dodatkem zákazu nahrávání videí, zasahování do soukromí nebo rušení hlasitými zvuky.

„O přestávkách bude jeho používání povoleno v případě, že jím nebude vyrušovat či jinak obtěžovat ostatní žáky a pracovníky školy (hlasitá hudba). Žákům není povoleno pořizovat jakýkoliv záznam na mobilní telefon či jinou záznamovou techniku bez povolení vyučujícího. Pokud žák daná ustanovení poruší (jedná se o závažné porušení školního řádu), odevzdá žák na vyzvání učitele vypnutý telefon do ředitelny, kde bude telefon uložen do školního trezoru a následně předán zákonnému zástupci.“ (Základní škola Jeseník, Fučíkova 312)

Zajímavostí je také kapitola „9. Povinnost pedagogických pracovníků (a pracovníků pověřených výchovnou činností)“ ze školního řádu Základní školy Jeseník, že: „Vyučujícím je zakázáno používat v průběhu výuky a pracovních porad mobilní telefony.“

„Žáci i zaměstnanci mohou do školy nosit a používat mobilní telefony k telefonování i k odesílání zpráv. Toto je však možno pouze mimo vyučovací jednotku nebo v případě bezprostředního nebezpečí (např. úraz v Tv apod.).“ (Základní škola Kolín III., Lipanská 420)

„Žáku je zakázáno používat mobilní telefon v průběhu vyučovací hodiny bez souhlasu vyučujícího. V případě porušení tohoto ustanovení bude mobil žáku zabaven a předán jeho zákonnému zástupci.“ (Základní škola T. G. Masaryka, Rodkovského 2, Blansko)

„Žáci jsou povinni v průběhu výuky mít své mobilní telefony vypnuty a uloženy ve školních taškách. Mimo vyučování při pobytu ve škole používat své mobilní telefony v souladu se zásadami slušného chování - je přísně zakázáno pořizování jakýchkoliv obrazových a zvukových záznamů a jejich následné šíření.“ (Základní škola Jablonec nad Nisou, Pasířská 72)

„Máš povinnost vypnout během vyučování mobilní telefony.“ (Základní škola Velké Popovice, okr. Praha – Východ, Komenského 5, 251 69 Velké Popovice) Zajímavá kapitola je také součástí školního řádu ZŠ Velké Popovice s názvem: „Usiluj o dodržení základních společenských pravidel“, kde žáci mají usilovat o dodržování těchto bodů: „Vstoupil jsi - pozdrav. Odcházíš – rozluč se. Chceš-li – řekni prosím. Dostaneš-li – řekni děkuji. Používej i ostatní „kouzelná“ slova, která k sobě lidi přibližují. Neskákej nikomu do řeči, každý má právo vyjádřit svůj názor. Nikomu neublížuj - jen slaboši a zbabělci si musí dokazovat svoji sílu. Nenič - každá věc, která ti posloužila, poslouží i druhým. Netrap se - všechny dveře jsou ti otevřené, proto se přijď rozdělit o každou bolest i radost. Mluv pravdu - lež a pomluva mezi slušnými lidmi nepatří. Važ si sám sebe i druhých - v životě je důležité znát cenu svou i druhých. Nečiň jiným to, co nechceš, aby bylo činěno tobě!!! Neboj se překonávat překážky, neboj se neúspěchu - prohra je přestat se snažit a vzdát to. Nebuď lhostejný ke krádežím a negativnímu chování – pomůžeš tím nejen sobě.“

Žáci jsou povinni: Žák nenarušuje vědomě průběh vyučovací hodiny. Toto se týká rovněž mobilního telefonu, který musí být po dobu vyučovací hodiny vypnutý a uložený v aktovce. Během pobytu ve škole (ani o přestávkách) není dovolena hlasitá reprodukce hudby z mobilů a hudebních přehrávačů. Žák nesmí pořizovat nahrávky (video, audio, foto) bez svolení nahrávané osoby a dobíjet mobilní telefon ve škole. V případě zneužití žákem během pobytu ve škole a při všech akcích pořádaných školou mu bude mobilní telefon nebo přehrávač odebrán a vrácen na konci vyučování – na konci akce. (Základní škola a mateřská škola, Pardubice – Pardubičky, Kyjevská 25)

Nad případným zákazem používání mobilů na základních školách se diskutuje i v České republice. V hodinách by se mobilní zařízení používat neměla s výjimkou, kdy pomáhají ve výuce. Pravidla si určují jednotlivé základní školy, někde musí být mobil vypnutý v hodinách, někde i o přestávkách. Zákonný zákaz po vzoru Francie zde není v nejbližších letech reálný, v současnosti si v našich podmínkách problematiku mobilních telefonů řeší ředitelé ve školních rádech. Jak jsme zjistili v našem výběru 20 školních řádů, všechny se otázky mobilních telefonů věnují, což je reakce školy na současnou situaci ve společnosti, kde se mobilní telefon stal neodmyslitelnou součástí našich každodenních činností. Česká společnost má podobný názor jako ředitelé základních škol v České republice, kdy v průzkumu idnes.cz ze 7. 8. 2018 se na otázku „Měly by být mobily a podobná zařízení zakázány během výuky také na českých školách?“ vyslovilo pro zákaz, tedy ano, 85% respondentů, zbylých 15% odpovědělo ne. Následující tabulka shrnuje strukturu školních řádů na vybraných základních školách v České republice ve školním roce 2018/2019:

**Tabulka 1:** Analýza školních řádů. Zdroj: Vlastní.

| <b>Základní škola</b>                                                         | <b>Počet stran</b> | <b>Počet kapitol</b> | <b>Platný od roku</b> | <b>Přílohy školního řádu</b> | <b>Mobilní telefon</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------|
| 3. ZŠ Cheb                                                                    | 20                 | 10                   | 2018                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ a MŠ Kardašova Řečice                                                      | 15                 | 12                   | 2014                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ a MŠ Tršice                                                                | 21                 | 2                    | 2018                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ a MŠ Velký Újezd                                                           | 4                  | 7                    | 2017                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ a MŠ Pardubice –<br>Pardubičky                                             | 8                  | 5                    | 2015                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ Havlíčkův Brod                                                             | 26                 | 3                    | 2018                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Jablonec nad Nisou                                                         | 9                  | 5                    | 2008                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Jeseník                                                                    | 36                 | 10                   | 2015                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ JUDr. J. Mareše a MŠ<br>Znojmo                                             | 19                 | 14                   | 2017                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Kolín III.                                                                 | 28                 | 3                    | 2017                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Krnov                                                                      | 23                 | 6                    | 2008                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ M. Petřkové Velký<br>Týnec                                                 | 15                 | 11                   | 2015                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ s rozšířeným<br>vyučováním informatiky<br>a výpočetní techniky,<br>Teplice | 44                 | 3                    | 2017                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ T. G. Masaryka Blansko                                                     | 9                  | 8                    | 2014                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Velké Popovice                                                             | 5                  | 16                   | 2016                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ Zlín                                                                       | 28                 | 15                   | 2018                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Beroun                                                                     | 20                 | 5                    | 2015                  | ne                           | ano/vyp.               |
| ZŠ Most                                                                       | 33                 | 4                    | 2014                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ Náchod                                                                     | 59                 | 9                    | 2016                  | ano                          | ano/vyp.               |
| ZŠ Klatovy                                                                    | 7                  | 4                    | 2018                  | ne                           | ano/vyp.               |
| <b>PRŮMĚR</b>                                                                 | <b>21 stran</b>    | <b>7 kapitol</b>     | <b>2015</b>           | <b>ano 11x/ ne 9x</b>        | <b>ano/vyp.</b>        |

## ZÁVĚR

Príspevek prezentuje vzorek 20 školních řádů, které jsou zkoumány z hlediska jejich struktury (rozsahu, počtu kapitol, aktuálnosti, komplexnosti a současné reflexe mobilních telefonů ve společnosti a ve škole). Pro naši analýzu školních řádů byla využita historicko-srovnávací metoda, konkrétně analýza školských dokumentů dostupných na webových stránkách vybraných základních škol v České republice.

V souladu se školským zákonem by měl školní řád obsahovat určená témata, zpracování je ovšem v kompetenci ředitele základní školy. Školní řád má být funkční, úplný, vnitřně konzistentní a konformní s obecně závaznými předpisy, musí jít současně se společenskými normami. Shrnutí naší analýzy je zpracované do tabulky s názvem: „Analýza školních řádů“.

## Literatura

HANÁK, J. a kol. 2017. *Hodnocení chování žáků ve školní praxi*. Ratíškovice: ZŠ a MŠ Ratíškovice, 197 s. ISBN 978-80-270-1652-5.

HRDINOVÁ, R. *Válka o mobily. Někteří učitelé je nenávidí, jiní je chtějí mít ve výuce*. [online]. Copyright © 1999-2019 idnes.cz. Mafra, a. s. [cit.2019-01-18] Dostupné na internete: <[https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mobily-telefony-skoly-pouzivani-skola-tablet-vyuka.A180508\\_194309\\_domaci\\_lre](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/mobily-telefony-skoly-pouzivani-skola-tablet-vyuka.A180508_194309_domaci_lre)>.

Matura, J. *Francie dětem ve škole úplně zakázala mobily, tablety i chytré hodinky*. [online]. Copyright © 1999-2019 idnes.cz. Mafra, a. s. [cit.2019-01-30] Dostupné na internete: <[https://www.idnes.cz/mobil/tech-trendy/francie-zakaz-mobilu-ve-skolach.a180731\\_112504\\_mob\\_tech\\_jm](https://www.idnes.cz/mobil/tech-trendy/francie-zakaz-mobilu-ve-skolach.a180731_112504_mob_tech_jm)>.

*Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu*. [cit.2019-01-23] čj. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – 10862/2015 z 22. května 2015. Elektronický dokument. 2015.

SOLFRONK, J. *Školní řády a řízení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2006. 42 s. ISBN 80-7372-054-X.

RYBÁŘ, J. - BRAUMOVÁ, Z. Společenská podmíněnost školních řádů. Hradec Králové: In: *Socialia 2018*, sborník příspěvků z konference (ve zpracování).

### **Interní dokumenty základních škol**

3. Základní škola Cheb, Malé náměstí 3. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola a Mateřská škola Kardašova Řečice, Školní 4, 378 21 Kardašova Řečice. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola a Mateřská škola Tršice. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola a Mateřská škola Velký Újezd. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola a mateřská škola, Pardubice – Pardubičky, Kyjevská 25. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Havlíčkův Brod, Nuselská 3240. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Jablonec nad Nisou, Pasiřská 72. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Jeseník, Fučíkova 312. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola JUDr. Josefa Mareše a Mateřská škola, Znojmo, Klášterní 2. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Kolín III., Lipanská 420. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Krnov, Janáčkovo náměstí 17, okres Bruntál. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Milady Petřkové Velký Týnec. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky, Teplice, Plynárenská 2953. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola T. G. Masaryka, Rodkovského 2, Blansko. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Velké Popovice, okr. Praha – Východ, Komenského 5, 251 69 Velké Popovice. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola Zlín, Komenského 78. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola, Beroun – Závodí, Komenského 249. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola, Most, Vítězslava Nezvala 2614. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

Základní škola, Náchod, Komenského 425. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

ZŠ Klatovy, Plánická, ul. 194. Vybraný školní řád. Interní dokument školy dostupný na webových stránkách. Školní rok 2018/2019.

**Autori:**

Mgr. Ing. Jan Rybář

Wydział Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

Polska

e-mail: janrybar@email.cz

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

Česká republika

e-mail: josef.malach@osu.cz



# KLIMA ŠKOLY JAKO JEDEN Z ASPEKTŮ FORMOVÁNÍ PROFESNÍHO PŘESVĚDČENÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ, PŘÍPADOVÁ STUDIE

Jaroslava Ševčíková

## Abstrakt

*Profesní přesvědčení učitelů vnímáme jako komplexní fenomén, vše, v co učitel profesně věří a na základě čeho modeluje své profesní sebevědomí, jedná, vnímá i prožívá profesní situace. Průběh našeho výzkumu ukazuje, že klima školy je učiteli vnímáno velmi intenzivně a je jimi samotnými považováno na významný jev, který ovlivňuje jejich profesní přesvědčení se všemi důsledky. Zde předkládáme jednu z případových studií, která tyto vazby popisuje.*

## ÚVOD

Profesní přesvědčení učitelů je komplexní fenomén, který je představován jen obtížně definovatelnou učitelovou vírou, myšlením, idejemi, postoji i očekáváními, na základě kterého učitel pak jedná, vnímá i prožívá profesní situace. Tento fenomén je u jednotlivce formován například jako: „...osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele“ (Straková et al., 2014). Domníváme se ale, že až okamžik, kdy „tomuto souboru sám učitel uvěří“, přijme ho do svého osobnostního systému, integruje, a je připraven s tím „vyjít ven“, používat ho v profesi, pak se stává jeho profesním přesvědčením, *beliefs*, vírou.

V této studii vnímáme profesní přesvědčení jako vše, v co učitel věří, na podkladě čeho si konstruuje a modeluje své profesní sebevědomí a následně i spokojenost v profesi, a zároveň dle Gavory tzv. osobně vnímanou zdatnost, *self-efficacy* (in Janík & Švec a kol., 2009, s. 222). Cílem, v komplexním rámci výzkumného designu QUAL → quan (dle Lukas, 2006), je odkrýt a popsat vybrané aspekty formování profesního přesvědčení pohledem samotných učitelů.

Dosavadní průběh výzkumu ukazuje, že klima školy je učiteli vnímáno velmi intenzivně a je jimi samotnými považováno na významný jev, aspekt, který ovlivňuje jejich profesní přesvědčení se všemi důsledky, které to pro jejich profesní život má. Jiří Mareš ve studii s názvem *Diagnostika sociálního klimatu školy* (in Ježek, 2003, s. 30-74) uvádí: „...sám pojem „klima školy“ vznikl jako metafora a byl zřejmě přebrán z meteorologie a klimatologie, ... tam pojem značí „převládající ovzduší v určité oblasti“ ... příliš se nemění a spoluurčuje podmínky pro život lidí“. Klima školy je tedy jev, o kterém všichni zúčastnění „intuitivně tuší, co to je“ a dle svých tvrzení ho téměř vždy silně vnímají, přestože přesně nedefinují. V tomto duchu pracujeme s tímto jevem ve studii i my. Jde tedy o dlouhodobé ovzduší a atmosféru, vnímanou na daném pracovišti, v dané škole.

## METODOLOGIE

Případová exploratorní studie (dle Mareš, 2015, s. 121), je pro nás výzkumnou strategií, díky které odkrýváme přímo v terénu nové, dosud nepopsané vazby mezi formováním profesního přesvědčení začínajících učitelů, tak jak ho oni sami vnímají, a klimatem školy, ve které pracují. To je náš výzkumný problém (dle Švaříček, Šedřová, 2014, s. 103), v rámci kterého si připravíme podklady pro další, širěji zaměřený dlouhodobý výzkum.

Prozkoumáme situace a jevy vázané na náš výzkumný problém tak, jak je prožívala konkrétní začínající učitelka na dvou pracovištích, ve dvou školách, ve dvou po sobě následujících

školních letech, a to ve školním roce 2016-2017 na jednom pracovišti (škola 1) a ve školním roce 2017-2018 na druhém pracovišti (škola 2), zde s přesahem do letošního školního roku.

Výběr zkoumaného případu (Mareš, 2015, s. 113), začínající učitelky, byl záměrný. Vybrána byla mezi respondenty výše uvedeného dlouholetého výzkumu proto, že právě v jejich datech s vysokou intenzitou vyznívala vazba klimatu školy na formování jejího profesního přesvědčení. Vzhledem k tomu, že klima jedné školy hodnotila jako významně negativní a klima druhé školy právě naopak, získali jsme pro tuto případovou studii dva extrémní, ambivalentní pohledy na výzkumný problém od jednoho respondenta, a máme za to, že díky tomu představíme soubor unikátních krajních dat z terénu. Respondentka vyslovila a podepsala poučený souhlas se zapojením do této případové studie.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE

Případová studie se zabývá výzkumným problémem: *Klima školy jako jeden z aspektů formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Cílem je holistický, celostní pohled a snaha o odhalení struktury jevů a příčinných vztahů mezi nimi u konkrétního případu v terénu. Jednotkou případové studie je případ – osoba, respondentka, začínající učitelka. Výzkumný problém nahlížíme „jejíma očima“ ve dvou odlišných situacích, ve dvou školách, v průběhu doby dvaceti sedmi měsíců.

### Výzkumné otázky

V rámci řešení výzkumného problému jsme si položili několik úrovní výzkumných otázek (Mareš, 2015, s. 126), a to:

Úroveň A: výzkumná otázka, položena respondentce, zněla: .... *“Jak vnímáte klima školy, ve které pracujete a jaké vazby má toto klima na formování vašeho profesního přesvědčení, víry, důvěry a sebedůvěry v sebe, ve smyslu self – efficacy dle Gavory (in Janík & Švec a kol., 2009).“* Odpověď na tuto otázku byla realizována autonomním psaním bez přímých zásahů badatele.

Úroveň B: výzkumné otázky, které se týkají studovaného výzkumného problému, a na které byly hledány odpovědi při studiu případu a dat, což byly tyto:

- Jak je vnímáno klima školy a profesní přesvědčení respondentkou?
- Které aspekty klimatu školy mají přímý vliv na formování jejího profesního přesvědčení v pozitivním a negativním slova smyslu?
- Pokud je klima školy vnímáno jako pozitivní, je posilováno její profesní přesvědčení a naopak?

Odpovědi na tyto otázky byly získávány z pozorování práce učitelky, záznamů a rozborů hospitací, evaluací v rámci uvádění do profese a autoevaluací v učitelském deníku, v terénu, v reálném čase.

Zde uvedené výzkumné otázky nejsou vázány ani na jeden jev či fenomén jako takový (klima školy, profesní přesvědčení) na jeho objektivní hodnocení, ale jsou cíleně vázány na vnímání jevu samotným učitelem. Jedná se o osobní konstrukty a mentální reprezentace respondentky (dle Plevová & Petrová, 2012, s. 6-9) ve smyslu fenomenologického přístupu orientovaného na její prožívání příslušných jevů.

### Identifikace a anamnéza případu

Učitelka, 27 let, aktuálně v listopadu 2018 ve třetím roce praxe. Vyučuje na 2. stupni základní školy v plném úvazku dva vyučovací předměty aprobovaně, další neaprobovaně.

První rok praxe ve škole 1, zároveň byla třídní učitelkou, dva předměty vyučovala aprobovaně, další dva neaprobovaně. Toto, dle jejího vnímání, přinášelo významnou pracovní zátěž, včetně

administrativní, hlavně ve vztahu k třídnictví. Významnou zátěž vnímala také u neaprobované vyučovaných předmětů. Ze strany vedení školy, ani pedagogického sboru necítila podporu, spíš naopak. Spolupracovala s uvádějící učitelkou (dle Podlahová, 2004), ale ani to ji nepomohlo „najít si místo“ v pedagogickém sboru.

V rámci tohoto profesního působení vnímala klima školy jako velmi negativní, nepříznivé. V pololetí 2017 uvažovala o odchodu z profese, nicméně vytrvala, a na konci školního roku podala výpověď ze školy. Neodešla z profese, ale nastoupila na jinou školu.

Druhý rok praxe nastoupila ve škole 2 a působí zde dosud. Vyučuje dva vyučovací předměty aprobované a jeden neaprobované, třídnictví nemá. Pocítila významnou časovou úlevu, zejména v domácí přípravě na výuku, ale hlavně psychickou úlevu. V aprobovaných předmětech získává sebedůvěru. Častěji se přiklání k možnosti mírné motivační improvizace ve výuce a využívání aktivizačních metod, např. problémové či badatelské výuky, což ji činí radost.

V rámci tohoto profesního působení od začátku a dlouhodobě, vnímá klima školy jako velmi pozitivní, příznivé.

### **Klima školy a profesní přesvědčení**

Jedním z cílů případové studie bylo najít odpověď na otázku: Jak bylo a je respondentkou vnímáno klima každé ze škol a její profesní přesvědčení v daném čase, na daném působišti. Příklady výroků na téma klima školy1:

Atmosféra (klima) je zoufalá, je to depresivní, učitelé na sebe donášejí, člověk se bojí cokoliv říct, neví, kdo je přítel a kdo nepřítel, vedení školy je nekompetentní, ředitel vůbec nepracuje, nechodí do hodin, nic neřídí, nevede ani porady, ředitel se snaží jen vyjít vstříc rodičům, aby byli zticha, učitel ho nezajímá, nesmí se dávat horší známky než trojky (rodiče musí být spokojeni), zástupce si neplní povinnosti, nechodí do práce, pořád za něho supluje zadarmo, žáci tu atmosféru vycítili, donášejí na učitele, žalují, lžou a vedení jim naslouchá, ve škole je šikana, ale nikdo to neřeší, tutlá se to, nesmí se to řešit, neunesu to, uklízečky neuklízí, všude je špína, záchody smrdí, okna jsou nemytá už roky...

Příklady výroků na téma klima školy 2:

Atmosféru (klima) vnímám od prvního vstupu do školy jako skvělou, těším se do práce, ředitelka je uznaná, zástupkyně je „profik“, obě vědí, co dělají, učitel tu má podporu, žák je tu parták, spolupracuje, je to krása! V porovnání s předchozím působištěm - jsem v ráji, těším se každý den do práce, můžu si využívat různé metody, podporují mě v tom, ve sboru je to krása, všichni jsme parta, povzbuzujeme se, děcka mají zájem o práci navíc, o olympiády, to je krása! Mám krásné zážitky z třídních schůzek, rodiče jsou tak milí, tady má učitel svůj harmonický zvuk, všude je čisto, útulno, krásně...

Ve škole 1 bylo klima školy respondentkou vnímáno jako výrazně negativní. Necítila se na pracovišti dobře, spíš naopak. Z některých vyjádření zaznívá až beznaděj. Její vlastní profesní přesvědčení bylo vnímáno jako nízké, a to až tak, že uvažovala o odchodu z profese. Necítila podporu, práce ji neuspokojovala, přestávala věřit „sama v sebe“. Naznačovala ale, že jde o negativní vlivy zvenčí, vázané na klima dané školy (viz „...*tady nemá učitel žádnou váhu*...“).

Ve škole 2, bylo klima školy vnímáno jako velmi pozitivní, radostné a „krásné“. Ve vyjádřeních respondentky se jeví nadšení a chuť do dalšího vzdělávání i práce. Drobné profesní problémy má tendenci přehlížet či bagatelizovat. Její profesní přesvědčení se zde mění v pozitivní, zvyšuje se, ovlivňuje její profesní sebevědomí a víru v sebe i self-efficacy, jak se z výpovědí jeví.

## Aspekty klimatu školy s vlivem na profesní přesvědčení

Které aspekty klimatu školy mají vliv na profesní přesvědčení respondentky? Aspekty lze vypořádat z výroků:

Jak se v práci cítím, jestli se tam těším, jestli mi dávají najevo, že moje práce má smysl, jestli mám volnost, důvěru vedení, žáků i jejich rodičů, je respektována má kvalifikace i postavení. Jestli nejsem přetěžována. Vedení školy je kompetentní, zajišťuje vhodné podmínky pro práci (jak materiální tak nemateriální). Můžu uplatňovat své názory, nápady, kreativitu. Vnímám pozitivní obraz školy v očích veřejnosti.

Naše poslední výzkumná otázka úrovně B, na kterou jsme v případové studii hledali odpověď, zněla: *Pokud je klima školy vnímáno jako pozitivní, je posilováno profesní přesvědčení učitele a naopak?* Interpretace dat ukazuje, že v první škole respondentka vnímala klima školy jako výrazně negativní, a ve druhé škole jako výrazně pozitivní, stejně tak své profesní přesvědčení vnímala a hodnotila v první škole jako negativní, ve smyslu výrazně snížené, a naopak ve druhé škole jako pozitivní, ve smyslu zvýšené.

## DISKUSE A MOŽNÉ LIMITY PŘÍPADOVÉ STUDIE

„Příběh“ tohoto případu vyznívá jednoznačně, ukazuje, že pro začínajícího učitele je významné, do jakého prostředí, do jakého vnímaného klimatu školy, vstoupí poprvé ve své profesi. Pozitivní, ale i negativní klima školy může ovlivnit jeho další profesní vývoj. U našeho případu (respondentky) konstatujeme, že přišla se silným profesním přesvědčením a vírou v profesi již z pregraduální přípravy a předchozího života, což vyplynulo z jejího autonomního psaní i hloubkových rozhovorů, přesto se dostala v prvním roce praxe, na kritickou hranici, kdy i přes podporu uvádějící učitelky, uvažovala o odchodu z profese. Situaci vyřešila odchodem ze školy 1 a nástupem na nové pracoviště, kde vnímala klima školy 2 jako pozitivní a došlo zde ke zvýšení jejího profesního přesvědčení.

Případová studie vnáší relativně hluboký vhled do problematiky vzájemné vazby mezi profesním přesvědčením začínající učitelky a vnímaným klimatem školy, limitem může být skutečnost, že případ (respondentka), který byl vybrán, může být ojedinělý, výjimečný a vymyká se jiným případům.

## ZÁVĚR

Domníváme se, že případová exploratorní studie splnila svůj cíl. Až nezvykle jednoznačně se zobrazila vazba mezi vnímaným negativním klimatem školy a sníženým (negativním) profesním přesvědčením respondentky na prvním pracovišti a naopak, mezi pozitivním klimatem školy na druhém pracovišti a rostoucím, pozitivním profesním přesvědčením respondentky. Byly zviditelněny aspekty, které klima školy z pohledu respondentky ovlivňují, a zároveň působí i na její profesní přesvědčení. Naše zjištění odkrývají další možnosti pro výzkum, zcela jistě by bylo smysluplné ověřit intenzitu vzájemných vazeb a ovlivňování mezi těmito dvěma jevy (klima škola a profesní přesvědčení učitelů) a rozšířit šetření na větší počet respondentů.

## Literatura

JANÍK, T. - ŠVEC, V. 2009. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.  
JEŽEK, S. ed. 2003: *Psychosociální klima školy I*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. 125 stran. ISBN 80-86633-13-6.

- LUKAS, J. 2006. *Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu*. Příspěvek konference ČAPV: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu, Plzeň.
- MAREŠ, J. 2015. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. In *Pedagogika*, 65 (2), 113-142.
- PLEVOVÁ, I. - PETROVÁ, A. 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3246-5.
- PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- STRAKOVÁ, J. et al. 2014. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie. In *Pedagogika*, 64 (1), s. 34-65.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

**Autor:**

PhDr. Jaroslava Ševčíková  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci  
e-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Další pracoviště autorky:  
Střední škola Kostka s. r. o.  
Pod Pecníkem 1666, Vsetín

Muzeum regionu Valašsko, p.o.  
Horní náměstí, Vsetín

# PROBLEMATIKA TEÓRIE EVOLÚCIE A EVOLÚCIE ČLOVEKA VO VYUČOVANÍ

Michal Uhrin

## Abstrakt

*Diskusia o pôvode človeka a všetkých živých bytosti spôsobovali kontroverzie dávno predtým, ako Charles Darwin formuloval teóriu biologickej evolúcie prostredníctvom prirodzeného výberu. S teóriou evolúcie a evolučným vysvetlením pôvodu človeka sa spája ako vo verejnom, laickom, tak v odbornom diskurze množstvo nepochopení. Cieľom príspevku je (1) predstaviť vybrané momenty z dejín evolučnej teórie, ktoré zásadne ovplyvnili jej vnímanie v očiach odbornej a laickej verejnosti; (2) priblížiť bežné nepochopenia spájajúce sa s evolučnou teóriou a evolučným vysvetlovaním pôvodu človeka; (3) načrtnúť problematické momenty vo vyučovaní evolučnej teórie a evolučného pôvodu človeka.*

## ÚVOD

Diskusia o pôvode človeka a vo všeobecnosti živých bytosti spôsobovali kontroverzie dávno predtým, ako Charles Darwin formuloval teóriu biologickej evolúcie, ktorá sa odohráva prostredníctvom prirodzeného výberu v dielach *O pôvode druhov* (1859) a *Pôvod človeka a pohlavný výber* (1871). Odpovede na otázku o pôvode človeka okrem prírodných vied predkladajú aj rôzne náboženské, teologické a filozofické hnutia. Rozmanité náboženstvá vytvárajú komplexné kozmológie a kozmogónie, ktoré vysvetľujú nielen pôvod človeka, ale aj vznik sveta a všetkých živých organizmov. Tieto vysvetlenia sú pritom často, v explicitnom či implicitnom, rozpore s teóriou biologickej evolúcie.

S teóriou evolúcie a evolučným vysvetlením pôvodu človeka sa spája ako vo verejnom, laickom tak v odbornom diskurze množstvo nepochopení. Zahraničné výskumy naznačujú, že evolučné vysvetlenie pôvodu človeka patrí k najkontroverzejším témam aj vo vzťahu k vyučovaniu evolúcie na základných, stredných a vysokých školách (Dvořáková, Hůla, 2015; Larson, 2006; Moore, 2004; Wiles, Branch, 2008).

Cieľom príspevku je (1) predstaviť vybrané momenty z dejín evolučnej teórie, ktoré zásadne ovplyvnili jej vnímanie v očiach odbornej a laickej verejnosti; (2) priblížiť bežné nepochopenia spájajúce sa s evolučnou teóriou a evolučným vysvetlovaním pôvodu človeka; (3) načrtnúť problematické momenty vo vyučovaní evolučnej teórie a evolučného pôvodu človeka.

## TEÓRIA BIOLOGICKEJ EVOLÚCIE

Charles Darwin nebol prvým, kto nazeral na vznik života ako na evolučný proces. Bol však prvým, kto poskytol logické, dostatočne zdokumentované vysvetlenie pre spôsob, akým k evolúcii dochádza (Ember, Ember, 1973, s. 43). Sformuloval jednu z najvýznamnejších teórií v dejinách ľudstva – teóriu biologickej evolúcie, ktorá sa odohráva prostredníctvom prirodzeného výberu (Dawkins, 2008, s. 245).

Darwinove myšlienky spôsobili rozruch nielen v odbornej, ale aj u laickej verejnosti. Jeho teória bola často odmietaná z ideologických (náboženských či etických) aj vedeckých dôvodov. Darwinovi kolegovia spochybňovali plauzibilitu, koherentnosť, logickú štruktúru a explanačný potenciál jeho teórie, pretože sa vyznačovala viacerými bielymi miestami. Predmetom kritiky bolo aj to, že Darwin neuviedol ústredný koncept, ktorý by objasňoval prirodzený výber, a bez tohto konceptu teória evolúcie nemá logický základ. Aj keď Darwin opieral svoj argument o dedičnosť znakov, princípy dedičnosti nepoznal. Darwinova koncepcia neobsahovala vhodnú

jednotku dedičnosti, a preto jeho idea prirodzeného výberu bola spochybňovaná. Odpovede na viacero otázok, spojených s evolučným procesom priniesol až český kňaz a botanik Gregor Johann Mendel, ktorý publikoval prvýkrát svoje idey v roku 1865. Jeho dielo mohlo podporiť Darwinove tézy, no ten sa o ňom nikdy nedozvedel. Odborná verejnosť začala reflektovať Mendelovu prácu až okolo roku 1900 (Dennet, 1996, s. 20; Soukup, 2011, s. 143-144).

Je všeobecne známym faktom, že viaceré Darwinove myšlienky boli dezinterpretované v prúdoch sociálneho darwinizmu a eugeniky, ako i v rôznych politických a ideologických kontextoch. Jedným z najväčších stúpcov Darwinových myšlienok bol anglický filozof Herbert Spencer. Spencer síce dokázal bližšie objasniť širokej verejnosti niektoré z Darwinových myšlienok, avšak bol aj otcom sociálneho darwinizmu a zaviedol do obehu známu frázu *survival of the fittest* („prežitie najschopnejšieho“) (Dennett, 1996, s. 393; tiež Hrabovský, 2018).

Darwinova teória evolúcie nie je však spájaná len so sociálnym darwinizmom, ale aj s eugenikou a porušovaním základných ľudských práv počas druhej svetovej vojny. Cieľom eugeniky bolo podporovať reprodukciu jedincov, ktorí sú nositeľmi vybraných fyzických a mentálnych vlastností, a naopak zabráňovať, či obmedzovať reprodukciu tých, ktorí nimi nedisponovali. Eugenika bola propagovaná najmä tými intelektuálmi, vedcami, biológmi či politikmi, ktorí vnímali sociálny darwinizmus ako samozrejmé rozšírenie Darwinovej teórie biologickej evolúcie a spôsob, ako „vylepšiť“ ľudský druh. Eugenika previtala v druhej polovici 19. st. a prvej polovici 20. st. vo Veľkej Británii, USA a Nemecku. Darwinova teória sa postupne začala v očiach laickej verejnosti, ale aj vedeckej komunity, asociovať s ohavnými udalosťami druhej svetovej vojny. Opäť treba povedať, že tieto asociácie sú založené na zjednodušujúcom a nedostatočnom porozumení historických udalostí a dejín vedy (bližšie Hrabovský, 2018). V ich dôsledku však po skončení druhej svetovej vojny dochádza v sociálnych a humanitných vedách k akejsi averzii voči uplatňovaniu evolučnej teórie a biológie pri vysvetľovaní ľudského správania sa (Sear, 2015, s. 407).

Začiatkom 20. st. darwinizmus ešte nemal ako vedecká teória pevné postavenie. Stabilitu mu dodalo porozumenie princípov dedičnosti a populačná genetika, ktorej vznik a rozvoj prispel k zavŕšeniu modernej syntézy označovanej ako neodarwinizmus. V 30. a 40. rokoch 20. st. bola táto schéma v rámci neodarwinistickej syntézy obohatená o poznatky vzťahujúce sa ku génom. Na prvú generáciu tvorcov modernej syntézy nadviazali v druhej polovici 20. st. bádatelia, ktorých diela sú už dnes v oblasti evolučnej biológie považované za klasické (napr. W. D. Hamilton, J. Maynard Smith, R. Trivers, R. Dawkins). Od svojich predchodcov sa líšili najmä v pohľade na subjekt biologickej evolúcie. Pre nich bol týmto subjektom gén a nie druh či jedinec (Soukup, 2011, s. 151-152).

Richard Dawkins v svojom diele upriamil pozornosť najmä na gény. V knihe *Selfish Gene* (1976) vyslovil myšlienku, že telá sa nereplikujú, ale vytvárajú, zatiaľ čo gény sa replikujú. Telá by sme teda mali vnímať ako evolučné dopravné prostriedky pre gény (Ridley, 2007, s. 18-20). Gény však podľa Dawkinsa nekódujú celú sociokultúrnu realitu. Dawkins netvrdí, že sme „otrokmi génov“ (Soukup, 2011, s. 269).

Myšlienky Richarda Dawkinsa sú doposiaľ mylne spájané s vulgárnou verziou rigidného genetického determinizmu – teda s myšlienkou, že ľudia sú otrokmi svojich génov a majú len minimálnu kontrolu nad svojim správaním sa. Evoluční vedci, vrátane Dawkinsa, nepostulujú nijakú formu genetického determinizmu. Je mylné domnievať sa, že len gény považujú za determinanty správania sa organizmov. Podľa nich je to interakcia génov a prostredia, ktorá určuje biologické a behaviorálne fenotypy.<sup>2</sup> Vo výskumoch sa zameriavajú na adaptívne variácie v správaní sa umožňujúce jednotlivcom efektívne prispôbiť svoje reakcie lokálnemu prostrediu (Gibson, Lawson, 2015, s. 4). V tomto zmysle je prostredie chápané nielen ako

---

<sup>2</sup>Barrett, Dunbar a Lycett charakterizujú fenotyp ako „morfologické a behaviorálne charakteristiky, ktoré organizmus vykazuje následkom interakcie svojho genotypu (genetická výbava organizmu) a prostredia (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 488).

ekologické podmienky, ale aj ako sociálne a kultúrne pravidlá, normy a inštitúcie. Nie je teda správne označiť evolučné smery za redukcionistické. Za redukcionistické ich považujú vo väčšine prípadov laici a odborníci, ktorí o nich majú nedostatočné informácie. Práve nekorektné chápanie evolučných koncepcií poukazuje na to, ako je dôležité ich zaradiť do širšieho vyučovacieho procesu počínajúc základnými školami a končiac univerzitami.

Dôležitou udalosťou v zmysle aplikovania evolučnej teórie pri vysvetľovaní ľudského správania sa bolo publikovanie v 70. rokoch 20. st. knihy *Sociobiológia: Nová Syntéza* (*The Sociobiology: New Synthesis*, 1975), ktorej autorom je biológ a entomológ E. O. Wilson. Na publikáciu a Wilsonove myšlienky sa zniesla vlna kritiky prírodovedcov (napr. S. J. Gould, R. Lewontin) aj sociálnych vedcov (napr. M. Sahlins, Marvin Harris). Sociobiológia sa usilovala o vysvetlenie aj zdanlivo nevýhodného správania sa z evolučného hľadiska, napríklad altruizmu, snahou dokázať, že aj takéto správanie môže priniesť isté výhody, ktoré podporujú reprodukčný úspech (Soukup, 2011, s. 234). Wilson tvrdil, že čokoľvek vrhalo svetlo na správanie sociálneho hmyzu, objasňovalo aj správanie iných sociálnych živočíchov, človeka nevynímajúc (Larson, 2006, s. 273). Wilsonove myšlienky boli označené za nebezpečné zo sociopolitického hľadiska a neodôvodnené z hľadiska vedeckého (Lyle III, Smith 2012: 306-307).

Jednu z najostrejších kritik voči sociobiológii vyslovil antropológ Marshal Sahlins v práci *Využitie a zneužitie biológie: antropológická kritika sociobiológie* (*The Use and Abuse of Biology: An Anthropological Critique of Sociobiology*, 1976). Sahlins tvrdil, že kultúru je možné študovať len s odkazom na ňu samotnú. Prirodzený výber podľa neho „nemôže o kultúre povedať nič nové a hlavne podstatné“ (Soukup, 2011, s. 239). Sociálni a humanitní vedci sa taktiež obávali, že prístupy ako sociobiológia by mohli byť opäť dizenterpretované v rámci rôznych politických či radikálnych ideologických hnutí, a to následne povedie k ďalšej vlne eugeniky. Nestalo sa tak a v súčasnosti predstavuje aplikácia princípov evolučnej teórie pri vysvetľovaní ľudského správania sa dynamicky sa rozvíjajúcu paradigmou naprieč rôznymi vedeckými disciplínami (Sear, 2015, s. 408). V posledných desaťročiach bol evolučný prístup úspešne aplikovaný pri výskumoch jazyka, kooperácie, náboženstva či výberu partnera (napr. Henrich, Henrich 2007; Boyer 2001; Buss, 2003).<sup>3</sup>

## KONTROVERZIE EVOLUČNÉHO PRÍSTUPU

S diskusiami o evolučnej teórii sa spája veľa emotívnych tvrdení, či už v kontexte 19. st. alebo 21. st. Český evolučný biológ Jaroslav Flegr hovorí, že existujú v zásade tri motívy pre útoky proti evolučnej teórii ako takej vo všeobecnosti a konkrétne pre aplikovanie evolučných prístupov pri vysvetľovaní ľudského správania sa:

- nesúlads vlastným ideovým modelom sveta,
- obavy z dôsledkov všeobecného prijatia evolučnej teória,
- vecné námietky proti obsahu evolučnej teórie (Flegr, 2007, s. 506).

Pozrime sa v krátkosti na tieto body podrobnejšie. Nebudem sa im venovať v presne určenom poradí, keďže v praxi sa tieto motívy a na nich založené argumenty prelínajú a je ťažké ich oddeľovať.

Daniel Dennett sa v publikácii *Darwinova nebezpečná myšlienka. Evolúcia a význam života* (*Darwin's Dangerous Idea, Evolution and the Meanings of Life*. 1996) zamýšľa nad otázkou, prečo je práve teória biologickej evolúcie takou „citlivou“ témou pre mnohých ľudí a pre mnohé skupiny. Podľa neho Darwinova perspektíva obracia niektoré z tradičných predstáv a predpokladov naruby. Podkopáva štandardné predstavy o tom, čo je možné považovať za uspokojivé odpovede na otázku o pôvode života na zemi (Dennet, 1996, s. 21). Dennet nazýva

<sup>3</sup> Pre evolučný prístup vo všeobecnosti ako aj pre konkrétne teoretické smerovania rozvíjajúce sa v jeho rámci (napr. evolučná psychológia, evolučná antropológia) je charakteristická aplikácia princípov evolučných vied a teórie evolúcie pri štúdiu biologickej a kultúrnej podstaty ľudského druhu (Lannman, 2017, s. 63).



evolučnú teóriu aj univerzálnou kyselinou (*universal acid*), ktorá rozpúšťa nielen náboženské predstavy o svete. Zjavný rozpor s teologickými a náboženskými predstavami o vzniku života na zemi vyvoláva v niektorých krajinách ako USA či Turecko odpor zo strany príslušníkov týchto náboženstiev voči vyučovaniu evolučnej teórie a evolúcie človeka na základných a stredných školách.

Ďalším problematickým momentom je rozdielne vnímanie a chápanie obsahu slov *teória* a *hypotéza* medzi laickou verejnosťou a odbornou verejnosťou. Ukazuje sa taktiež, že študenti prvých stupňov bakalárskeho štúdia často prichádzajú na vysoké školy bez znalostí tohto rozlíšenia, ktoré je pritom zásadné, keďže ako *teória* tak *hypotéza* majú vo vedeckom diskurze iný význam ako v laickom diskurze. To znamená, že tieto znalosti pravdepodobne nenadobudnú počas štúdia na stredných školách.

V bežnej reči sa *hypotéza* vníma ako niečo špekulatívne, zatiaľ čo vo vede ide o konkrétne tvrdenie predstavujúce návrh vysvetlenia určitého javu. Vedecká *teória* sa potom vníma ako sústava hypotéz, v dostatočnej miere potvrdená experimentmi alebo pozorovaním, tvoriaca konzistentný celok vysvetľujúci širší rámec javov. Na základe vedeckej teórie je možné vytvárať nové hypotézy (Mezencev, 2012, s. 194-195). Evolučná teória je v tomto zmysle exemplárnym príkladom. Navyše každá vedecká teória, hypotéza a tvrdenie musia byť vyvrátiteľné, testovateľné a replikovateľné. Ak je nejaká teória považovaná za platnú, znamená to, že doposiaľ nebola vyvrátená, avšak vyvrátená byť môže. Evolučná teória tieto kritéria spĺňa a preto je považovaná za legitímnu vedeckú teóriu (bližšie napr. Lett, 1997).

Často má kritika evolučných vied pôvod v nedostatočnom pochopení základných princípov evolučnej teórie. Argumenty jej kritikov spočívajú často na stereotypných a zjednodušených predstavách či kritike konceptov, ktoré sa považujú v rámci evolučných vied za prekonané. Často sa napríklad stretávame s útokmi na tzv. lineárny model evolúcie. Tento model spočíva na myšlienke, že evolúcia organizmov prebieha po priamke z bodu A do bodu B. Dnes už je zrejmé, že evolúcia druhov neprebíhala a neprebíha len v jednej línii. Lineárny model bol opustený v prospech tzv. fylogenetických stromov – teda rôzne druhy, napríklad *hominimov*, existovali vedľa seba.<sup>4</sup> Vo vzťahu k lineárnemu modelu evolúcie je však problematické aj jeho vnímanie zo strany laickej verejnosti (vrátane učiteľov a študentov stredných a základných škôl), o ktorom budem hovoriť v nasledujúcej časti.

Evoluční vedci sa zaoberajú témami, ako sú rozdiely medzi pohlaviami v reprodukčných stratégiách, evolúciou kooperácie a agresivity či evolúciou náboženstiev. Týmto témam nevenujú pozornosť z dôvodu šírenia myšlienok určitej ideológie či politickej agendy. Ich cieľom nie je obhajovanie *statusu quo*, rasovej, etnickej či akejkolvek neznášanlivosti. Objasnenie pôvodu nejakého javu z evolučného hľadiska neznamená jeho ospravedlnenie. Týmto témam sa venujú, pretože ich považujú za dôležité pre pochopenie ľudského správania sa (Lyle III, Smith 2012: 319). Netvrdia že „čo je prirodzené, je vo svojej podstate správne a čo je neprirodzené, je vo svojej podstate zlé a nesprávne“. Takýto predpoklad sa označuje ako logická chyba v uvažovaní tzv. *appeal to nature* (možno voľne preložiť ako *odvolávať sa na prírodu*). Ako hovoria Gibson a Lawson, vysvetlenie nejakého druhu správania sa z evolučného hľadiska napomáha k porozumeniu jeho ultimátnej funkcie v termínoch inkluzívnej zdatnosti.<sup>5</sup> Nemalo by však byť využité za účelom vyriešenia morálnych alebo normatívnych tvrdení (Gibson, Lawson, 2015, s. 4).

Evoluční vedci vystupujú proti redukcionistickej povahe evolučných vied. Tvrdenie, že evolučný prístup je redukcionistický, je podľa nich založené na neporozumení evolučným vysvetleniam, pravdepodobne kvôli významu, aký je v evolučnej teórii prikladaný génom.

<sup>4</sup> Slovo *Hominim* označuje všetky druhy od posledného spoločného žijúce predka šimpanzov a človeka až k anatomicky modernému človeku.

<sup>5</sup> „Hodnota vyjadrujúca spojenie priameho genetického prispenia organizmu do budúcich generácií prostredníctvom vlastných potomkov a prispenia, ktorého organizmus dosiahne pomáhaním príbuzným jedincom (ktorí si vďaka spoločnému pôvodu nositeľmi rovnakých génov) k reprodukcii...“ (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 489).

Evolučné vysvetlenia nie sú (alebo by nemali byť) prezentované iba v pojmoch a termínoch nižšej úrovne popisu javov (napríklad gény alebo chemické procesy ako jediný faktor ovplyvňujúcim správanie sa *Homo sapiens sapiens*). Pre komplexné vysvetlenie ľudského správania je okrem evolučných faktorov potrebné brať do úvahy množstvo ekologických, demografických, sociálnych a kultúrnych faktorov. Z toho vyplýva, že behaviorálne stratégie väčšiny vyšších organizmov, vrátane človeka, sú flexibilné (Barrett, Dunbar, Lycett, 2007, s. 35).

## EVOLÚCIA A VYUČOVACÍ PROCES

Ako bolo spomenuté, vyučovanie evolučnej teórie a evolučné vysvetlenie pôvodu človeka patrí k najkontroverznejším témam vo vzťahu k vyučovaniu na štátnych a verejných základných, stredných a vysokých školách (Dvořáková, Hůla, 2015; Larson, 2006; Moore, 2004; Wiles, Branch, 2008). V niektorých krajinách, ako napr. USA, tieto polemiky siahajú až do druhej polovice 19. st. V súčasnosti predstavuje otázka zaradenia evolučnej teórie a evolučného vývoja človeka do vyučovacieho procesu dôležitý problém napríklad v USA, Turecku, Poľsku či Rumunsku. Ich zaradenie je odmietané najmä z dôvodu protirečenia evolučného vysvetlenia vzniku života s náboženskými predstavami o jeho pôvode na zemi (Dennett, 1996; Larson, 2006). Okrem toho sa ukazuje, že učebné texty pre základné a stredné školy obsahujú množstvo nepresných a neaktuálnych informácií o danej problematike. Takáto situácia nielen sťažuje jej pochopenie, ale ju aj zahmlieva množstvom nejasností.

Výskumy, ktoré boli vykonané v Českej republike, poukázali na nesprávne a neaktuálne informácie v učebniciach biológie a prírodopisu pre gymnáziá, stredné a základné školy, či publikácie zamerané na prípravu na maturitu a prijímacie skúšky na vysoké školy. Výskumy boli zamerané najmä na obsahovú analýzu témy evolúcie človeka. Pre ilustráciu argumentu sa pozrime na konkrétny výskum Dvořákovvej a Absolonovej (2017). Autorky vykonali obsahovú analýzu zameranú na oblasť evolúcie človeka v 18 českých učebniciach prírodopisu, biológie a súhrnoch gymnaziálneho učiva. 11 z 18 učebníc obsahovalo schvalovaciu doložku MŠMT ČR, ktorá by mala zaručovať správnosť a aktuálnosť prezentovaných údajov (Dvořáková, Absolonová, 2017, s. 2).<sup>6</sup>

Výsledky ich analýzy poukázali na množstvo zastaralých informácií a chýb, ktoré sa nachádzajú v učebniciach. Najčastejšie sa chyby vzťahovali k prezentácii evolúcie ako lineárneho procesu, prezentovanie nášho vlastného druhu ako vrcholu evolučného vývoja, respektíve ako najdokonalejšieho tvora žijúce na zemi a vyčleňovanie taxonu *Homo sapiens sapiens* vedľa druhu *Homo sapiens*. (Dvořáková, Absolonová, 2017, s. 2). Niektoré texty obsahovali chybné údaje o fylogenetických vzťahoch moderných ľudoopov. Najbližší príbuzný rodu šimpanz (*Pan*) bol prezentovaný ako rod gorilla (*Gorilla*) a nie rod človek (*Homo*) (Dvořáková, Absolonová, 2017, s. 9-10). Chybné údaje podľa autoriek komplikujú relevantné pochopenie evolučnej teórie a evolúcie človeka u žiakov základných a stredných škôl.

Tento predpoklad potvrdzuje aj výskum zameraný práve na úroveň znalostí o evolučnej teórii a evolúcii človeka u žiakov stredných škôl (Dvořáková, Hůla, 2017). Výskumu sa zúčastnilo celkom 91 študentov, ktorí maturovali z predmetu biológia. V dotazníkoch až 93,5% študentov označilo striktné lineárne schému evolúcie človeka ako správnu. Chybné údaje v neposlednom rade vplývajú aj na postoje českých učiteľov biológie a študentov k výučbe evolúcie človeka a k problematike evolúcie (Dvořáková, Hůla, 2015, 2017; Dvořáková, Absolonová, 2017).

Podľa dostupných informácií neboli výskumy tohto charakteru uskutočnené v Slovenskej republike. Avšak napríklad Hrabovský (2018) poukázal na viaceré nepresné a neaktuálne informácie vzťahujúce sa k problematike rasy v učebniciach občianskej výchovy pre základné školy. Tento fakt súvisí so širším trendom vzťahujúcim sa k prenikaniu aktuálnych vedeckých poznatkov do učebníc pre základné a stredné školy. Viacerí autori ukázali, že sa aktuálne

<sup>6</sup> MŠMT ČR je skratkou pre Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky.

poznatky dostávajú do učebníc so značným odstupom (napr. Alles, Stevenson, 2003; DeSilva, 2004; Dvořáková, Absolonová, 2017).

## ZÁVER

Aj napriek tomu, že evolučný prístup patrí k legitímnym paradigmám v sociálnych a humanitných vedách, jeho aplikácia pri vysvetľovaní ľudského správania sa vzbudzuje nedôveru. Ako sme uviedli, táto nedôvera má hlboké korene. Počet bádateľov uplatňujúcich evolučný prístup v posledných desaťročiach však výrazne vzrastá. Tento nárast reflektuje uznanie toho, že evolučný prístup dopĺňa a prehľbuje pochopenie behaviorálnej diverzity človeka (Gibson, Lawson, 2015, s. 3).

Ak chceme vysvetliť ľudské správanie v celej jeho komplexnosti a zložitosti, nesmieme ignorovať ani biologické, ani kultúrne procesy. Tvrdiť, že evolučný prístup pripisuje význam len génom, reprodukčnému úsechu a univerzálnym charakteristikám ľudského druhu by bolo mylné. Takéto tvrdenie spočíva často na nepochopení základných postulátov evolučnej teórie a aplikácie jej princípov pri výskume evolúcie kultúrnej (Henrich, Boyd, Richerson, 2008; Sear, 2015).

Vyššie zmienené výskumy vykonané v Českej republike, zamerané na správnosť a aktuálnosť informácií o evolučnej teórii a evolúcii človeka v učebniciach pre základné stredné školy a gymnázia, poukazujú na potrebu spresnenia a aktualizácie informácií. Neaktuálne informácie sa vzťahujú napríklad k interpretácii evolučného vývoja človeka ako striktného lineárneho procesu, prezentovania nášho vlastného druhu ako vrcholu evolučného vývoja či najdokonalejšieho tvora (Dvořáková, Absolonová, 2017). Ak študenti už na základných a stredných školách nadobudnú zastarané a nepresné informácie o evolučnej teórii a evolučnom pôvode človeka ako aj o základných princípoch vedy a vedeckého bádania, môže to spôsobiť komplikácie pri ich štúdiu na univerzitách a vysokých školách.

Myslím si, že táto problematika by si zaslúžila v budúcnosti bližšiu pozornosť zo strany vedeckej obce na Slovensku. Bolo by vhodné vykonať výskumy, ktoré by boli z metodologického hľadiska inšpirované výskumami vykonanými v Českej republike. Učebnice predstavujú pre učiteľov hlavný zdroj informácií, ktoré následne v procese vyučovania odovzdávajú žiakom (Dvořáková, Hůla, 2015, 2017; Dvořáková, Absolonová, 2017).

Aj z krátkeho prehľadu sme videli, že s evolučnou teóriou a jej využitím v sociálnych a humanitných vedách sa spája množstvo neporozumenia a nedorozumení. Domnievam sa, že najefektívnejší spôsob, ako predchádzať týmto nepochopeniam, je poskytovať študentom na základných a stredných školách aktuálne a korektné informácie o evolučnej teórii a evolúcii človeka, ako aj o teórii, metodológii a epistemológii vedeckého bádania.

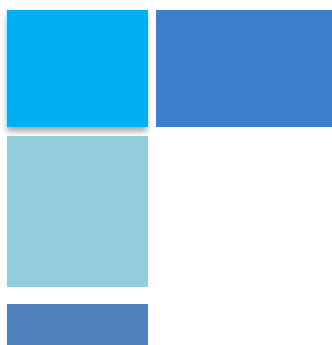
## Literatúra

- ALLES, D. L. - STEVENSON, J. C. 2003. Teaching human evolution. In: *The American Biology Teacher*, vol. 65, no. 5, p. 333-339. ISSN 0002-7685.
- BARRETT, L., DUNBAR, R., LYCETT, J. 2007. *Evoluční psychologie člověka*. Praha: Portál, 552 s. ISBN 978-80-7178-969-7.
- BOYER, P. 2001. *Religion Explained: The Evolutionary Origins of Religious Thought*. New York: Basic Books, 375 s. ISBN 0-465-00695-7.
- BUSS, D. M. 2003. *The Evolution of Desire: Strategies of Human Mating* (Revised Edition). New York: Free Press, 354 s. ISBN 978-04-650-0802-5.
- DAWKINS, R. 2006 [1976]. *The selfish gene*. USA: Oxford University Press, 360 s. ISBN 978-01-992-9115-1.
- DAWKINS, R. 2008. *Příběh předka*. Praha: Academia, 836 s. ISBN 978-80-200-1611-9.

- DENNETT, D.C. 1996. *Darwin's Dangerous Idea. Evolution and the Meanings of Life*. England: Penguin Books, 592 s. ISBN 978-01-401-6734-4.
- DeSILVA, J. *Interpreting evidence: an approach to teaching human evolution in the classroom*, 2004, vol. 66, no. 4, p. 257-267.
- DVOŘÁKOVÁ, R. M. - ABSOLONOVÁ, K. Obsahová analýza tématu evoluce člověka v českých učebnicích přírodopisu a biologie. In: *Scientia in educatione*, 2017, vol. 8, no. 2., p. 2-20. ISSN 1804-7106.
- DVOŘÁKOVÁ, R. M. - HÚLA, M. Postoje českých učitelů biologie k výuce evoluce člověka. In: *Evropské pedagogické fórum 2015*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015, s. 82-88. ISBN 978-80-87952-11-5.
- DVOŘÁKOVÁ, R. M. - HÚLA, M. *Czech high school student's knowledge, understanding and attitude of human evolution* [online]. ESERA 2017 Conference. Dublin (Ireland). August, 2017 [cit. 2019-02-12]. Dostupné na internete: <[https://www.researchgate.net/publication/319503098\\_Czech\\_High\\_School\\_Student's\\_Knowledge\\_Understanding\\_and\\_Attitude\\_of\\_Human\\_Evolution](https://www.researchgate.net/publication/319503098_Czech_High_School_Student's_Knowledge_Understanding_and_Attitude_of_Human_Evolution)>.
- EMBER, C. R., EMBER, M. 1973. *Anthropology*. New York: Appleton Century Crofts, 576 s. ISBN 0390290009.
- FLEGR, J. 2007. *Úvod do evoluční biologie*. Praha: Academia, 544 s. ISBN 978-80-200-1539-6.
- GIBSON, M. A., LAWSON, D. W. Applying evolutionary anthropology. In: *Evolutionary Anthropology*. 2015, vol. 24, no. 1, p. 3-14. ISSN 1520-6505.
- HENRICH, J., HENRICH, N. 2007. *Why humans cooperate: a cultural and evolutionary explanation*. Oxford: Oxford University Press, 267 s. ISBN 978-01-953-1423-6.
- HENRICH, J., BOYD, R., RICHERSON, P. J. Five Misunderstanding About Cultural Evolution. In: *Human Nature*. 2008, vol. 19, no. 2, p. 119-137. ISSN 1936-4776.
- HRABOVSKÝ, M. *Rasa, rasová klasifikácia ľudí*. Bratislava: VEDA, 360s. ISBN 978-80-224-1642-9.
- LARSON, E. J., *Evoluce, pozoruhodný příběh dějin vědecké teorie*. Praha: Sloart, 326 s. ISBN 978-80-7391-157-7.
- LANMAN, Jonathan. The Evolutionary Anthropology of Religion. Surveying the Field. In: CLEMENTS, N. a kol. *Mental Religion. The Brain, Cognition, and Culture*. Macmillan Interdisciplinary Handbooks: Religion. USA: Macmillan Publishers., 2017, s. 63-82. ISBN 978-00-286-6360-9 20172017.
- LETT, J. 1997. *Science, Reason, and Anthropology: The Principles of Rational Inquiry*. Oxford: Rowman&Littlefield Publishers, 151 s. ISBN 0-8476-8592-6.
- LYLE, H. F. - SMITH, E. A. How Conservative Are Evolutionary Anthropologists? In: *Human Nature*. 201, vol. 23, no. 3, p. 306-322. ISSN 1936-4776.
- MATTISON, S. M. - SEAR, R. 2016. Modernizing Evolutionary Anthropology: Introduction to the Special Issue. In: *Human Nature*. vol. 27, no. 4, s. 335-350. ISSN 1936-4776.
- MEZENECV, R. Vysvetlivky prekladateľa. In: JENKINS, S. H. *Ako funguje veda*. Banská Bystrica: PRO. 2012, s. 194-216. ISBN 978-80-89057-32-0.
- MOORE, R. 2004. How well do biology teachers understand the legal issues associated with the teaching of evolution? In: *Bioscience*. vol. 54, no. 9, p. 860-865. ISSN 0006-3568.
- RIDLEY, M. 2007. *Červená královna*. Praha: Dokořán, 303 s. ISBN 978-80-7363-828-3.
- SAHLINS, M. 1976. *The Use and Abuse of Biology: An Anthropological Critique of Sociobiology*. Michigan: The University of Michigan Press, 136 s. ISBN 978-04-727-6600-0.
- SOUKUP, M. 2011. *Kultura, biokulturologická perspektiva*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 367 s. ISBN 978-80-87378-96-0.
- WILES, J. R., BRANCH, G. 2008. Teachers who won't, don't, or can't teach evolution properly: A burning issue. In: *American Biology Teacher*, vol. 70, no. 1, p. 6-7. ISSN 0002-7685.
- WILSON, E. O. 2000 [1975]. *The Sociobiology: The New Synthesis*. Harvard: Harvard University Press, 720 s. ISBN 978-06-740-0235-7.

**Autor:**

Mgr. Michal Uhrin  
Katedra etnológie a muzeológie  
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave  
Gondova 2, P.O.BOX 2. 814 99 Bratislava  
e-mail: [michal.uhrin@uniba.sk](mailto:michal.uhrin@uniba.sk)



## **JUVENILIA PAEDAGOGICA 2019**



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

**ISBN 978-80-568-0378-3**

**© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2019**