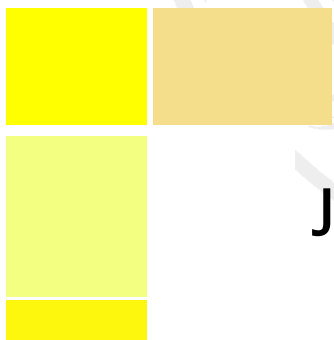




Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2020



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

**JUVENILIA PAEDAGOGICA
2020**

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

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 07.02.2020

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti: Prof. PhDr. Anna HOGENOVÁ, CSc.
Prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
Prof. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.
doc. PaedDr. Jana FANČOVIČOVÁ, PhD.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.
doc. Ing. Viera PETERKOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. PhDr. Peter RUSNÁK, PhD.

Hlavný recenzent: Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr. Alena BOHUNICKÁ, PhD., Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD., doc. Mgr. Štefan CHUDÝ, PhD., prof. PhDr. Marta HORŇÁKOVÁ, PhD., prof. PhDr. Róbert LETZ, PhD., Mgr. Pavel MATEJOVIČ, PhD., doc. Pavol MATULA, PhD., doc. PhDr. Irena PLEVOVÁ, PhD., prof. PhDr. Branislav PUPALA, PhD., doc. PhDr. Jana STARÁ, PhD., prof. PhDr. Jela STEINEROVÁ, PhD., doc. PaedDr. Kristína ŽOLDOŠOVÁ, PhD.,

Organizačný výbor konferencie: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Žaneta DODEKOVÁ, Mgr. Romana PODMANÍKOVÁ, PhDr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.

Redaktori: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Romana PODMANÍKOVÁ

Jazyková úprava: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Romana PODMANÍKOVÁ

ISBN 978-80-568-0337-0

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2020

OBSAH

Andrej RAJSKÝ: Úvod	5
Anna HOGENOVÁ: Výchova a vzdelání v době příliš pozdní.....	7
Anton POKRIVČÁK: Dekonstruktivismus - úpadok alebo údel humanitných vied?	16
Michal BARTOŠOVIČ, Viola TAMÁŠOVÁ: Vzdelávanie učiteľov pomocou online technológií.....	21
Žaneta DODEKOVÁ: Ašpirácie žiakov primárneho vzdelávania vo vede.....	29
Jaroslav DUREC: Fenomén osobnosti vo vyučovaní slovenských dejín 20. Storočia.....	34
Petra GEREKOVÁ: Multiperspektívna analýza dokumentárnych filmov a jej využitie vo výučbe dejepisu	42
Radka HÁJKOVÁ: „Catch them being good“ aneb využití PBS ve vzdelávání.....	47
Ivan ILKO: Realizácia edukačných aktivít zameraných na využitie a vplyv pesticídov v environmentálnom vzdelávaní žiakov základných škôl.....	53
Dalibor JURÁŠEK: Výsledky testovania pisa 2018 – prehľad mediálneho a politického obrazu	58
Katarína MIKULOVICHOVÁ: Literárny disent ako prejav boja za slobodu a demokraciu a jeho absencia vo vyučovaní literárnej výchovy.....	66
Michaela PACHELOVÁ: Sonda do pojetí výuky etickej výchovy podľa názorů učitelů na prvním stupni základních škol v ČR	74
Romana PODMANÍKOVÁ: Analýza výskytu sledovaných dimenzií výchovy charakteru v kurikulárnych dokumentoch.....	83
Ján RYBÁŘ, Josef MALACH: Postoje a postřehy učitelů k nekázni žáků na základních školách.....	92
Slavomíra STANKOVÁ: Perspektívy komunikačnej kompetencie	96
Zuzana STRUHÁRIKOVÁ: Vývoj trendov vo výskumoch informačného správania detí – je stále čo zlepšovať?	101
Jaroslava ŠEVČÍKOVÁ: Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů	109
Timea TÓTHOVÁ: Čo je dôkazom „dobrej inkluzívnej praxe“ na predprimárnom stupni vzdelávania?	115
Kristína VALÁŠKOVÁ: Komiks ako prostriedok výučby dejepisu.....	122

ÚVOD

Pred desiatimi rokmi sme mali na fakulte doposiaľ najväčší počet doktorandov. Bol to dôsledok vtedajších tzv. Mikolajových opatrení, ktorými chcel minister školstva znížiť počty absolventov bez práce. Napriek týmto bizarným okolnostiam sme vybrali tých najlepších uchádzačov a viacerí z nich sú dnes našimi cennými a úspešnými kolegami v akademickom svete. Práve vtedy, pred desaťročím, prišli naši doktorandi s návrhom, aby sme si zorganizovali internú študentskú konferenciu, na ktorej si budú vzájomne a za pomoci skúsenejších kolegov pedagógov oponovať vlastné výskumné projekty, aby sa tak lepšie pripravili na dokončenie svojich dizertačných prác a na ich obhajobu. Tento návrh „zdola“ sa stal základom našich pravidelných doktorandských konferencií. Konferenciu sme už o rok obohatili o dve plenárne profesorské prednášky, zamerané na metodologické aspekty bádania, alebo na problémy súčasnej vedy, najmä z pohľadu pedagogických a humanitných disciplín. Zároveň sme podujatie otvorili pre doktorandov a ich školiteľov z iných pracovísk na Slovensku, v Českej republike a v Poľsku a vytvorili sme systém rokovania v paralelných tematicky odlišných sekciách. Keďže sa tento model ukázal ako jednoduchý a účinný, zachoval sa aj vo všetkých nasledujúcich ročníkoch. Z každej konferencie vyšiel zborník príspevkov *Juvenilia Paedagogica*. Jednotlivé zborníky, ale aj programy, plagáty a fotogalérie sú dostupné na jednom mieste, na webovom sídle fakulty: <http://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica>

Neodmysliteľným bodom programu sú plenárne prednášky profesorov, z ktorých jeden býva zástupcom organizujúcej fakulty a druhého si pozývame spomedzi kolegov z partnerských pracovísk. V rámci tohtoročnej edície konferencie (07.02.2020) sme mali česť vypočuť si prof. Annu Hogenovú z Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe a prof. Antona Pokrivčáka z domácej pôdy. Obaja si vzali na pretras súčasnú situáciu, v akej sa nachádzajú humanitné vedy a osobitne vedy o výchove a vzdelávaní, obaja použili filozofický prístup.

Prof. Pokrivčák z Katedry anglického jazyka a literatúry predniesol prednášku s názvom *Dekonštruktivizmus – úpadok alebo údel humanitných vied? Vedomie holej nemožnosti existencie objektívnej, absolútnej, „privilegovanej“ pravdy, ktorú objasňovala filozofia dekonštruktivizmu, nás vystríha pred vedeckými dogmatizmami a ideológiami rôzneho druhu. Na edukačnej rovine vyúsťuje najmä do rozvíjania kritického myslenia žiakov a oslobodzovania človeka od vonkajších tlakov a manipulačných schém. Prof. Hogenová z Katedry občanskej výchovy a filozofie PdF KU v Prahe si získala mysle i srdcia poslucháčov svojou prednáškou *Výchova a vzdelání v době příliš pozdní*. V systéme škôl i univerzít dochádza k drastickej pragmatickej redukcii vzdelanosti, spolu s digitálnym zjednodušením podstaty toho, čo je v živote dôležité. Súčasný trend vo vzdelávaní je tak silne účelový a manažérsky, že sa vytráca podstata európskej duchovnosti, ktorá je založená na antike, kresťanstve a osvietenstve. Fenomenologický prístup vyzýva vrátiť sa „späť k veciam samým“. Napriek tomu, že fenomenologické východisko uvažovania prof. Hogenovej a dekonštruktivistické východisko prof. Pokrivčáka sú vzájomne rozporné, pokiaľ ide o zacielenie a vyústenie filozofickej reflexie, obaja sa zhodli v kritike splošťovania a výkonového manažérizmu dnešného vzdelávacieho a vedeckého priemyslu.*

Na jubilejnom 10. ročníku študentskej konferencie sa zúčastnilo 25 doktorandov (21 zo Slovenska, traja z Českej republiky a jeden z Poľska) zo šiestich univerzít, pričom 16 z nich publikuje svoje príspevky aj v predkladanom zborníku. Zborník prešiel regulárnym dvojitém recenzným konaním, ako po minulé roky. Nie všetky príspevky sú vysoko kvalitné, no spĺňajú základný štandard, ktorý sme si stanovili pre zverejnenie. Niektoré zo zaslaných sme museli dokonca v priebehu redigovania vyradiť. Túto platformu vnímame tak, že slúži najmä ako rozbehová plocha pre začínajúcich akademikov – čo ostatne naznačuje aj názov zborníka:

juvenilia, prvotiny. Konferencia a zborník vytvárajú jeden celok, ktorého kvalita a nesporný praktický osov podnecujú organizátorov, aby v podujatí pokračovali.

Andrej Rajs ký
editor

VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ V DOBĚ PŘÍLIŠ POZDNÍ

Anna Hogenová

Resumé

Důležitost problému v dnešní době: Ontologická nouze z fenomenologického pojetí

Nezapomínejme, že vzdělání nemá jen funkci pro trh, ale především pro život v dnešní době. Potřebujeme rozumět i bytí samému, které nám často přináší i velmi těžké katastrofy, právě jednu z nich teď bytostně prožíváme, jde o ontologickou nouzi.

Tato nouze je poznána v dějinách, ale vždy je dotýkána jen negativně. Není to ontická nouze, jako např. nemám peníze na činži, bolí mě v krku, ztratil jsem kolo atp. Ontologická nouze je dobře popsána v desáté knize Platónovy ústavy. Tam se duše, vracející se z Hádu ocitnou na Lethe pedion, což je zvláštní pole, kde je děs, hrůza, příšernost, deinos. Není to něco, co by se dalo přesně definovat a právě v této nemožnosti spočívá smysl toho atributu „ontologická“. Narážíme zde na nepřekročitelnost, protože naše představivost zde končí.

Lethe pedion je divností, nic tu neroste, nic tu nevystává, nic se nejeví a vše, co tam bylo, hoří, zachází do skrytosti. Jen v této souvislosti si může současný člověk ujasnit důležitost pravdy jakožto neskrytosti (aletheia). Dnešní člověk bude mít v tomto ohledu problém, neporozumí. Proč? Protože nezná spekulativnost a hlubiny starořeckého filosofického myšlení. Je zataven do kauzality popisování společnosti z hlediska sociologie, politologie a antropologie, nehledě na synkretismy, které z těchto věd vznikají prakticky neustále. V posledku si uvědomíme, že tyto explanace mají svůj základ v politickém, jen v politickém náhledu na společnost. Tato političnost základního hlediska je něco, co je starým Řekům naprosto cizí, a proto je hroznou a neodpuštělnou chybou interpretovat starořeckou filosofii jen z hlediska moci, což se dnes běžně děje na většině univerzit.

„Sókratés Platónovi ukázal, že je možno být; být z vlastního základu, tedy svobodně, nikoli jako mýtický člověk, který na sebe zapomíná, kterému život není úlohou, nýbrž jediným extatickým podlehnutím mohutným kosmickým mohutnostem“ (Patočka, 1991, s. 30). Mýtický člověk se neptá, v tom je celá podstata. Otázky v naší duši jsou tím, co člověka nenechá na pokoji, i když se o to snaží. Otázky se vracejí stejně jako voda, která si hledá cestu skrz neprostupnost okolí. Nakonec si tu cestu vyhloubí a dostane se tam, kam směřuje, protože toto směřování je u ní fyzikální zákonitostí. Pokud v lidech se zrodí otázky, pak je to dobré. Nejhorší je, když jsou ukolébáni podsunutými doxickými „jistotami“ a bojí se žít vlastního pramene. Tato malodušnost, která tolik vadila Aristotelovi, je dnes mezi námi, možná víc, než tomu bylo ve starých Athénách v době, kdy tam žil Aristoteles.

Navracející se duše z Hádu prožívají na Lethe pedion *deinos*, to je děs a hrůza, kterou si nelze představit, kterou nelze jasně a distinktivně pochopit. Proč? V poli Lethe pedion nic neroste, nic tam nevystává. Největší hrůza je z toho, že nic zde nevystává, nic nepřichází do existence a to je právě ontologická nouze, to je její podstata. Je to hrůza z nicoty, ovšem nikoli z nicoty metafyzické, ale z nicoty ontologické. Tento rozdíl je nutno pochopit z ontologické difference, nikoli z kategoriálního aparátu logiky, racionalismu, tak jak se těchto prostředků užívá ve vědě. Zde nejde o nic, jež je prázdnem po minulém naplnění, jak je tomu u *sensus communis*, jde o *nic*, které je prapůvodní propastí, je tím, čemu se říká v němčině „der Abgrund“. My tomu říkáme bytí.

Kdy je nám dobře na světě? Když víme, že „moc jsme“, opak je zoufání. Ontologický komparativ je zvláštností evropské filosofie již od dob Platónových. To je právě ten dar, který Platón dostal od Sókrata, viz Patočkův citát nahoře. My pak rozlišujeme bios apolaustikos,

politikos a theoretikos. Teprve ten třetí život má v sobě nejvíce bytí. Prodlévat v blízkosti *to Agathon* (nejvyššího Dobra) je tišinou duše – Galéné tés psychés. I láska má dar rozdávat bytí. Milujeme-li druhého víc, než sebe samého, pak se v tom druhém paradoxně znovu potkáme, pak je naše bytí dvojnásobné. Proto je láska, ona touha po ztraceném celku, zázrakem a je i nejvyšší ctností dle sv. Pavla.

Dnes si mladí myslí, že když budou „in“, budou mít i více bytí než ten, kdo takovým není. To je jen podsunutá sofistická, tj. nepravdivá „jistota“. To je pouhé doxá – zdání, které je vyráběno stejně, jako se pečou rohlíky v pekárně, je na to připravena příslušná kuchařka, přesný postup s kontrolovatelnými a kontrolovanými vstupy a výstupy. Dnes člověk ví o svém bytí ze svých, druhými uznávaných, výkonů. Vstup do zjevu je výsledkem vůle k moci, vůle k síle. To tu ještě nikdy nebylo. Proto se ocitáme v nekonečném závodu s ostatními i se sebou samými.

Žijeme v době bez eschatonu, bez konečného smyslu, protože otázka „jak“ převzala úlohu otázky „co“, a toto podivné je výsledkem nietscheovského absolutního dění vůbec; jde o věčný návrat téhož. „Der ewige Wiederkunft des gleichen!“

Není pokrok, tak to vidí Nietzsche. Moderní mýtus je pokrok, ve skutečnosti je to otrocká služba koherenci, která je základem počítačové filosofie, je to otrocká služba předem platnému systému, předem platné sukcesivitě, kauzalitě v subjekt-objektovém rozvrhu. Toto vše je samozřejmostí, z níž vyjít zásadně potřebuje odstup, který může poskytnout jedině filosofie za pomoci umění ve všech svých podobách. Moderními bůžky, moderními zlatými telaty je kouzlo koherence, o kterém už dávno mluvil nejzřetelněji, alespoň u nás, Václav Bělohradský, ve svém „Přirozeném světě jako politickém problému“.

„Pravda není strženost, není nutkavost vnějšku. Nýbrž je zakotvena ve vnitřní svobodě“ (ibidem, s.35). Pozor na „kouzelníky, kteří nás neznatelně zbavují sebe samých, kdo nám zdánlivě vyhovuje, aby nás ve skutečnosti používal a zotročil nás“ (ibidem, s. 36). Potřebujeme ořes, bez něho se nedostaneme k pravdě.

Odbornost je někdy na škodu, „mohlo by se snad říci, že jí používají (myslí se na odborníky, pozn. aut.), aby nemuseli vidět a dotazovat se“ (ibidem, s. 40). V tom spočívá největší bolest naší doby. O celku polis rozhodují skvělí podnikatelé, kteří o ostatním nevědí vůbec nic a jsou většinou na to hrdí. Prodléváme v sebeklamu, aniž by nás to někdy, byť i jen napadlo! Pak „urážlivost není ničím jiným než sebeobranou vnitřního spánku“ (ibidem, s. 43). Vnitřní somnolence je fenoménem naší doby. „Pravdu nenachází v namáhavém hloubání (autor poukazuje k Parmenidovi). Pravda se podává sama, zjevuje se ve svém vlastním světle a úkolem člověka je pouze se jí otevřít a přijímat ji v nazírání a v naslouchání“ (Weischedel, 1993, s. 15).

Proto je vzdělávání ořesem a probouzením. Pravdu lidem nedodáváme, jen ji v lidech samých probouzíme, protože pravda je jen to, co je tak blízko nás, že nepotřebuje svědky v jakékoliv podobě. Řekneme-li parmenidovsky „bytí jest a nebytí není“, pak tento výrok neprotiřečí heideggerovské nicotě a patočkovskému negativnímu platonismu.

Ve fenomenologii není nicota, vyprázdněnost od předcházejícího obsahu, jako je tomu v matematice a v přírodních vědách, není to záležitost lidské schopnosti si představovat. Nicota se nedá pochopit a vysvětlit skrz ontické myšlenkové kategorie, je tu stále ontologická diference, kterou si můžeme osvojit jen uvlastněním již usebraného. „Das Er-eignis“ je klíčem k tomuto druhu pochopení. Kdo fenomenologické spisy studuje jen badatelsky, se nedostane k poslední řečenému.

„O filosofovi tedy platí, co Platón říká ve Státě: Od přirozenosti usiluje k bytí. Nemůže prodlévat u mnoha jednotlivostí, o nichž se lidé domnívají, že existují. Nýbrž jde spíš dále a neztrácí odvalu, ani neupouští od eróta, dříve než pochopí povahu všeho toho, co jest. Jestliže se nyní přiblížil skutečně ke jsoucímu a zplodil tak rozum a pravdu, pak dospěl k poznání. Pak žije pravdivě a roste a je zbaven utrpení“ (ibidem, s. 34). Potkat bytí v sobě je moment, v němž pak víte o bytí vůbec, stejně se poznává stejným. Ovšem potkat bytí v sobě znamená jen jedno,

být s bytím v rozhovoru, a protože bytí je vše, nejde to jinak, než přes bytí jsouceni kolem nás; snad proto je člověk jen rozhovorem.

Soupatří a souprodlévá jen s bytím jako s celkem, bez okrajů. Člověk není odděleným subjektem, nestojí před odcizeným objektem, je intencionálně zapleten do pobývání v „tedkosti“ neviditelnými vlákny intencionality, které jsou zázračné jen proto, že dokážou být jednoduchostí, která nás vede do světa. „Potěšení, které spočívá v pozorování pravdivého, je asi jediné čisté a žádnou bolestí nezkalené štěstí tohoto života“ (ibidem, s. 94). Jen zde ve vzhledu do pravdivého nejsou žádní VIP, nezuří zde boj o prvenství, není žádná politika.

V Leibnizově myšlení se objevuje „co je nahoře, to je i dole“, tzn. to, na co dnes přichází kvantová mechanika jako na absolutní objev, ale platí „nic nového pod sluncem“! Je to jen neznalost staré filosofie.

Weischedel vzpomíná na Schellinga: „Jen ten, kdo sestoupil k základu sebe sama a poznal celou hloubku života, kdo opustil vše a sám byl vším opuštěn, tomu se vše potopilo a ten se s nekonečným viděl sám: je to onen velký krok, který Platón srovnává se smrtí. Co Dante nachází napsáno na bráně k infernu, to je také v jistém smyslu napsáno před vchodem k filosofii: „Zanechte vší naděje, kteří vstupujete“. Kdo chce pravdivě filosofovat, musí se zbavit všech nadějí, všech požadavků, veškeré touhy, nesmí nic chtít, nic vědět, cítit se holý a chudý, všeho se vzdát, aby vše získal. Těžký je tento krok, těžký, opustit takřka poslední břeh“ (ibidem, s. 172). Jen si vzpomeňme na námořníka bez větru uprostřed moře, je přinucen okolnostmi situace poprvé k bytostnému rozhovoru se sebou samým, všechny naděje zde ztrácí, protože možnost smrti je až příliš blízko. Nemůže jinak. Vyprazdňuje se pomalu ze všech jistot, až potká plnou prázdnotu nicoty, a pak už se nebojí ničeho. To se jen stejně potkalo se stejným a my víme, když dvě věci jsou totéž, stávají se jednou věcí, proto nemá strach, je totiž bytím samým a tam je už jen svoboda k základu. Na tuto myšlenku lidé přicházejí po celé tisíce let vždy poprvé a vždy naposled. Je těžko přenosná, a pokud jí říkáte, dosáhnete většinou posměchu.

„Bytí je dějící se neskrytost“ (ibidem, s. 233). Proto a jen proto je třetí Patočkův život nazván „životem v pravdě“. Jedině, když v sobě prožiju to, co je obsahem výše popsaného citátu: „Jen ten, kdo sestoupil k základu sebe sama a poznal celou hloubku života, kdo opustil vše a sám byl vším opuštěn, tomu se vše potopilo a ten se s nekonečným viděl sám: je to onen velký krok, který Platón srovnává se smrtí“ (ibidem, s. 172). Tento krok je nutný pro filosofa, jen zde stejným poznává stejné, vlastní plnou prázdnotou poznává bytí, onu dějící se neskrytost. Dějící se neskrytost je neustále znovu se rodící, jen tak dostává dění a toto potkat znamená potkat v sobě totéž. A my si jen připomeneme: když dvě věci jsou totéž, pak se stanou jen jednou věcí, pokud dvě věci jsou stejné, zůstávají dvěma věcmi. Zde nepomáhá protokolové myšlení aristotelského vědeckého typu, zde je nutná methexis – úcastenství. Methexis je poznávání téhož týmž. Jinak řečeno, jen ten, kdo přijme ontologickou nouzi bytostně, tj. prožije ji, může žít třetím životním pohybem, jen ten by měl být politikem, protože zná to, co je lepší než být politikem a nebude nikdy se starat o svůj majetek, zná něco lepšího, než toto. Patočka k tomu dodává: „Pro antiku, *in speciae* pro Sókrata a Platóna, život sám o sobě nic neodůvodňuje, naopak sám teprve musí být ospravedlněn“ (Patočka, 1991, s. 52).

Patočka dál nepřímou zdůvodňuje hodnotu života v pravdě: „Démokrit se sám mrzačí, oslepuje, aby u něho jasné, rozumové chápání triumfovalo nad zmatkem smyslů; hyne sebevraždou ve vysokém věku, kdy mu zbývá právě tolik síly ducha, aby pochopil, že život bez těch to duchovních sil je bez ceny“ (ibidem, s. 53). Život sám není tedy nejvyšší hodnotou, ale život v pravdě je tou nejvyšší hodnotou, což bude pro mnohé naprosto nepřijatelné. Patočka zdůvodňuje: „Vždyť i sama sokratovská otázka spočívá přece v tom, že celý život jakožto fakt se stává problematickým, že se hledá něco, nač jej vynaložit, nač se vyplývat, co tedy stojí nad životem“ (ibidem, s. 53). Bezduché obstarávání, vyplňující život v podobě služby těm, kteří to již dávno nepotřebují, ani to už nechtějí, zběsilé vydělávání peněz, neustálé sebeprosazování nad ostatními, to vše je jen útekem od pravdivosti. Stejně tak parrhézia, ta snaha pěstovat své

tělo do krásy, kdy je vše již za zenitem smyslu takového konání, je jen strachem ze smrti a z konce svého života. Žít pro vzhled své tělesnosti není dostačující telos.

K tomu příznačně vysvětluje Patočka: „Sókratés chce říct, že k podstatě sebezapomenutého života náleží přecenění života jako poslední hodnoty“ (ibidem, s. 54). To je tvrzení, které bude spoustu lidí děsit. Je třeba si uvědomit, že nejvyšší výkon je výkonem vykonat svůj život s rozumem a s odvahou k přesahu sebe samého, k transcendování. Proto Patočka opakuje slova Sókratova z Platónovy „Apologie“: „A pokud dýchám a mám k tomu sílu, nikterak neustanu filosofovat“ (ibidem, s. 55). Proto Patočka vykládal policistům, kteří jej odváželi k výslechu velmi pečlivě své filosofické stanovisko, proto Sókratés i pod pohružkou ztráty života, pronesl výše uvedenou větu před athénským areopagem. Je tu něco vyššího než celý život. Pochopí to většina? Těžko, a přece toto je smysl nejen smrti Sókrata, ale i Jana Palacha a mnohých dalších. Patří sem především sám Ježíš. Proto, „smrt není zlem pro člověka, který dosáhl plnosti bytí, naprosté pozitivnosti“ (ibidem, s. 67).

Úvahy o tom, že Sókratés rozbil starou athénskou polis svou vnitřní svobodou, objevující se u Hegela a některých politizujících filosofů, že vzal lidem jejich mýtickou důvěřivost a nahradil ji nárokem vnitřní pravdivosti vykonaného života, je jen tragickým nepochopením toho, co je zde nejvlastnějším pramenem na pravdu samu. K tomu jen připomínáme: „Je-li však správné, co řekl Max Weber na smrtelném loži, že to pravé je pravda, pak znamená absence pravdy zmarněný, zbytečný život, život který je jen trest, jako život vězňův“ (ibidem, s. 71). Toto je i důkaz pravosti Mistra Jana Husa a jeho života. Pravda je neskrytost, vytržená ze skrytosti, čím je vytržena? Je doslova vyrvána, jak to známe z Patočkových úvah, ze skrytosti skrz dlouhé prodlévání v napětí bytostného tázání, jež je hledáním a v němž se rodí pravda jako celek bez marga. Pravdu nikdo nevlastní, naopak pravda vlastní nás. Bez myšlení, jehož základem je vhléd do celku bez marga, nelze žít spravedlivě, nelze žít u sebe samého a ze svého vlastního pramene. Pravda se nezahledá očima: „Démokrit se sám mrzačí, oslepuje, aby u něho, jasné, rozumové chápání trumfovalo nad zmatkem smyslů; hyne sebevraždou ve vysokém věku, kdy mu zbývá právě tolik síly ducha, aby pochopil, že život bez těchto duchovních sil je bez ceny“ (ibidem, s. 53).

Aidos je jeden z darů bohů. To první je stud, lítost, pokora, to druhé je řád. Komu chybí stud, ten užívá všech prostředků, aby se udržel při životě, určitě si koupí orgán, který potřebuje, i když ví, že byl získán zločinným způsobem, nemá v sobě stud, lítost, pokoru, pravdivost. Chce se zachránit za každou cenu. Drzost a nestoudnost v něm přebývají, není v něm celek bez marga, jenž v sobě shrnuje pravdivost stud, lítost a pokoru. Pravda není jen technickou shodou mezi myšlenkou a věcí, není to jen koherence s předem platným systémem, už vůbec to není vůle k sebeprosazení ve zdání pravdy, nemůže to být pouhá kompatibilita, jako je tomu v digitálním myšlení. Proto může Patočka prohlásit zcela ve shodě se Sókratem: „Smrt není zlem pro člověka, který dosáhl plnosti bytí, naprosté pozitivnosti“ (ibidem, s. 67). Člověk potřebuje dojít celku, jenž není součtem jednotlivých vlastností, ani jejich součinem, potřebuje v sobě potkat intencionální celek, který se ze stovek a stovek jednotlivých intencí vypreparoval postupně, vyvrátil do jednoty, která je jednoduchostí, žádnou sofistickou složitostí, a to se děje jen v diarchii mezi legalitou a legitimostí, jak to zahlédl Lévinas. Teprve pak může disponovat asymetrickou odpovědností, dříve však nikoli. Tyto celky bez marga, rodící se v duši člověka, potřebují svůj čas pro zrání, proto Platón správně tvrdil, že vůdcem v polis musí být padesátiletý člověk, nikoliv mladší, proč? Protože ten mladý je nedozrálý fík, po kterém jeho rodičům trnou zuby.

Proto je fenomén „Kindermanagementu“ jen prostředkem pro realizaci vůle k moci u bohatých a všehoschopných machthábrů.

Mít v sobě telos znamená mít směr ke konci svého života, tj., člověk nesmí mít v sobě jen pragmatický smysl života. Proto platí: „je lépe se nenarodit, než žít beze smyslu“ (ibidem, s. 69).

Probudit se z mýtu, znamená hledat poslední důvody v sobě samém, nikoli v božstvech, znamená to žít ze svého vlastního pramene. Vlastní pramen je celek bez marga, který je námi vyhmátáván k větší precizaci po celý náš život, nikdy nejsme s ním hotovi. Mít jen vnější poměr k božstvu je typické pro mýtus, je to to samé, jako když současný člověk má jen vnější poměr k tomu, co se děje v planetární, i v naší republikové politice. Člověk bez bytostných otázek je vždy tak trochu polapen mýtem, a to je nejnebezpečnější jev naší doby. Rozumět politice však znamená mít v sobě celek planety, celek vesmíru, celek bytí. Ten nejvyšší celek bez marga je bytí; a ten se jen potkává poznáním téhož týmž, probouzením, které se někdy podobá smrti. Patočka to vysvětluje srozumitelněji: „Tento nesmírný nárok naprosté životní celkovosti tedy stojí za Sókratovou otázkou po umění rapsódově: pojem dovednosti, vědění ve smyslu absolutně celkovém, zvládající život v celku a naprosto, vědění, které osvobozuje, protože člověka činí suverénním, které by člověka přímo povýšilo na vyšší stupeň bytí“ (ibidem, s. 88). Přesně tento celek bez marga musí v sobě rodit ten, kdo vládne této planetě. Nemůže to být jen zběsilý vydělaváč peněz.

Mýtická zbožnost je strach před strašidly. Filosof je posedlý božstvím, dobře ví, že jeho mania je pravá, ale není jen z něho samého. Je tam i bytí, které v sobě potká. Je třeba mít *αρετή*. „Když máme to, co věc činí dokonalejší, co ji dokonává, činí jí samou v plném smyslu, a když jí dovedeme toto dokonávající, doplňující její bytí dát“ (ibidem, s. 119). Toto dokonávání otevírá v nás vzdělání a výchova. Sem patří hlavně osvícenství: „Každé osvícenství je podle slov filosofa odchod člověka z nedospělosti, jím samým zaviněné, tj. způsobené vnitřní nesvobodou, vázaností na mýtus. Ale moderní osvícenství myslí především na přírodu; jeho věci a věcnost je věcnost přírodní“ (ibidem, s. 121). Zde je nesmírně důležitá věc. Krize klimatu jsou způsobeny tím, že člověk neumí uzříti v Zemi matku, ale jen předmět, krize komunikace mezi lidmi je zaviněna tím, že člověk není schopen vidět v druhém člověku ani v sobě člověka, ale vidí v něm jen předmět. Tato myšlenka je tak obludně jednoduchá, že je obezděna takovou samozřejmostí, že to pochopit téměř nelze; a to, i když to vysvětlíme. K tomu je zapotřebí mít filosofickou distanci k této problematice a to nám právě nedovolí karteziánství v nás. Zde nejvíc selhává současná věda, ale říci to vědcům, znamená se zazdít, podobně jako to bylo s Antigonou v Sofoklově dramatu.

My potřebujeme, aby nás příroda poslouchala, „máme na to nárok“, protože příroda je jen předmětem pro naše účely, nakonec tak to nacházíme i v Bibli. Příroda patří k naší tělesnosti jinak, je to podobné jako nádoba tvarující obsah, který do ní dáváme. „Meine Oma ist 'ne alte Umweltsau“ je píseň malých dětiček v německé televizi, která byla ovlivněna Grétou Thunbergovou, zpívá se v ní, že „moje babička je staré prase pro své okolí“.

Opět se hledá viník a jako vždy jde se cestou nejmenšího odporu, nadává se na starou generaci, která měla život neskonale těžší než jej má ta současná mladá generace. Člověk je jen rozhovorem a ten rozhovor s ním vede samotné bytí, které má vždy navrch. Je třeba porozumět podstatě bytí dnešního člověka a z této distance pak hledat viníky. Největší chyba je v tom, že Zemi neumíme vidět jinak, než jako předmět k našim pragmatickým účelům. Vidíme tak i tzv. lidské zdroje, které jsou předmětem specializovaného managementu, tak se i přednášejí na vysokých ekonomických školách. Tážeme se, kde je celkové pochopení tohoto fenoménu? Proč jsou naši odborníci tak dokonale slepí? Je třeba se bát odbornosti? To jsou otázky, které leží dnes na stole před námi, ale téměř je nikdo nevidí. Dnešní rozhodovatelé nemají v sobě filosofickou distanci, která by jim mohla pomoci vidět problémy pravdivěji a hlouběji, bohužel. Vzdělanost je řízena jen pragmatiky; a to je v podstatě neštěstí. Rozhodovatelům nad planetou chybí vhledy do celků bez marga, vidí jen stromy a nezahlédnou les.

Sofista nerozezná banální od podstatného, v tom je mistr, to je jen projev jisté nevzdělanosti, pojící se k úzké specializaci, bez vhlédů do celku bez marga. Chybí jim hluboká filosofie, většinou se zajímají o politickou filosofii, která jim svět strukturuje do jistých a téměř neměnných tvarů, což jim znemožní dostat se k distancím, které potřebuje ten, kdo rozhoduje o celku. Pokud rozhoduje o celku, musí o něm vědět a velmi dobře vědět, ale to se bohužel

stane jen velmi zřídka. Greta Thunbergová je dítě, zahlédá celky? Nemůže, nemá v sobě distanci tohoto druhu a nemůže ji mít.

„Ale v tom je právě sofistova zvláštnost, že u něho hluboké a banální leží v těsném a neprohlédnutelném sousedství“ (ibidem, s. 141). Proto také trest musí být lékem, nikoli pomstou. „Trest není pomsta, nýbrž odstrašení, nedívá se do minulosti, nýbrž do budoucna, neobrací se k svědomí pachatele, nýbrž varuje ty, kdo by příležitostí přišli v pokušení“ (ibidem, s. 142). Toto je apotropaická (zástupná) teorie trestu, odstrašující smysl trestání u váhajících lidí.

„Prázdno je *ratio cognoscendi* pro svobodu; svoboda je *ratio essendi* pro prázdno“ (Heidegger, 1987, s. 18). To je jedna z nejdůležitějších myšlenek Martina Heideggera. Karteziánské myšlení všude hledá příčiny a nerozeznává vůbec bytný základ od příčiny, proto je v jistém ohledu slepé, pro to, co je nejdůležitější. Prázdno je u přírodovědců a matematiků privací původního obsahu, ale bytným základem prázdna je svoboda. Tato svoboda není jen závrť v Sartrově pojetí, ale je děsem, je tím, čemu Řekové říkali *deinos*.

Deinos není jen prázdnota, v níž je absence minulého vyplnění, je to prapůvodní abyssum, propast, je to bytný základ bytí samého, je to chthonie – chřtán země, pohlcující bez milosti vše. Tuto hrůzu, tento *deinos* v řečtině zažily bytostně duše navracející se z Hádu, po tisíciletém pobytu v něm. *Lethe pedion* je polem hrůzy, nic tu nevyvstává, vše zachází bez milosti do skrytosti. Vše, co tu zbylo, hoří. Je to čistý protiklad *fysis*, která je růstem, rašením, vystaváním do neskrytosti. Tuto hrůzu cítíme bytostně, tj. jsme jí proniknuti, když nám umírá milovaný člověk, a my jsme bezmocní a musíme v této bezmocnosti prodlévat svůj bolestný život. To je ona smrt, kterou Platón označuje jako podmínku pro překonání *chórismu*. *Chórismós* je ta prapůvodní nicota, o níž mluví i Schellingův citát výše. Prožít *chórismós* je přetěžký úkol, srovnatelný se smrtí. *Chóra* je místo, které nemá okraje, na rozdíl od *topos*, které má okraje a zakládá geometrii, vědu; ta měří *Zemi (Gaiu)*. I *chóra* musí vystávat, musí se ukazovat, *topos* je v tomto jednodušší, má okraje, formu, *peras*. Pochopit *chóra* vyžaduje setkání se svobodou, která je bytným základem prázdnoty, plně prázdnoty, nikoli jen té matematické, jež je vyprázdněností původního obsahu.

„Okamžitá jistota zde a nyní není absolutní“ (ibidem, s. 10). To je jen faktická existence. Ovšem na této fakticitě, opakované a statisticky významné fakticitě se zakládá vypovídací smysl současných empiricky založených humanitních věd, především sociologie, politologie a antropologie o dalších nemluvě. Je třeba říct, že tyto vědy se neustále rozrůstají, zcela voluntativně, bez bytného základu, protože jejich instalace se rozhodují na základě pouhých kauzalit. Bytný základ není zohledněn, protože se o něm neví.

I to je důkaz pro to, že bez filosofie a podstatné filosofie, to prostě nepůjde! Bytný základ je tím, co je pro myšlení v planetární důležité, s příčinami se dají dělat překoty, díky kterým napsal Husserl „Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologie“. Kauzalita se do sebe zaplétá, umožňuje kontrární výsledky. Najednou stejná příčina plodí tezi i antitezi současně, je porušován aristotelský zákon totožnosti a vyloučeného třetího a pak nastává chaos, který kolem nás dnes nacházíme častěji a častěji. Empirické výsledky si tak často odporují, že pak pochybujeme o tom, že teorie, na které tento výzkum spočívá, je dostatečná.

Voluntas tu hraje čím dál, tím větší úlohu, a rozhodování vědeckých komisí jsou často nekontrolovatelná. Nemluvě o grantech, které jsou na tomto základě rozdávány. Mnohdy rozhodují jen potřeby pragmatické, tržní a děsivě se zapomíná na to, že z univerzit musí vycházet kultivovaný jedinec v univerzálním smyslu, nikoli jen odborník, jinak nám hrozí amplifikace „mengelíků“.

„Nur was sich messen laesst, ist wirklich“ (ibidem, s. 9). Tato slova patří Maxi Planckovi, tvrdí Heidegger: „Max Planck sagte vor wenigen Jahren wortlich: Nur was sich messen laesst, ist wirklich“ (ibidem, s. 9). Je možné smutek bezprostředně měřit? To nelze, a tak najdou psychologové nějaký přídavný fenomén (epifenomén), který se dá měřit a potom tvrdí, že se smutek měřit dá, toto jsou na první pohled normální aktivity, ale jsou to podvody, smutek není

bezprostředně měřitelný, stejně jako dobro, krásno, pravda a nesmírná spousta pro nás v životě nepostradatelných platností.

Ani ontologická nouze není měřitelná, a přesto se musíme každý sám, každý poprvé a vždy naposled na ni trénovat. Přichází jako loupežník, je vždy nečekaná, i když víme např. o nevyhnutelném umírání svého milovaného člověka. Jde o bytný základ ontologické nouze a ten je dán propastným propadem jakéhokoliv smyslu, jde totiž o bytí samo. Psychologové hledají ratio cognoscendi, filosofovi zajímá ratio essendi. Pro ontizující myslitele je důležitá okamžitá jistota zde a nyní, ale ta není absolutní, to je jistota faktická, která zajímá přírodovědce.

„Apodiktická jistota je nutná Proč není apodiktická jistota absolutní?“ (ibidem, s. 11). Platí pro teď, je tedy platná v platnosti „*ratio cognoscendi*“, tj. v oboru ontickém, ale v oboru bytí už nikoliv, bytí „je“ jinak než v čase a v prostoru. Nominalistické myšlení, které bylo iniciováno kdysi Porfýriovým „Úvodem k Aristotelovým kategoriím“, kde je opravdu možnost vykládat kategorii jako deiktickou (ukazovací) záležitost či věcnou (vnitřní, jen v myšlení obsaženou) záležitost, což vychází z Aristotelova pojetí *usiá* jako pojetí podstatného, jež je spojením látky (*hýlé*) a formy (*morfé*), což v sobě má empirii i čirý idealismus, obojí. Tento boj provází celé dějiny filosofie, jmenuje se boj o podstatu (*Gigantomachia peri tes usias*). Vždy vítězí to, co je jednodušší pochopitelné a to je empirická podstata. Tak je tomu i dnes. Proto všechny vědecké disciplíny prahnou jen po datech, která jsou teď a tady, obsahují v sobě „apodikticitu“, která se ospravedlňuje počítáním; a tak nám vládne myšlení more geometrico i tam, kde nemá vůbec co dělat. To je bída dnešního světa, jenž se propadá do placatého myšlení bez hloubky a to je vidět u nákupů prožitků, zážitků, na útěcích do virtuálních světů, na spoustě úplně „vyhublých“ filmech, v nichž je jen násilí, sex a touha po moci.

Co to jsou „data“? Jsou to změřené „tenkosti“, nic víc, z toho se pak indukují zákony a zákonitosti, které teprve Popper nazval pravděpodobnostmi, a učinil tak správně. Probabilismus je to důležité slovo, jež vládne současné vědě. Data jsou jen „teďkosti“ (die Jetztigkeit) v čase a v prostoru. Data jsou dána časoprostorem, jsou tedy jen ontickým „materiálem“ – aristotelská hýlé, jejich určení je převážně kvantitativní. Počítají se výskyty a Heidegger někdy mluví o výskytových vědách. Jde převážně o statistické myšlení. Takovými daty jsou i signály v počítačích, mají roztřepené okraje, ale jsou od sebe oddělené, diskontinuitní. Potřebují pozadí, na kterém budou v této platnosti ex-sistovat, tj., vstupovat do zjevu. Co je tímto referentem? To je dosud záhada, ale nejspíš to bude Anaximandrov apeiron, jenž umožňuje ukazování odděleností. Toto vše představuje únik z prapůvodního plného prázdna, kterému staří Řekové říkali adikia, a za to musela být zaplácena daň, tj. vše se muselo do původního prázdna opět vrátit. Připomíná to myšlenky o původním chaosu, jak z Hésioda, tak ze současných teorií chaosu. Opravdu, nic nového pod sluncem, vše už tu bylo, jen někdy si to neumíme v hlavě srovnat. Elektronky byly nahrazeny tranzistory a ty byly nahrazeny mikroprocesory. Vše proměňuje tok elektronů na jedničky a nuly. Přesto, přes všechno, přes všechny úspěchy počítačů, platí to tato myšlenka: „Jako oči sov se mhouří oproti záři a světlu dne, tak se vztahuje rozum k tomu, co před vším tímto, je nejotevřenější...., a to je bytí. To zahlédáme nejobtížněji. Platón říká: Když se člověk snaží hledět do světla, je oslepen“ (ibidem, s. 20). Bytí požaduje vlastní výkaz, ontologický, nikoli ontický. Setkáváme se s bytím prostřednictvím ontologické nouze. Jsou tím známé sny, v nichž se Vám milované dítě ve snu zmenšuje, a vy se snažíte zoufale je zachránit. Přes všechno na světě, to nejde, nakonec zmizí. Nevíte, kde je, není možné to vědět. Tento akt je krutý nevýslovně. To je ontologická nouze, kterou neuprosíte, je tvrdá jako byl bůh Hádés, vládce podsvětí. Ovšem i ten tvrdý Hádés propustil z Hádu Eurydiku, pro kterou si přišel Orfeus a propustil Era, jak o tom píše Platón v desáté knize své Ústavy. Ontologická nouze je beznadějná.

Setkání s ontologickou nouzí je absolutní; tam nic nepomáhá. Je otázkou, zda toto „*heirmamené*“ tato nevyhnutelnost, oproti níž, jsou i starořečtí bozi krátcí, stejně jako bozi Východu, není tím, co je představováno ve starých japonských představeních maskami, kterým

se vyslovuje hrůza, nemá hrůza. Tato nemá hrůza je ono deinos, což známe, z desáté knihy Platónovy Ústavy.

Antifysis je zacházením do skrytosti, je to zacházení bez naděje, že by něco mohlo vyvstávat. Je to něco podobného jako černé díry ve vesmíru, ale o nich dnes už víme, že se „vypařují“, jak je známo z populární literatury. Ztrácení se do neznáma je děsivé. Někdy se zdá, že současný člověk je rozmazlený, alespoň v některých částech naší planety, protože o ontologické nouzi neví a nechce vědět, ba dokonce se zlobí, když mu někdo takovou myšlenku přinese do jeho úvah. Dnes se lidé už „netrénují“ na setkání s ontologickou nouzí, protože je presuje, tíží a bere jim vnitřní rovnováhu, kterou potřebují k životu jako sůl. Vadí nám, že tygr rozsápe zvíře, protože má hlad a žralok žere nebohé ryby. Starořecká díké vždy ztrestá adíkii, která umožní vznik jednotlivosti s hranicemi tím, že tato jednotlivost se musí vrátit do apeironu a rozpustit se tam, kde nejsou žádné tvary. Dodnes nevíme, co to apeiron je, kromě toho, že víme přesně jen jediné, je to bezmezno. Materialisté sice mluví alespoň o vzduchu, ale doklady tohoto tvrzení nemáme.

Uprostřed našich životů je ontologická nouze, před kterou zmlká a umlká nabubřelost novověkého člověka, který chce poroučet všemu, i smrti samé. Ve všech starých mýtech jsou děsy tohoto druhu, jen dnes je nemáme, není to divné? Naše vědy, které se neustále rozrůstají o speciální pohledy a zapomínají na to, z čeho vznikly, jsou vedeny otázkami, které je vedou stále pryč od věci, která je *in medias res*. Tyto vědy jsou také útěky od podstatného, odvádějí nás od počátků, jež se poznávají jen tím, že se v nás zrodí a to **vždy** poprvé a **vždy** naposled. Podtrhli jsme ono „vždy“, protože jistota o jejich pravdivosti se nedá dokázat jinak! Tyto platnosti se v nás musejí zrodit z nashromážděné úzkosti z našeho každodenního života, pokud jej žijeme autenticky, tj. v pravdě. Setkání s plnou prázdnotou bytí se otevírá vždy, jsme-li na hranici, za kterou jsme touto plnou prázdnotou pohlceni bez možnosti návratu. Proto je tomu tak u chlapce, vylézajícího z jeskyně (*chórismós*), proto to nacházíme u vojáka v patočkovském zákopu, kde se rodí třetí životní pohyb, t.j. život v pravdě. Také proto jsou přechody z jednoho *eónu* do druhého vždy prostorem velikých děl, jak nás o tom zpravuje Hegel ve Fenomenologii ducha. Patří sem Sofoklés s „Antigonou“, patří sem Shakespeare se svými Sonety a tragédiemi. Je zajímavé, že vždy jde o tragédie, proč? Protože v nich se setkáváme s ontologickou nouzí.

Medúza byla krásnou dívkou, kterou znásilnil v panenském chrámu sám Poseidón. Athena ji za to proměnila v Medúzu, která měla tolik hrůzy v sobě, jako předtím měla v sobě krásu a kouzlo. Kdo se na Medúzu podíval, hrůzou zkameněl, i to je projev ontologické nouze. Lidé ji k sobě nechtějí přiblížit, a čím více se jí bojí, tím více ona promlouvá v tisícerých podobách, které mají platnost odcházení do neznáma, skrývání, vstupu do nicoty. Pravdou je, že vstup do filosofie je tímto krokem, podobající se smrti, podmínkou číslo jedna, jak je nahoře vzpomenuto v citátu Schellingově. Pro rychlou orientaci jej ještě jednou ocitujeme: „Jen ten, kdo sestoupil k základu sebe sama a poznal celou hloubku života, kdo opustil vše a sám byl vším opuštěn. Tomu se vše potopilo, a ten se s nekonečným viděl sám: je to onen velký krok, který Platón srovnává se smrtí. Co Dante nachází na bráně k infernu, tj. také, v jistém smyslu napsáno před vchodem k filosofii: „Zanechte vší naděje, kteří vstupujete.“ Kdo chce pravdivě filosofovat, musí se zbavit všech nadějí, všech požadavků, veškeré touhy, nesmí nic chtít, nic vědět, cítit se holý a chudý, všeho se vzdát, aby vše získal. Těžký je tento krok, těžký, opustit takřka poslední břeh“ (Weischedel, 1993, s. 172).

Pustit k sobě ontologickou nouzi znamená opustit poslední břeh, k tomu musí být odvaha. To je ten důvod, proč Platón mluví o thymu, proč Heidegger neopouští cesty a stezičky s neviditelnými lávkami ve Schwarzwaldu. A tak bychom mohli pokračovat s výčtem dalších velikánů lidského ducha. Pokud budeme vychovávat naše potomky změkčile, bude to jen a jen horší, než je tomu dnes, tak je třeba porozumět i Friedrichu Nietzscheovi.

Literatura

- HEIDEGGER, M. 1987. *Zollikoner Seminare*. Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann, 1987, vyd. Medard Boss.
- PATOČKA, J. 1991. *Platón*. Praha: SPN, 1991.
- WEISCHEDEL, W. 1993. *Zadní schodiště filosofie*. Votobia, 1993.

Autor:

Prof. PhDr. Anna HOGENOVÁ, CSc.
Katedra filosofie a občanské nauky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
M. D. Rettigové 4,
116 39 Praha 1

DEKONŠTRUKTIVIZMUS – ÚPADOK ALEBO ÚDEL HUMANITNÝCH VIED?

Anton Pokrivčák

Abstrakt

Jedným z najdôležitejších posunov, ktoré sa odohrali na začiatku 21. storočia je intenzívny odklon od objektivizácie hodnôt. Tieto tendencie začínajú byť badateľné najmä v 2. pol. 20. storočia nástupom tzv. postštrukturalizmu, ktorý výrazne zasiahol najmä humanitné vedy. Radikálna subverzia indeterminizmu bola umožnená najmä filozofiou dekonštruktivizmu, ktorý využil znakovú podstatu jazyka nielen na spochybnenie existencie objektívnej pravdy, ale aj na boj proti totalite ideologických konštrukcií. Prednáška bude zameraná najmä na analýzu niektorých prác 2 hlavných predstaviteľov dekonštruktivizmu – J. Derridu a P. de Mana a na ich dôsledky pre súčasné myslenie v spoločenských a humanitných vedách.

Moje prvé stretnutie s dekonštruktivizmom sa odohralo v roku 1994 na Yale University v USA. Bolo to v období, keď jeden z jeho dvoch hlavných predstaviteľov, Paul de Man, síce už nežil, avšak Jacques Derrida ešte písal a vyučoval na amerických a francúzskych univerzitách. Yale University bola v tom čase významným miestom pre dekonštruktivizmus, pretože v 70-tych a 80-tych rokoch 20. storočia sa tam okrem Derridu a de Mana stretli aj ostatní významní „dekonštruktivisti“ (Harold Bloom, Geoffrey Hartman a J. Hillis Miller) a ich spolupráca vyústila do spoločnej publikácie *Deconstruction and Criticism* (1979). Aj keď štúdie v tejto publikácii by sme mohli zaradiť do (netradične poňatej) literárnej vedy, dekonštruktivizmus ako celok nebol literárnou vedou, ani filozofiou, či psychológiou, ale kritikou.

Táto „neschopnosť“ zaradiť sa do vopred definovaných kategórií vyvolávala v akademickej sfére na jednej strane nenávisť, na druhej strane až nekritický obdiv. Dekonštruktivisti síce doslova obsadili najmä americkú literárnovednú scénu, no ich vplyv sa prejavil aj v iných spoločenskovedných odboroch. V tých časoch totiž literárna veda začala vystupovať zo svojej zameranosti primárne na seba a svoj predmet výskumu, čo bolo typickým znakom štrukturalizmu, a rozširovala pole svojej pôsobnosti využívaním perspektív a postupov takých teoretických diskurzov, akými boli psychoanalýza, lingvistika, feministická teória, atď., čo je zase výsostne post-štrukturalistický prístup. Viacerí teoretici v tomto zmysle považujú dekonštruktivizmus za akési teoretické zdôvodnenie nielen spomenutého postštrukturalizmu, ale koniec-koncov aj nastupujúcich postmoderných trendov. Na amerických univerzitách vtedy viac prednášok a seminárov o Freudovi ponúkali katedry anglického jazyka a literatúry, resp. katedry francúzskej literatúry, než katedry psychológie. Nietzsche, Sartre, Gadamer, Heidegger a Derrida boli predmetom diskusií skôr literárnych vedcov, než filozofov. Ferdinand de Saussure bol zanedbávaný lingvistami a uznávaný študentmi a učiteľmi literatúry. Tento fakt významnou mierou prispel k vzniku nového teoretického diskurzu, ktorý, parafrázujúc R. Rortyho, zrazu nebol len hodnotením literárnej produkcie, ani intelektuálnou históriou, ani filozofiou morálky, ani sociológiou, ale všetko to zmiešané do nového žánru, ktorý bol pomenovaný jednoducho *teória*, teda diskurz zahrňujúci práce, ktorým sa podarilo vyprovokovať a re-orientovať myslenie v iných oblastiach, než do ktorých patrili (Culler, 1997, s. 4). Za ich hlavný prínos sa považovalo sústredenie sa na analýzu fungovania jazyka, zákonitostí myslenia, dejín a kultúry. Samozrejme, literárna veda využívala tieto teoretické disciplíny aj v minulosti, považovalo sa to však len za redukcionistické chápanie, ignorujúce komplexnosť literárneho jazyka a výstavby textu. Text bol považovaný len za symptóm, ktorého význam bol niekde inde. Boli to však práve dekonštruktivisti, ktorí považovali reflexiu o jazyku a význame za dôležitý predpoklad akéhokolvek ďalšieho uvažovania v oblasti

humanitných a sociálnych vied a poukázali na existenciu literárnej signifikácie aj v neliterárnych fenoménoch, čím vlastne spochybnili (ako to tvrdili) pravdivosť hodnotu sociálnych a humanitných vied a posunuli ich do oblasti fikcie a hry znakov.

Radikálnosť takéhoto doslova subverzívneho tvrdenia je zrejmá na prvý pohľad. Odkiaľ sa však vzala a čo znamená pre ďalší vývoj vedy? Odpoveď na túto otázku sa pokúsime dať v nasledujúcej časti tohto príspevku prostredníctvom identifikácie východiskových momentov, ktoré najviac definovali toto myslenie, v prvom rade pojmu logocentrizmus, ktorým je podľa Derridu presiaknutá celá novoveká západná filozofia. Následne sa pokúsime tieto momenty stručne zasadiť do diela dvoch hlavných predstaviteľov dekonštruktivizmu – Jacquesa Derridu a Paula de Mana.

Logocentrizmus je pojem, ktorý dekonštruktivisti chápu ako preferenciu sprítomneného bytia pred stávaním, hovorením pred jazykom, obsahu pred formou, metafyzického pred každou konkrétnou manifestáciou fyzického. Celú západnú filozofiu chápu ako založenú na takýchto protikladoch, ktoré definujú myslenie a život človeka. Cieľom dekonštruktivizmu je ilustrovať iluzórnosť takéhoto chápania sveta prostredníctvom znakovej podstaty jazyka, ktorá poukazuje na fakt, že v každom jednom okamihu je naše bytie zasiahnuté 2 protichodnými tendenciami – pozitívnym a negatívnym, tvorbou a rúcaním vytvoreného, deštrukciou a konštrukciou. Materiál na demonštráciu svojho myslenia nachádzajú v určitých myšlienkových prúdoch západného myslenia, ktoré, aj keď stále v rámci „logocentrickej metafyziky“, si uvedomuje komplexnosť a relatívnosť epistémy.

Aj keď krátky prehľad týchto prúdov by bolo možné začať už predsokratovskou filozofiou, najmä jej nediferencovanosťou bytia, prvé zásadné princípy logocentrizmu, ktoré si dekonštruktivisti vybrali za cieľ svojho útoku, sa objavujú v ranej modernite, najmä v metodologických reflexiách R. Descarta, ktorý vo svojom uvažovaní o spôsobe poznania, teda o vzťahu medzi tým, čo poznám a ako to poznám, dospel k svojmu známemu „cogito ergo sum“ (myslím, teda som) alebo, inými slovami, myslím, to znamená, že existujem a všetky veci, o ktorých myslím, tiež existujú a medzi tými vecami a subjektom je určitá vzdialenosť. Táto Descartom identifikovaná vzdialenosť je neskôr v Osvietenstve považovaná za niečo pozitívne, pretože je podstatou vedeckej objektivity, teda schopnosti pozrieť sa na určitú vec z diaľky, postihnúť jej všetky aspekty.

Kant neskôr túto vzdialenosť v určitom zmysle spochybňuje, avšak svojou absolutizáciou čistého rozumu zostáva podľa dekonštruktivistov na pozíciách metafyziky, takisto ako neskôr Hegel s jeho odcudzenosťou vedomia. Pomerne zaujímavou inšpiráciou bol pre nich Nietzsche so svojim tvrdením, že pravda je len mobilnou armádou metafor, metonymií antropomorfizmov, ilúziou, o ktorej sme zabudli, že je len ilúziou. Na druhej strane jeho snaha nájsť prvotný význam morálnych kategórií je znova považovaná za výsostne metafyzický počin, takisto ako Heideggerova analýza bytia za onto-teológiu. Dekonstruktivisti zásadne odmietajú možnosť vedeckej objektivity, keďže ich základnou tézou je neexistencia vzdialenosti medzi subjektom a objektom, pretože subjekt je v každom okamihu fatálne „ničenie“ objektívnosťou, a naopak, objekt je v každom zásadnom momente svojej existencie kontaminovaný svojím protikladom, subjektom, bez ktorého by nebol schopný svojej existencie. Tento princíp iní predstavitelia dekonštruktivizmu neskôr projektujú na ďalšie bežne pertraktované opozície (forma – obsah, centrum – periféria, mesto – vidiek, originál – imitácia, etc.), s cieľom ich spochybnenia.

Pokiaľ sme doteraz hovorili vo všeobecnosti o dekonštruktivistoch, v nasledujúcom sa sústredíme na dvoch "otcov zakladateľov", myšlienkových vodcov, t. j. francúzskeho filozofa Jacquesa Derrida a amerického literárneho vedca belgického pôvodu Paula de Mana. Derrida sa narodil vo francúzskom Alžírsku, avšak väčšinu svojho akademického života strávil na francúzskych a neskôr amerických univerzitách. Paul de Man svoje detstvo a mladosť prežil v belgických Antverpách a len po 2. svetovej vojne sa presťahoval do USA. Pokiaľ Derridu je veľmi ťažko zaradiť žánrovo, pretože sa vo svojich prácach pohyboval vo viacerých

oblastiach – filozofia (najmä filozofická semiotika), psychológia, literárna veda, neskôr etika – de Manovo zameranie bolo užšie, najmä filozofia a literárna veda.

Do povedomia širokej verejnosti sa Jacques Derrida dostal v roku 1966 svojou prednáškou na medzinárodnom kolokviu o jazykoch kritiky a literárnych vied (1978) na Johns Hopkins University v Baltimore. Pôvodne to mala byť oslava práce Claudea Levi Straussa, ale namiesto toho Derrida svojím vyhlásením o neexistencii "centra" spôsobil doslova šok v širokej odbornej verejnosti. Prednášku začal tvrdením, že v histórii konceptu štruktúry sa niečo udialo, nejaká „udalosť“, ktorá má formu „ruptúry“. Štruktúra, ktorú Derrida spája s epistémou tvoriacou podstatu západnej vedy a filozofie, bola do času, keď nastala táto „udalosť“, stále charakterizovaná štruktúrnosťou a bola redukovaná tým, že jej bolo priradené centrum a bod vzniku. Funkciou centra bolo orientovať štruktúru, zamedziť tomu, čo by sa dalo nazvať hrou. Derrida ďalej hovorí, že centrum bolo vnútri štruktúry, ale zároveň aj mimo nej, teda z hľadiska štruktúry bolo aj nebolo, bolo podmienkou dejín, ktoré vlastne boli zamieňaním jedného centra za druhé, vždy vo vzťahu k nejakým fundamentálnosťami, princípom ako invariantná prítomnosť: „*eidos, archē, telos, energeia, ousia* (podstata, existencia, základ, subjekt) *alētheia*, transcendentalita, vedomie, Boh, človek, atď.“ (353).

Udalosť, o ktorej Derrida hovorí bola vlastne ruptúrou, po ktorej sa už štruktúra neberie ako samozrejmosť, ale musí sa začať rozmyšľať o jej štrukturalite, o mechanizmoch opakovania. Do tejto situácie prichádza jazyka a jeho znakový charakter založený na konvenčnosti tvorby významu, centrum už nevyjadrovalo miesto, locus, ale bolo funkciou: „Bol to moment, keď jazyk prenikol do univerzálnej problematiky, moment, keď pri absencii začiatku, všetko sa stalo diskurzom, - pod podmienkou, že súhlasíme s tým slovom – t. j., systémom, v ktorom centrálny signified, pôvodný alebo transcendentálny signified, nie je nikdy absolútne prítomný mimo systému rozdielov. Absencia transcendentálneho signified rozširuje doménu a hru signifikácie donekonečna“ (354).

Dôsledky toho sú podľa dekonštruktivistov veľmi závažné. Je to predovšetkým demontáž, dekonštrukcia, hierarchických opozícií západnej metafyziky a ich demaskovanie ako ideologických konštruktov a odmietnutie logocentizmu, prezentácia rozumu ako neustále kontaminovaného non-metafyzikou a iracionálnom, deštrukcia metafyziky a ontoteológie (napr. Heideggerovho úsilia nájsť význam Bytia – čo vraj nie je ničím iným ako ďalšou z nekonečného radu ontoteológií). Spochybnená bola taktiež teória jazykového znaku Saussura, jedného zo zakladateľov modernej lingvistiky, lebo znak môže byť len neidentický, lepšie povedané stále len na ceste k svojmu teleologickému vyplneniu a svet je v podstate hra, vo wittgensteinovskom poňatí, týchto neidentických znakov. Tým sa relativizujú také opozície, akými sú doslovné/metaforické, vnútorné/vonkajšie, forma/obsah a originál/imitácia.

Druhý predstaviteľ a zakladateľ dekonštruktivismu, Paul de Man, pôsobil ako profesor na Katedre komparatívnej literatúry Yale University. Aj keď jeho meno sa koncom 70-tych rokov začalo spájať najmä s dekonštruktivismom, práce raného obdobia sú vo veľkej miere poznamenané fenomenologickou školou. V tom období sa de Man sústredil, podľa vzoru Husserla a Heideggera, na analýzu bytia a vedomia, čo považoval za jediné východisko z "L'Impasse de la critique formaliste", do ktorého sa podľa neho dostali nielen ruskí formalisti, americká Nová kritika, ale aj takí kritici ako Jakobson a Wellek. Napriek fenomenologickej metóde môžeme však už v týchto prácach postrehnúť zárodoky budúceho dekonštruktivismu. Napr. v eseji "Structure intentionnelle de l'image romantique", neskôr preloženej ako "Intentional Structure of the Romantic Image" (1984) považuje dualitu metafory za základ jazyka romantizmu a za príčinu jej neskoršieho vystriedania symbolom. Na Holderlinových veršoch

...nun aber nennt er sein Liebstes
Nun, nun müssen dafür Worte, wie Blumen,
Entstehn

de Man poukazuje na fakt že pre texty obdobia romantizmu je typická túžba po identifikácii s prírodnými predmetmi a definuje metaforu ako nostalgiu za Bytím. Poetický jazyk však nemôže pomenovať Bytie, lebo v skutočnosti pomenúva len rozpor, nekonečný konflikt, nemožnosť zhody samého so sebou, stratu. Jazyk produkuje figúry - nemá počiatok, existuje len ako metafora. Slová nemôžu vzniknúť ako kvety, pretože neexistujú pred svojím už metaforickým, t. j. založeným na rozpore, vyjadrením.

Zárodok budúceho "dekonštruktivistického obratu" tu vidíme v uvedomení si nemožnosti postihnúť "iné" ("other"), čo vo svojich neskorších prácach de Man vysvetlí rétorickosťou ako základnou podmienkou fungovania jazyka. Protiklady rétorickosti x gramatickosti a slepoty x náhľadu (blindness and insight) sa stávajú dôležitými kategóriami, s ktorými neskôr pracuje najmä prostredníctvom analýzy literatúry. K literárnej vede však pristupuje skepticky: "Čím sú ciele literárnej teórie honosnejšie a jej metódy lepšie, tým viac sa ukazuje nemožnosť jej existencie."

Avšak literatúra má podľa neho výhodu voči ostatným diskurzom, lebo ako jediná si uvedomuje svoju fiktívnosť, kým ostatné diskurzy sú zasiahnuté slepotou, naivitou, myslia si, že jazyk, ktorý používajú je len prostriedok na vyjadrenie podstatných myšlienok. Protiklad semiotickosti a gramatickosti de Man rieši najmä v štúdiu „Semiology and Rhetoric“ (de Man, 1979, s. 3-19). Ako materiál tu použil úryvok z Proustovho textu *Swann's Way* a záverečné štvorveršie Yeatsovej básne „Among School Children“. Po krátkej analýze Yeatsovej básne de Man dochádza k záveru, že pre každý text je typické napätie medzi jeho gramatickou a rétorickou štruktúrou. Gramatická forma nikdy nie je zárukou vlastností, ktoré by pre ňu mali byť typické, t. j. koherencie, logickosti a pravdy, pretože je závislá na tropologickej alebo figuratívnej štruktúre, ktorej konštitučnými vlastnosťami sú zase popretie logiky a neustále otváranie možností referenčných aberácií. Tieto dve štruktúry sú v neustálom protiklade, konštituujú a rušia sa navzájom, čoho dôsledkom je indeterminácia každého textu. Pokiaľ retorizácia gramatiky vyúsťuje do indeterminácie, opačný prípad, t. j. gramatizácia rétoriky nám ukazuje pravdu, avšak len negatívnym spôsobom - poukázaním na omyl. Príkladom je úryvok z Prousta, na ktorom de Man dokazuje, že postulácia nadradenosti metafory je možná iba použitím metonymických štruktúr.

Okrem literárnokritických textov, ktorým sa tu už nebudeme podrobnejšie venovať, Paul de Man spôsobil rozruch aj štúdiou nazvanou „Resistance to Theory“ (1986) (Rezistencia teórii), v ktorej sa venuje všeobecnejším aspektom teórie, estetiky a myslenia, poukazujúc na nich prostredníctvom zdôrazňovania (ne)možnosti fungovania teórie literatúry a jej vedeckého vyučovania. Vyučovanie nie je podľa neho primárne inter-subjektívny, ale kognitívny proces, a preto jediné vyučovanie hodné svojho mena je vedecké, nie personálne. Rôzne metódy ako show, poradenstvo, sú len výhovorky na to, ako sa vzdať vedeckosti. Veda však musí byť „vyučovateľná“ a preto teória ako kontrolovateľná reflexia metódy je absolútne kompatibilná s vyučovaním. Avšak, ak nastane diskrepancia medzi metódou a poznatkami, ktoré touto metódou získame, potom veda a teória nie sú kompatibilné. To nastáva podľa de Mana v prípade literatúry. Ak literárni vedci tvrdia, že výsledok ich analýz je identifikácia estetických kategórií, je si treba uvedomiť, že táto estetická realita je v literatúre tvorená jazykom, a teda je v podstate realitou lingvistickou. Ak ju však zamieňame za javovú realitu, dostávame sa na pôdu ideológie. A „čo nazývame ideológiou je presne zamieňanie lingvistickej reality s prírodnou, referencie s fenomenalizmom“ (de Man, 1986, s. 11). V čom má toto zistenie ohromný význam je fakt, že literárna veda si to uvedomuje, avšak ostatné diskurzy nie. V tomto zmysle je možno teda tvrdiť, že aj keď de Man vychádzal z trochu iných východísk než Derrida, dospel k veľmi podobnému záveru, totiž, že literárnosť (v Derridovom jazyku indeterminácia)

nie je charakteristická len pre jazyk umeleckého diela, ale nachádzame ju aj v neliterárnych fenoménoch, teda je konštitutívnou vlastnosťou jazyka ako celku.

ZÁVER

Kritici väčšinou dekonštruktivistov obviňujú takmer z nihilizmu, tvrdiac, že popierajú akúkoľvek realitu mimo textu. Derrida však nikdy netvrdil, že neexistuje materiálna realita, ale že sa k nej dá preniknúť len prostredníctvom mechanizmov jazyka, teda textu, ktoré sú vo svojej podstate už len interpretáciou na základe semiotických štruktúr jazyka. Taktiež de Man nepopiera existenciu materiálneho sveta vecí, ale len spochybňuje to, či tieto veci môžeme spoznať prostredníctvom takého nedokonalého nástroja, akým je jazyk. Možno teda smelo povedať, že dôsledky dekonštruktivistických analýz sú dôležité nielen pre pochopenie fungovania jazyka v literárnom diele, ale mali by byť imperatívom pre takmer všetky oblasti spoločenského života. Zvnútornený pojem indeterminácie by mal byť totiž účinným argumentom v boji proti každej totalizácii - literatúrou počínajúc a politikou končiac. Len v takomto prípade budú humanitné vedy smerovať nie k úpadku, ale k svojmu údelu – podpore kreatívneho a kritického myslenia.

Literatúra

- BLOOM, H., et al. 1979. *Deconstruction and Criticism*. Continuum. ISBN: 0826400108
CULLER, J. 1997. *Literary Theory: A Brief Insight*. Sterling Publishing. ISBN: 1402768753
DE MAN, P. 1979. „Semiology and Rhetoric“. In *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. Yale University Press. ISBN: 0-300-02322-7.
DE MAN, P. 1984. "Intentional Structure of the Romantic Image". In *The Rhetoric of Romanticism*, Columbia University Press. ISBN: 0-231-05527-7.
DE MAN, P. 1986. „The Resistance to Theory“. In *The Resistance to Theory*. University of Minnesota Press. ISBN: 0-8166-1294-3.
DERRIDA, J. 1978. „Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences“. In *Writing and Difference*. University of Chicago. ISBN: 0-226-14329-5.

Bibliografická poznámka

Niektoré časti tohto príspevku boli publikované ako súčasť monografie Anton Pokrivčák: Literatúra a bytie. Nitra: UKF, 1997. ISBN: 80-8050-142-4.

Autor:

prof. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
PdF TU v Trnave
Priemyselná 4
Trnava
e-mail: anton.pokrivcak@truni.sk

VZDELÁVANIE UČITEĽOV POMOCOU ONLINE TECHNOLOGÍI

Michal Bartošovič

Viola Tamášová

Abstrakt

Cieľom konceptu dizertačnej práce s názvom Celoživotné vzdelávanie a kariérny rast učiteľov stredných škôl v ére digitalizácie sú možnosti využívania on-line digitálnych technológií. Technologický pokrok môže učiteľom spríjemniť a priblížiť vzdelávanie.

Digitálne technológie a sociálne médiá sa stávajú súčasťou života pre všetky generácie. Je dôležité začleniť do vzdelávania aj tieto technológie a rozšíriť portfólio ponúkaných kurzov on-line, respektíve o sociálne médiá.

ÚVOD

V súčasnej dobe prichádza k zmene spôsobu využitia digitálnych technológií v bežnom živote ľudí a mení sa aj úloha týchto technológií vo vzdelávaní. Stávajú sa neoddeliteľnou súčasťou rozvoja moderných foriem vzdelávacieho procesu. Ide pritom najmä o integráciu progresívnych druhov didaktických prostriedkov vo forme najmodernejších informačno-komunikačných technológií. Pod ich vplyvom sa následne mení tradične zaužívaný spôsob výučby. Na druhej strane však inovácia klasických didaktických prostriedkov za moderné podstatne zvyšuje nároky na rozvoj digitálnych kompetencií pedagógov. Meniace sa potreby spoločnosti menia zároveň aj potreby škôl a učiteľov, od ktorých sa vyžaduje, aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré však neboli pripravovaní na vysokých školách ani v systéme celoživotného vzdelávania. Problémom pedagogickej teórie a praxe je teda otázka, ako nové požiadavky na ich profesijné kompetencie realizovať v praxi ich profesijného rozvoja. Zručnosti a znalosti, ktoré poskytuje tradičné vzdelávanie, sú v digitálnom prostredí už nedostatočné. Flexibilita a interaktivita nových digitálnych technológií pomáha ľuďom pri uspokojovaní potrieb rastúceho digitálneho hospodárstva.

CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE

V zmysle zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, pod celoživotné vzdelávanie patria všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom, zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Daný zákon ďalej ustanovuje druhy, formy a rozsah ďalšieho vzdelávania. Stratégia celoživotného vzdelávania 2011 uvádza, že štát chce mať čo najviac ľudí uplatnených na trhu práce, vytvárať podmienky, aby ľudia dosiahli vysokú kvalitu života, a aby sa vo firmách zavádzali najnovšie poznatky a technológie, a podporila sa tak ich prirodzená konkurencieschopnosť. Európska komisia v roku 2000 vydala Memorandum o celoživotnom učení a debaty o tomto dokumente vyústili v roku 2001 do dokumentu Making a European area of lifelong learning a reality (Európska komisia, 2001). Významným posolstvom tohoto dokumentu je to, že tradičné vzdelávacie systémy musia byť transformované tak, aby boli otvorenejšie a flexibilnejšie. Ešte ďalej to rozvíja dokument OECD 2030, ktorý definuje kompetencie ako učiť sa, kreativitu a tvorivosť ako kľúčové na zvládnutie výziev nestabilného, neistého, zložitého a nejednoznačného sveta, ktorý využíva digitálne nástroje a umelú inteligenciu (Európska rada, 2018; OECD, 2018).

Pre modernú spoločnosť je príznačné, že požiadavky na vedomosti a zručnosti človeka sú nielen vysoké, ale tiež sa neustále menia. Aby mohol človek úspešne existovať ako pracovná sila, musí neustále prehľbovať a rozširovať svoje poznanie. Ďalšie vzdelávanie sa tiež interpretuje ako proces rastu všeobecného a profesionálneho vzdelávacieho potenciálu človeka

v priebehu celého života, ktorý poskytuje systém štátnych a verejných inštitúcií a ktorý zodpovedá potrebám jednotlivca a spoločnosti (Hohlova a Trutnev, 2019). V súčasnosti je kladený čoraz väčší dôraz na budovanie a rozvoj systému celoživotného vzdelávania. Novým smerom v štruktúre celoživotného vzdelávania je absolvovanie on-line kurzov. Svetové inovačné fórum pre vzdelávanie viedlo rozhovory so 645 odborníkmi na tému „Ako vnímate vzdelávanie budúcnosti?“. Medzi všeobecnými závermi zdôrazníme tie, ktoré priamo súvisia s celoživotným vzdelávaním (Wise, 2014).:

- vzdelávanie bude drahšie a bude trvať celý život,
- osobné a praktické zručnosti budú hodnotené vyššie ako akademické vedomosti,
- hlavným zdrojom poznatkov bude internet a globálnym vyučovacím jazykom angličtina

Vzdelávanie je chápané v spoločnosti 21. storočia ako jedna z najlepších investícií do ľudského kapitálu, ktorého hlavnými prínosmi sú umožniť človeku orientovať sa v dynamicky sa meniacej spoločnosti, prispôbovať sa novým situáciám v živote, nachádzať uplatnenie v rozmanitých sociálnych rolách a udržať si zamestnanosť a osobný rozvoj (Tamášová, Petériová, Barnová, 2018).

Vzdelávanie učiteľov – profesijný rast

Podľa Kosovej (2013) učiteľstvo a ostatné pedagogické profesie patria k tým povolaniam, v ktorých spontánne narastá trend profesionalizácie. Havlík (cit. podľa Lazarová a kol., 2006) považuje koncept profesionalizácie učiteľského povolania za významný prvok spoločenského statusu učiteľa a posunu od semiprofesie k tzv. „pravej profesii.“ V kontexte profesionalizácie učiteľa ide o tie znaky profesie a kritériá slúžiace na hodnotenie miery profesionalizácie (súbor profesijných, expertných znalostí a zručností), ktoré výrazne odlišujú profesionála od laika.

Podľa § 40, ods. 1 zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov je profesijný rozvoj proces:

- prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií,
- získavania profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo výkon vedúceho pedagogického zamestnanca,
- získavania profesijných kompetencií vyššieho kariérového stupňa,
- overovania profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa,
- získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti,
- využívania a hodnotenia získaných profesijných kompetencií.

DIGITÁLNE TECHNOLOGIE

Digitálna revolúcia zmenila spôsob, akým sa deti a dospelí hrajú, získavajú prístup k informáciám, komunikujú a učia sa. Predškólcami sú už oboznámení s digitálnymi technológiami. Mladí ľudia sú dnes k internetu pripojení viac ako kedykoľvek predtým, využívajú ho na hranie hier, chatovanie a sociálne siete, pričom ich využívanie u malých detí (do 8 rokov) sa výrazne rozširuje. Učiace sa Slovensko (2018) uvádza, že občania budú v budúcnosti musieť zvládnuť digitálne a informačné výzvy 21. storočia, aby Slovensko nezaostávalo v implementácii informačných a komunikačných technológií v porovnaní s obyvateľstvom krajín s pokročilou informatizáciou. Tamášová a Bóc (2019) uvádzajú vo svojom výskume, že iba 10,5% zo skúmanej vzorky (200 respondentov) sa zúčastňuje vzdelávania. V tomto výsledku sa prejavuje aj záver z PIAAC z 2013, v ktorom sa uvádza, že Slovensko patrí medzi krajiny, kde chýba počítačová gramotnosť.

Spontánne nadobúdanie relevantných zručností v dôsledku každodenných podnetov plynúcich z pokročilej informatizácie krajiny prináša jej obyvateľom významnú výhodu, pretože Európska komisia odhaduje, že viac ako 90% povolání bude využívať v rôznej miere digitálne

zručnosti. Digitálne vzdelávacie systémy majú potenciál posilňovať rodovú rovnosť vo vzdelávaní. Využitie nových technológií a otvorených vzdelávacích zdrojov ponúka nové možnosti a príležitosti, ako nastaviť systém, ktorý sprístupňuje vzdelávanie všetkým, ktorí sa vzdelávať chcú a potrebujú bez toho, že by ich znevýhodňoval socioekonomický status, pohlavie, región, národnosť, pôvod v kultúrne odlišnom prostredí a pod. (Tvenge, Martinsen, 2018). Pri využívaní digitálnych technológií sa využíva pojem digitálnej gramotnosti, t.j. schopnosti jedinca využívať digitálne technológie na vyhľadávanie, spracovávanie a vyhodnocovanie informácií. Pri učiteľoch sa môžeme stretnúť s digitálnou priepasťou, ako uvádza Kirchmayer (2019): ide o rozdiel medzi najmladšou a najstaršou generáciou v digitálnej gramotnosti. Európska komisia prijala v januári 2018 Akčný plán digitálneho vzdelávania (Európska komisia, 2018), v ktorom uvádza aj jeden z piatich relevantných politických cieľov, a to podpora inovácie a digitálnych kompetencií vo všetkých vzdelávacích inštitúciách.

E-learning vo vzdelávaní učiteľov

E-learning a digitálne technológie poskytujú možnosti, ako sprístupniť učenie v jeho rôznych podobách. Je nutné poukázať aj na definíciu e-learningu, ktorá zahŕňa teóriu a výskum, tak aj akýkoľvek vzdelávací proces s rôznym stupňom intencionality, v ktorom sú používané digitálne technológie. Spôsob využívania nástrojov digitálnych technológií a dostupnosť učebných materiálov sú závislé predovšetkým na vzdelávacích cieľoch, obsahu a charaktere vzdelávacieho prostredia, etických princípoch a možnostiach aktérov vzdelávacieho procesu (Kirchmayer, 2019). Pred zavedením elektronického vzdelávania treba zvážiť výhody a nevýhody tejto technológie a digitálnu gramotnosť učiteľov. Kirchmayer (2019) uvádza, že z celkového počtu účastníkov vzdelávania z roku 2016 sa iba 2% vzdelávali v počítačových vedách a používaní počítačov. Z uvedených údajov je zjavné, že vzdelávanie a posilňovanie digitálnej kompetencie touto formou vzdelávania nie je atraktívne pre záujemcov, či už kvôli ponuke, cene alebo z iných dôvodov. Pri digitálnej priepasti však záujemca o takúto formu vzdelávania záujem stráca. Autorky Tvenge a Martinsen (2018) uvádzajú ako hlavné výhody digitálneho vzdelávania nasledujúce účinky takéhoto vzdelávania:

- zvýšenie vzdelania v dôsledku prístupu k väčšiemu množstvu údajov a znalostí,
- efektívnejšie vzdelávanie,
- vzdelávacie aktivity zamerané na vzdelávaných,
- nové vzdelávacie prostredia s vyšším stupňom spolupráce,
- viac príležitostí na kritické myslenie a analytické prístupy.

Medzi najnovšie možnosti patrí využitie sociálnych médií. Výskumy skutočne naznačujú, že užívatelia by mali prospech z integrácie každodenného využívania sociálnych médií vo formálnom vzdelávacom kontexte (Manca, Ranieri, 2016). Niektoré štúdie napríklad navrhli tieto výhody: YouTube by mohla vzdelávajúcim poskytnúť viac videonahrávok, aby lepšie porozumeli a umožnili vzdelávajúcim, aby sa starali o proces výučby (Lee a kol., 2015). Na rozdiel od tradičného osobného vzdelávania v triedach, vzdelávanie v sociálnych médiách umožňuje vzdelávajúcim sa prevziať zodpovednosť za svoje učenie z hľadiska času a priestoru. Učiteľ, ako sme vyššie uviedli, by mal byť odborníkom a všestranne rozvitou osobnosťou s množstvom kvalít: zručný, skúsený, informovaný, intuitívny, talentovaný a pokiaľ možno aj nadaný. Odborníci sú často popisovaní ako tí, ktorí konajú spoľahlivo a na vyššej úrovni a používajú kvalitatívne odlišné stratégie zdôvodnenia v porovnaní s tými, ktorí majú nízku úroveň odbornosti (Ward a kol., 2018).

Využitie e-learningu je možné chápať aj ako samoštúdium, ktoré ako základná spôsobilosť na ďalšiu prípravu odborníkov, robí z neho základnú kompetenciu pre život a úspešnú prácu v modernom svete. Medzi potenciálne kľúčové výhody samoštúdia v e-learningu patria:

- vyhýbanie sa zastaraniu vedomostí a zručností, čo je obzvlášť dôležité

pre učiteľov (Morrison, Premkumar, 2014),

- umožnenie jednotlivcom „zvýšiť kvalifikáciu“ v prípade zmien podmienok (Barnes, 2016),
- splnomocnenie jednotlivcov na emancipačné konanie, ak sa stretávajú s represívnymi situáciami (Bagnall, Hodge, 2018),
- uľahčenie postupu žiakov smerom k seberealizácii (Arnold, 2017),
- starostlivosť o dlhodobý kariérny rast (Seibert a kol., 2001).

Louws a kol. (2017) uvádza v empirickej štúdií, že navštevovanie vzdelávacích lokalít na internete je jedným z kľúčových prostriedkov (uprednostňovaná vzdelávacia aktivita) nepretržitého vzdelávania a rozvoja učiteľov a aktuálne informácie (spolu s učiteľmi, ktorí sa zúčastňujú na konferenciách, školeniach a materiáloch na čítanie v papierovej podobe) t.j., že splnenie prísľubu personalizácie v on-line profesijnom rozvoji učiteľov vyžaduje alternatívny prístup, ktorý berie vážne to, čo si učitelia sami vážia na svojom vzdelávaní v týchto nových kontextoch.

Sociálne médiá vo vzdelávaní učiteľov

Webové vzdelávacie prostredia sú primárnymi zdrojmi informácií pre učiteľov, poskytujúce dostupné príležitosti na učenie sa a prispievajúce k repertoáru učiteľov z odborných znalostí a inštruktážnych materiálov (Beach, 2017). Povaha učiteľského povolania a najmä vzdelávania učiteľov sa s príchodom digitálnych médií aj v kontexte moderných tendencií mala zmeniť. Teraz majú učitelia prístup k rôznym príležitostiam profesionálneho rozvoja on-line, ako sú webové stránky, videá, podcasty, Twitter a dlhšie formy blogovania (Andersson, 2018). Aj keď s mnohými z týchto zdrojov sa dá pracovať na individuálnom a cieľnom základe, v zásade ide o sociálne technológie. Jedna z najobľúbenejších foriem profesionálneho rozvoja založeného na technológiách sa skutočne javí ako komunita učiteľov on-line (Greenhow, Askari, 2017) v podstate oveľa väčšie on-line verzie osobných stretnutí. S komunitami učiteľov on-line, ktoré sú teraz zriadené ako súčasť bežnej praxe učiteľov, stále existuje málo vedeckých výskumov o povahe, forme a dôsledkoch účasti učiteľov na profesionálnom rozvoji on-line (Robson, 2017). Na jednej strane sociálne médiá podsúvajú dezinformácie a rušia sociálne väzby. Na strane druhej ako poukazuje štúdia Parsonsa a kol. (2019) sociálna interakcia učiteľov má pozitívny vplyv pri vzdelávaní učiteľov a je potrebné viac využívať sociálne médiá ako klasický e-learning. Učitelia, ako popisuje štúdia, nezotrávajú vo vzdelávaní, resp. ich výsledky sú podpriemerné v porovnaní so skupinou v sociálnej interakcii. Vytvorenie sociálnej prítomnosti - vnímaný pocit, že je niekto prítomný a „skutočný“ - patrí medzi stratégie na riešenie problémov online vzdelávania. Pri sociálnych médiách je možnosť viacero foriem on-line komunit učiteľov – formálne a neformálne organizovanými. Pri formálne organizovaných skupinách ide o snahu profesionálneho rozvoja zhora nadol, t.j. iniciátorom je škola, vláda alebo iné organizácie a tieto skupiny sú pod odborným vedením. Pre neformálne organizované skupiny platí, že ide o výmenu informácií a názorov, ktoré nemusia byť vždy vedené odborníkmi (Trust, Horrocks, 2017).

ZÁVER

Profesijný rozvoj zohráva dôležitú úlohu v raste učiteľov a pokrok v technológiách prináša učiteľom nové a rôzne formy vzdelávania. Napriek medzinárodnému šíreniu online výučby slovenské vzdelávacie inštitúcie pre oblasť celoživotného vzdelávania učiteľov neponúkajú v dostatočnej miere on-line vzdelávací obsah. V zahraničí sa využívajú formáty pre online vzdelávania, ktoré sú prítiahľivé pre učiteľov a zahŕňajú prístup do videotéky, online knižného klubu a online praktickej komunity. Tieto sa zhodujú s Vygotského postulátom, že učenie je neodmysliteľne spoločenskou aktivitou a že práve prostredníctvom sociálnych interakcií je vzdelávanie kryštalizované. Sociálne siete sa tiež zhodujú s predchádzajúcim výskumom o spolupráci učiteľov v on-line formách vzdelávania (Desimone a Stuckey, 2014) a sú podobné

profesionálnym vzdelávacím komunitám, ktoré majú empirickú podporu tvárou v tvár (Prenger, Poortman, a Handelzalts, 2017;) a v prostredí online (Trust a kol., 2016). Učiteľia v týchto štúdiách uviedli, že najvýhodnejším aspektom účasti na online vzdelávaní bola schopnosť pracovať podľa vlastného tempa a kedykoľvek mať prístup k materiálom, podobne príležitosť na premýšľanie a diskusia o nápadoch s inými učiteľmi a možnosť naviazať kontakt s učiteľmi mimo ich miestnej oblasti boli nemenej obľúbenými dôvodmi účasti na on-line vzdelávaní. Toto zosúladenie medzi teóriami sociálneho vzdelávania a učiteľmi uvádzanými preferenciami pre on-line vzdelávanie si vyžaduje ďalšie teoretizovanie a výskum súvisiaci s tým, ako sa teórie sociálneho vzdelávania prenášajú na nastavenia podporované technológiou.

Literatúra

- ANDERSSON, A. 2018. *Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups*. In *Teaching and Teacher Education* [online]. 2018, vol. 75 [cit. 2020-05-02]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18300908?via%3Dihub>>. ISSN 0742-051X.
- ARNOLD, R. 2017. *Power of personal mastery*. [online]. London : Rowman & Littlefield, 2017. 187 p. [cit. 2020.01.01.] Dostupné na internete: <https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=hXUsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&ots=pGxGD07js&sig=4W-GINNSyK-KapOxU6ABIViB9k7HE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. ISBN 978-1-4758-3688-2.
- BAGNALL, G., HODGE, S. 2018. *Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis*. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave, 2018. ISBN 978-1-137-55782-7, p. 13-34.
- BARNES, E. 2016. *The student as teacher educator in service-learning*. In *Journal of Experiential Education* [online]. 2016, vol. 39, no. 3 [cit. 2020-01-10]. Dostupné na internete: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2s2.084983086004&origin=reflist&sort=plf&src=s&st1=lifelong+learning+in+digital+age&st2=&sid=3250ba39f113122b8adb4e2d09a75d00&sot=b&sdt=b&sl=47&s=TITLEABSKEY%28lifelong+learning+in+digital+age%29&recordRank=>>>.. ISSN 1053-8259.
- BEACH, P. 2017. *Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences*. In *Teaching and Teacher Education* [online]. 2017, vol. 61 [cit. 2020-01-29]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16304966?via%3Dihub>>. ISSN 0742-051X.
- DABBAGH, N., KITSANTAS, A. 2012. *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning*. In *The internet and Higher education* [online]. 2012, vol. 15, no. 1 [cit. 2020-01-29]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000467>>. ISSN 1096-7516.
- DESIMONE, L., STUCKEY, D. 2014. *Sustaining teacher professional development*. In *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, preK-12*. New York: Guilford, 2012. ISBN 978-14625-24976, p. 467 - 482.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2000. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*. [online]. Brusel, 2000. 40 p. [cit. 2020.05.02.] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/26_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf>.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2001. *Making a European area of lifelong learning a reality*. [online]. Brusel, 2001. 42 p. [cit. 2020.02.01.] Dostupné na internete: <http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol10.com_en.pdf>.

- EURÓPSKA KOMISIA. 2018. *Akčný plán digitálneho vzdelávania*. [online]. Brusel, 2018. [cit. 2020.02.06.] Dostupné na internete: <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_sk>.
- EURÓPSKA RADA. 2018. *Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, 2018 / C 189/01*. [online]. Brusel, 2018. 18 p. [cit. 2020.02.01.] Dostupné na internete: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)>.
- GREENHOW, C., ASKARI, E., 2017. *Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education*. In *Education and Information technologies* [online]. 2017, vol. 22, no. 2 [cit. 2020-05-02]. Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-015-9446-9>>. ISSN 1573-7608.
- HOHLOVA, M., TRUTNEV, O. 2019. *Design Lifelong Education Using Massive Open Online Courses*. In *Ergodesing*. [online]. 2019, vol. 2019, no. 2 [cit. 2020-02-02]. Dostupné na internete: <<https://bstu.editorum.ru/en/nauka/article/26814/view>>. ISSN 2658-4026.
- KIRCHMAYER, J. 2019. *Digitálna gramotnosť – determinujúca podmienka regionálneho vzdelávania dospelých*. In *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2016. 230 s. ISBN 978-80-89654-49-9. p. 158-176.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.
- LAZAROVÁ, B. a kol. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávani učiteľů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- LEE, C. a kol. 2015. *Investigating the use of Youtube as a self-directed learning platform*. In *Digital Libraries: Providing Quality information*. [online]. 2015. 375 p. [cit. 2020.01.29.] Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-27974-9.pdf>>. ISSN 0302-9743.
- LOUWS, M. a kol. 2017. *Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn*. In *Teaching and Teacher Education* [online]. 2017, vol. 66 [cit. 2020-01-10]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17305930?via%3Dihub>>. ISSN 0742-051X.
- MANCA, S., RANIERI, M. 2016. *Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015*. In *Journal of Computer Assisted Learning* [online]. 2016, vol. 32, no. 6 [cit. 2020-01-29]. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12154>>. ISSN 1365-2729.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2011. *Stratégia celoživotného vzdelávania 2011*. [online]. Bratislava, 2011. 49 p. [cit. 2020.05.02.] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/files/1899.pdf>>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2018. *Učiace sa Slovensko*. [online]. Bratislava, 2018. 258 p. [cit. 2020.05.02.] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf>.
- MORRISON, D., PREMKUMAR, K. 2014. *Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum*. In *International Journal of Self-Directed Learning* [online]. 2014, vol. 11, no. 1 [cit. 2020-01-05]. Dostupné na internete: <https://6c02e432-3b93-4c90-8218-8b8267d6b37b.filesusr.com/ugd/dfdeaf_1989e2278e76458ba77c06aadae54ad1.pdf>. ISSN 1934-3701.
- OECD. 2018. *The Future of education and skills: Education 2030*. [online]. Paris, 2018. 23 p. [cit. 2020.02.02.] Dostupné na internete: <[www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>.
- PARSON, A. a kol. 2019. *U.S. teachers' perceptions of online professional development*. In *Teaching and Teacher Education* [online]. 2019, vol. 82 [cit. 2020-01-29]. Dostupné na

internete:<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18310217?via%3Dihub>>. ISSN 0742-051X.

PRENGER,R., POORTMAN, C., HANDELZALTS, A. 2017. *Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities*. In *teachning and Teacher Education* [online]. 2017, vol. 68 [cit. 2020-01-12]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16306746?via%3Dihub>>. ISSN 0742-051X.

ROBSON, J. 2017. *Performance, structure and ideal identity: Reconceptualising teachers' engagement in online social spaces*. In *BJET* [online]. 2017, vol. 49, no. 3 [cit. 2020-01-29]. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12551>>. ISSN 1467-8535.

SEIBERT, S. a kol. 2001. *What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success*. In *Personnel Psychology* [online]. 2001, vol. 54, no. 4 [cit. 2020-01-10]. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>>. ISSN 1744-6570.

TAMAŠOVÁ,V., PETÉRIOVÁ,J., BARNOVÁ, S. 2018. *Nové výzvy a trendy v andragogickej profesionalizácii študentov andragogiky na Slovensku*. [online]. 2018. [cit. 2020.02.06.] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/327766191_Nove_vyzvy_a_trendy_v_andragogickej_profesionalizacii_studentov_andragogiky_na_Slovensku_-_New_Challenges_and_Trends_of_Andragogic_Professionalization_in_Andragogy_Students_in_Slovakia>.

TAMAŠOVÁ, V., BŔC, L. 2019. *Motivácia a postoj dospelých ku vzdelávaniu na Slovensku – dynamická výzva digitálneho sveta*. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2, p. 365-382.

TRUST, T. a kol. 2016. *“Together we are better” : Professional learning networks for teachers*. In *Computer and Education*. [online]. 2016, vol. 102 [cit. 2020-02-02]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151630135X?via%3Dihub>>. ISSN 0360-1315.

TRUST, T. , HORROCKS, B. 2017. *‘I never feel alone in my classroom’: teacher professional growth within a blended community of practice*. In *Professional Development in Education* [online]. 2017, vol. 43, no. 3 [cit. 2020-02-02]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>>. ISSN 1941-5265.

TVENGE, N., MARTINSEN, K. 2018. *Integration of digital learning in industry 4.0*. In *Procedia Manufacturing*. [online]. 2018, vol. 23 [cit. 2020-02-02]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978918304992?via%3Dihub>>. ISSN 2351-9789.

WARD, P. a kol., 2018. *Adaptive Skill as the Conditio Sine Qua Non of Expertise*. In *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* [online]. 2018, vol. 7, no. 1 [cit. 2020-01-10]. Dostupné na internete: <<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041913437&origin=reflist&sort=plf-f&src=s&st1=lifelong+learning+in+digital+age&st2=&sid=3250ba39f113122b8adb4e2d09a75d00&sot=b&sdt=b&sl=47&s=TITLE-ABS-KEY%28lifelong+learning+in+digital+age%29&recordRank=>>>. ISSN 2211-3681.

WISE, 2014. *Providing learning experiences that inspire and advance STEM knowledge and skills*. [online]. 2014. 25 p. [cit. 2020.0.-02.] Dostupné na internete: <http://wiseconsortium.org/wise_strategic_plan_2014.pdf>.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autori:

Ing. et Ing. Mgr. Michal Bartošovič
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: bartosovic.m@gmail.com

doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: tamasova@dti.sk

AŠPIRÁCIE ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA VO VEDE

Žaneta Dodeková

Abstrakt

Aktuálne výskumy v oblasti prírodovedného vzdelávania naznačujú, že znižujúci záujem o vedu nevyplýva z nezájmu žiakov o prírodovedné predmety počas ich povinnej školskej dochádzky, ale dôvodom klesajúceho záujmu je, že pri výbere ďalšieho štúdia alebo kariéry sa žiaci necítia kompetentní „robiť vedu“. Problém, ktorému v prírodovednom vzdelávaní čelíme teda nespočíva v nízkej atraktivnosti prírodovedných predmetov, ale v pocite nekompetentnosti žiakov realizovať výskumné aktivity. Cieľom príspevku je predostrieť teoretické východiská na základe ktorých sme vytvorili výskumné nástroje na zisťovanie záujmu o prírodovedné vzdelávanie, predstav žiakov o vede, pocitu kompetentnosti vede sa venovať, spôsobu realizácie prírodovedného vzdelávania, postojov k prírodovednému vzdelávaniu a aspirácií k vede.

ÚVOD

Veľké množstvo dôkazov poukazuje na to, ako môže učenie prírodovedných predmetov založených na aktívnej činnosti žiakov zlepšiť nielen predstavy žiakov o vede, ale aj ich konceptuálne porozumenie vedeckých pojmov, zásad a teórii. Avšak, máme málo dôkazov o tom, ako žiaci samých seba hodnotia a považujú za študentov prírodovedných predmetov. Cieľom štúdie je zistiť, aké sú profesijné aspirácie detí skúmaného veku s dôrazom na zisťovanie toho, či je medzi povolaniami, ktoré deti zvažujú aj povolanie, ktorého základnou súčasťou je vedecká práca. Následne budeme zisťovať, čo je u žiakov, ktorí k vede v profesijných aspiráciách neinklinujú, dôvodom pre exklúziu takto orientovanej profesijnej dráhy – nezájmem o prírodovedné vzdelávanie a/alebo nedostatočne rozvinutý pocit kompetentnosti sa vede v budúcnosti venovať.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Postoje žiakov k vede sú témou trvalého záujmu odbornej verejnosti už viac ako 40 rokov. Vysvetlenie prečo je záujem o zisťovanie postojov v oblasti prírodovedného vzdelávania signifikantne častejší ako v iných oblastiach vzdelávania má duálny charakter. Na jednej strane stojí školská veda poverená vzdelávaním ďalších generácií, pričom takéto vzdelávanie nevyhnutne vyžaduje rozvíjanie porozumenia a tvorby hypotéz a na druhej strane má školská veda zodpovednosť za vzdelávanie ďalšej generácie vedcov. Vzhľadom na zvyšujúci počet štúdií ktoré naznačujú, že postoje žiakov k vede sú buď negatívne alebo stúpajúcim vekom upadajúce, existuje značný záujem o meranie a zisťovanie príčin, ktoré by nám mohli napovedať o spôsobe nápravy problému nezájmu o vedu.

OECD (2013) vo svojich výskumoch prírodovednej gramotnosti PISA zisťovala príčiny nezájmu žiakov o prírodné vedy. V dotazníkoch žiaci poskytovali informácie o svojom rodinnom zázemí, zamestnaní rodičov, výučbe prírodovedných predmetov, príprave a informovanosti o kariére v prírodných a technických vedách, osobných hodnotách a o osobnom prístupe k prírodným vedám (ako dobrý/zlý sa žiak vníma v štúdiu a pri aplikovaní prírodovedného poznania v škole a v praxi), o hodnotách spoločnosti a o využití prírodovedných vedomostí v ďalšom štúdiu a kariére. V tomto zmysle je zaujímavá štúdia (Kjaernsli, Lie, 2011), ktorá na základe štatistickej analýzy zistila, že pre voľbu budúcej kariéry v prírodných vedách sú dôležité osobné hodnoty, čiže záujem o vedu a vnímanie vedy ako dôležitej súčasti života. Toto zistenie samozrejme nie je prekvapivé, rovnako ako nie je prekvapivé, že ďalšiu dôležitú rolu hrá praktické využitie prírodných vied v osobnom, ale

najmä profesijnom živote. Zaujímavé je však zistenie, že osobný pocit zvládnutia a porozumeniu vede hrá hlavnú úlohu v ďalšej motivácii žiaka pre štúdium, a to i napriek tomu, že jeho aktuálne výsledky v testovaní znalostí nie sú na dobrej úrovni. Tieto závery potvrdzujú aj Archer et al. (2010) alebo Patrick et al. (2009).

NÁVRH METODIKY

Výskumné šetrenie je rozdelené do dvoch na seba nadväzujúcich fáz. V prvej fáze výskumu použijeme na preskúmanie záujmu o prírodovedné vzdelávanie, predstáv žiakov o vede a pocitu kompetentnosti vede sa venovať metódu ohniskových skupín – *Focus Groups*. V druhej fáze výskumu budeme metódou *kresby* zisťovať, ako žiaci vnímajú realizáciu prírodovedných predmetov na primárnom stupni v súvislosti s tým, ako samých seba považujú za kompetentných. Metódou *interview* budeme u žiakov zisťovať predstavy o vede v súvislosti s pocitom kompetentnosti pracovať ako vedci. Prostredníctvom metódy *dotazníka* budeme zisťovať postoj žiakov k prírodovednému vzdelaniu v kontexte ich profesijnej aspirácie k vede. Výskumné otázky, ktorými sa riadi naša štúdia sú nasledovné:

- (1) Pramení nezáujem detí o vedu z nezájmu o prírodovedné vzdelávanie a/alebo nedostatočne rozvinutého pocitu kompetentnosti vo vede?
- (2) Existuje súvislosť medzi spôsobom akým je realizované prírodovedné vzdelávanie a tým, ako žiaci samých seba považujú za kompetentných pracovať ako vedci?
- (3) Uvažujú deti skúmaného veku o povolaniach, ktorých základnou súčasťou je vedecká práca?

Na základe uvedeného sú skúmané premenné, ktorými sa budeme venovať nasledovné:

- **záujem** o prírodovedné vzdelávanie,
- **predstavy** žiakov o vede,
- **pocit kompetentnosti** venovať sa vede,
- **realizácia** prírodovedného vzdelávania,
- **postoj** k prírodovednému vzdelávaniu,
- **ašpirácie** k vede.

V nasledujúcom texte bližšie predstavíme vytvorené výskumné nástroje, ktorými budeme skúmať stanovené premenné.

Metóda ohniskových skupín (Focus Groups)

Podstatou metódy ohniskových skupín je zozbieranie informácií od participantov výskumu prostredníctvom vopred pripravených otvorených otázok, týkajúcich sa **záujmu** o prírodovedné vzdelávanie, **predstáv** žiakov o vede a **pocitu kompetentnosti** sa vede venovať. Keďže skúmané premenné nie sú na Slovensku zatiaľ pokryté adekvátnymi výskumnými šetreniami, nie je možné predpokladať ich charakteristiky, je preto potrebné ich opisne preskúmať, pričom chceme zistiť nielen to, čo si žiaci myslia, ale aj prečo si to tak myslia. Výhodou metódy je najmä jej podstata, založená na prirodzenej sociálnej interakcii. Vytvorili sme súbor otázok, ktoré formujú voľnú diskusiu medzi žiakmi a výskumníkom. Prvé štyri otázky sú zamerané na zisťovanie **záujmu o prírodovedné vzdelávanie**:

- Tešíte sa na hodiny prírodovedy? Kedy sa tešíte na hodiny prírodovedy? Kedy nie?
- Aká hodina prírodovedy je pre vás zaujímavá? V čom?
- Pamätáte si najlepšiu hodinu prírodovedy? Aká bola a čo ste na nej robili?
- Pamätáte si naopak aj na najhoršiu hodinu prírodovedy? Aká bola a čo ste na nej robili?

Ďalšie štyri otázky sú zamerané na zisťovanie **predstáv žiakov o vede**:

- Čo robíme keď povieme, že ideme „robiť vedu“, resp. ideme „vedecky pracovať“ ?
- Ak by ste mali vysvetliť čo je veda niekomu, kto o nej nikdy nepočul, ako by ste ju opísali?
- Kde sa s vedou môžeme stretnúť mimo školy?
- Považujete vedu za zábavnú? Čo ju robí zábavnou, resp. nudnou? Myslíte, že vo vyšších ročníkoch bude veda zaujímavejšia?

Posledné štyri otázky sú zamerané na zisťovanie **pocitu kompetentnosti sa vede venovať**:

- Myslíte, že by ste sa mohli stať vedcom? Za akých podmienok by sa z vás mohli stať vedci?
- Ako by ste opísali človeka, o ktorom by sme mohli povedať, že je vo vede dobrý. Cítite sa niekedy ako vedci?
- Cítite sa ako vedci aj mimo školy?
- Myslíte, že viete vedecky pracovať? Ak áno, ako ste sa to naučili? Ak nie, čo by ste potrebovali študovať?

Žiaci budú rozdelení do relatívne homogénnych skupín na základe informácií o ich aspiráciách stať sa vedcom – skupina žiakov, ktorí majú ambície stať sa vedcom, resp. toto povolanie zvažujú ako jednu z možností a vnímajú túto možnosť ako dosiahnuteľnú a skupina žiakov, ktorí nemajú ambície stať sa vedcom, pričom počet žiakov v jednej skupine bude variovať medzi 6-10 žiakmi.

Metóda kresby

Vzhľadom na vek participantov výskumu sme sa rozhodli použiť metódu spontánnej obsahovej kresby na zistenie perspektívy žiakov o tom, ako vnímajú **realizáciu prírodovedných predmetov** na primárnom stupni v súvislosti s **pocitom kompetentnosti** venovať sa vede. Žiaci budú požiadaní, aby na papier veľkosti A4 zakreslili seba pri realizácii prírodovedného vzdelávania. Presná inštrukcia pre žiakov je nasledovná: *„Pokúste sa zakresliť situáciu na hodine prírodovedy, ktorú ste niekedy v minulosti zažili a cítili ste sa počas nej sebaisto, učivu ste rozumeli, mali ste zo seba na hodine dobrý pocit a radosť z učenia sa.“*

Žiakov je potrebné povzbudzovať, aby zakresľovali čo možno najdetailnejšie, pričom svoje kresby môžu doplniť o podrobné písomné opisy. Čas potrebný na kresbu je obmedzený na približne 30 minút, aby sme tak obmedzili riziko kopírovania a čerpania inšpirácií od ostatných spolužiakov.

Pri analýze kresieb nás budú zaujímať najmä prvky vedeckých postupov aplikovaných do vzdelávacieho procesu v kontraste k prvkom tradičného postupu vzdelávania.

Metóda interview

Na základe kresieb, ktoré žiaci vytvorili budú realizované rozhovory na získanie detailnejších informácií o žiackych kresbách, pričom nás bude zaujímať najmä to, aké **predstavy** majú žiaci **o vede** v súvislosti s **pocitom kompetentnosti** pracovať ako vedci. Inými slovami nás zaujíma, či stotožňujú realizované prírodovedné aktivity v triede s činnosťou, ktorú vykonáva vedec pri svojej práci. Konverzáciu začíname tým, že sa žiakov individuálne pýtame na opis svojich kresieb a následne použijeme nasledujúce otázky:

- Aké vlastnosti robia z niekoho dobrého študenta prírodovedy?
- Ako by podľa vás mal vyzerat' dobrý učiteľ prírodovedy?
- Aký typ ľudí sa môže stať dobrým vedcom? Čo musia splňať?
- Myslíte, že takto podobne ako ste to zakreslili pracujú aj vedci pri svojom skúmaní? Prečo áno/nie?

- Cítite sa ako vedec počas vyučovania prírodovedy? Ak áno, ako sa to prejavuje? Ak nie, prečo?
- Myslíte, že by ste boli v budúcnosti schopný pracovať tak, ako pracujú vedci?

Metóda dotazníka

Prostredníctvom metódy dotazníka chceme zistiť **postoj** žiakov k prírodovednému vzdelaniu v kontexte ich **profesijnej ašpirácie** k vede. Otázky sú koncipované tak, aby na ne žiaci mohli odpovedať na Likertovej 5-stupňovej škále. Dotazníkom sledujeme dve dimenzie:

- **Postoje k prírodovednému vzdelaniu** (Prírodoveda je zaujímavý predmet. Hodiny prírodovedy sú zábavné. Na hodiny prírodovedy sa teším. Na prírodovede mám rád to, že sa poznatky dajú využiť v praxi.)
- **Ašpirácie k vede** (Chcel/a by som prácu, v ktorej využijem poznatky z prírodovedy. Chcel/a by som sa v budúcnosti stať vedcom. Myslím, že povolanie vedca je atraktívne a zaujímavé. Jedného dňa by zo mňa mohol byť dobrý vedec.)

ZÁVER

Reformy súčasného vedeckého vzdelávania sa zameriavajú najmä na zvyšovanie prírodovednej gramotnosti žiakov, ktorí majú nielen porozumieť tomu, ako veda funguje, ale vedieť sa napríklad zapojiť do diskusií o súčasných vedeckých otázkach. Na to, aby sme tento cieľ dosiahli, prírodovedné vzdelávanie by malo žiakov autenticky zapojiť do učenia založenom na výskume s cieľom rozvíjať chápanie javov v skutočnom svete, žiacke zručnosti na vykonávanie vedeckého skúmania a schopnosti riešiť problémy. Vedecké skúmanie predstavuje metódy a činnosti, ktoré vedú k rozvoju vedeckých poznatkov (Schwartz, Lederman, Crawford, 2004). Najčastejšie sa v postupe vedeckej metódy realizuje pozorovanie javu, formulácia otázky a hypotézy, uskutočnenie experimentu na otestovanie hypotézy a analýza dát s vytvorením záverov. Učenie školskej vedy prostredníctvom vedeckého skúmania vystavuje žiakov určitej paralele s prácou vedca, čo napomáha k rozvoju hlbšieho porozumenia vedy, čo vedie k rozvoju vedeckých postupov a predstáv o vede.

Problém cítenia sa nekompetentným indikuje potrebu využívania takých vedeckých postupov a predstáv o vede, aby sme zvýšili záujem o štúdium vedy a súčasne aj úroveň prírodovednej gramotnosti. Induktívne vzdelávacie postupy založené na použití vedeckých postupov žiakmi sa nám javia ako odpoveď nielen na zvýšenie prírodovednej gramotnosti našich žiakov, ale aj na podporu ich sebavedomia a cítenia sa kompetentnými v oblasti prírodných vied (Dodeková, Žoldošová, 2020).

Zdá sa, že vybudovanie pocitu dôvery žiaka vo vlastné schopnosti by mohlo byť riešením jeho nezájmu o štúdium prírodovedných a technických vied. Aby žiaci nadobudli pocit, že štúdium prírodných vied zvládajú a že sa jedná o niečo zaujímavé, čo stojí za ich pozornosť, je potrebné, aby žiaci prírodným vedám lepšie porozumeli. Vybudovaný záujem môže následne pretrvávať aj do ďalších rokov štúdia a môže dôjsť aj k prekonaniu prekážok, ktoré so štúdiom týchto odborov súvisia. Inými slovami, u žiakov sa vytvorí pozitívny postoj k prírodným vedám.

Literatúra

- ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B., WONG, B. 2010. "Doing" science versus "being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. In *Science Education*, 2010, vol. 94, no 4, p. 617-639.
- DODEKOVÁ, Ž., ŽOLDOŠOVÁ, K. 2020. *Induktívne vzdelávacie postupy ako východisko zvyšovania prírodovednej gramotnosti žiakov*. In *Učiteľské noviny* [online]. 2020. Dostupné na internete: <<https://www.ucn.sk/vzdelavanie/induktivne-vzdelavacie-postupy-ako-vychodisko-zvyšovania-prírodovednej-gramotnosti-žiakov>>.
- KJARNSLI, M., LIE, S. 2011. *Students' Preference for Science Careers: International comparisons based on PISA 2006*. In *International Journal of Science Education*, 2011, vol. 33, no. 1, p. 121–144.
- OECD 2013. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paříž: OECD. Patrick, H., Mantzicopoulos, P. & Samarapungavan, A. (2009). *Motivation for Learning Science in Kindergarten: Is There a Gender Gap and Does Integrated Inquiry and Literacy Instruction Make a Difference*. In *Journal of Research in Science Teaching*, 2013, vol. 46, no. 2, p. 166–191.
- SCHWARTZ, R. S., LEDERMAN, N. G., CRAWFORD, B. A. 2004. *Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry*. In *Science Education*, 2004, vol. 88, no.4, p. 610–645.

Autor:

Mgr. Žaneta Dodeková
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O. BOX 9, 918 43, Trnava
zaneta.dodekova@tvu.sk

FENOMÉN OSOBNOSTI VO VYUČOVANÍ SLOVENSKÝCH DEJÍN 20. STOROČIA

Jaroslav Durec

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá fenoménom osobnosti vo vyučovaní slovenských dejín 20. storočia. V súčasnom dejepisnom vyučovaní sa postupne objavujú viaceré nové trendy, ktoré kladú dôraz na kritické myslenie žiakov. Pozícia učiteľa ako hlavného sprostredkovateľa hotových vedomostí ustupuje do úzadia a postupne sa dostávajú do popredia nové metódy a stratégie vyučovania, založené na aktívnej činnosti žiakov. Pri analýze a interpretácii historických udalostí zohráva dôležitú úlohu hodnotiace posúdenie. Preto sa príspevok zameriava na multiperspektívny prístup, ktorý odmieta jednostrannú interpretáciu, ale naopak podporuje hodnotenie udalostí z viacerých uhlov pohľadu. Z tohto dôvodu je časť textu venovaná možnostiam didaktického využitia nielen pri štúdiu života významných osobností, ale aj životného príbehu bežných ľudí v pozícii pamätníkov, ktorí boli súčasťou historického diania.

ÚVOD

Predmetom príspevku je didaktické využitie osobnosti alebo pamätníka vo vyučovaní slovenských dejín 20. storočia. V súčasnosti spôsoby poznávania histórie už nie sú len v kompetencii dejepisu ako školského predmetu, ale stále viac vstupujú do poznávania historického vývoja rôzne mimoškolské faktory: médiá, virtuálne siete, verejná mienka. Didaktika dejepisu sa preto usiluje o hľadanie rôznych spôsobov komunikácie s týmito mimoškolskými faktormi. Podobne poznávanie historických osobností už nie je len súčasťou vyučovania dejepisu, ale taktiež predmetom záujmu verejnej mienky. Dôkazom je výskum názorov občanov na historické udalosti a obdobia od začiatku 20. storočia do súčasnosti, ako aj na ich kľúčové osobnosti. Z názvu samotného výskumu *Osudové osmičky vo vedomí slovenskej a českej verejnosti: udalosti, obdobia a osobnosti 20. a 21. storočia* (Bútorová, Mesežnikov, 2018) je zrejmé, že hlavným cieľom bola komparácia hodnotenia pozitívnych a negatívnych udalostí a osobností z pohľadu českej a slovenskej verejnosti. Zároveň uvedený výskum poukazuje na skutočnosť, že osobnosti môžeme podrobiť hodnotiacemu posúdeniu len v kontexte dejín. Z tohto záveru vychádza tiež didaktika dejepisu. Na vzťah osobnosť – spoločnosť – dejiny sa poukazuje pri koncipovaní jednotlivých kapitol príspevku. Prvá kapitola sa zameriava na vymedzenie pojmu a významu osobnosti z viacerých vedeckých disciplín. V druhej kapitole je venovaná pozornosť aktuálnym otázkam dejepisu a osobnosti ako predmetu záujmu didaktiky dejepisu. Posledná, tretia kapitola sa venuje multiperspektívnemu prístupu k analýze historických osobností, pamätníkov a spomienkam ako školskému historickému prameňu. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je predstaviť základnú problematiku osobnosti a pamätníka z didaktického hľadiska, ako dve stránky historického procesu, ktoré dokážu poskytnúť komplexnejší pohľad na kľúčové udalosti 20. storočia.

VYMEDZENIE POJMU OSOBNOSŤ

Osobnosť je predmetom výskumu viacerých vedných odborov. Na prvom mieste predstavuje záujem o skúmanie osobnosti psychológia. Osobnosť v psychologickom vymedzení jednoznačne zohráva kľúčovú úlohu. Jedna z definícií chápe osobnosť ako „integrovateľný súhrn vnútorných črt a zvláštností človeka, cez ktoré sa lámu všetky vonkajšie vplyvy“. Na základe toho je možné sledovať neoddeliteľné subjektívne a objektívne vzťahy vznikajúce

medzi jednotlivcom a obklopujúcou skutočnosťou. Z psychologického hľadiska pojem osobnosť vyjadruje úzke prepojenie jednotlivca so spoločnosťou, pretože jeho psychické, duchovné, kultúrne, etické a rovnako tiež praktické schopnosti a kvality môžu vzniknúť a rozvíjať sa len vo vzťahu k spoločnosti (Boroš, 2002, s. 278-279). Na druhej strane o jednotlivcovi ako osobnosti hovoríme v súvislosti s jeho mimoriadnymi výkonmi v určitej oblasti ľudskej činnosti. Podľa psychológie sa osobnosť formuje v spoločenskej praxi, vyznačuje sa aktívnym pôsobením a tvorí celok, v ktorom sa poznávanie okolitého sveta uskutočňuje v jednote s prežívaním (Kačáni, 1997, s. 211-212). Inými slovami pojem osobnosť zahŕňa vnútorný aspekt jednotlivca: na jednej strane ako ho vníma okolie a na strane druhej ako sám ovplyvňuje ľudí okolo seba (Macková, 2014, s. 8). Sociológia sa zaujíma o vymedzenie osobnosti hlavne z toho dôvodu, že jednotlivci prinášajú do spoločenského života svoje vlastnosti, a preto sa zaoberá otázkou možnosti kontroly ich sociálneho chovania. (Nakonečný, 1996, s. 732). Z pohľadu sociológie je osobnosť prvkom spoločenských skupín, nositeľom a sprostredkovateľom kultúrnej tradície. Zároveň je dôležité poukázať na skutočnosť, že jedinec ako individualita nie je pre sociológiu zaujímavý, ale len ako člen určitého spoločenstva, vrstvy, sociálnej skupiny. Osobnosť predstavuje kryštalizáciu konkrétnych sociálnych znakov. Politológia sa zaoberá hlavne osobnosťou významných politických lídrov (Smékal, 2007, s. 13).

Historicko-spoločenský význam osobnosti

Problematika osobnosti je taktiež predmetom záujmu historiografie, ktorá sa zameriava hlavne na analýzu jej úlohy v dejinách a hľadaním odpovede na otázku, kto je tvorcom dejín. Okrem toho skúma zvláštnosti osobnosti v jednotlivých historických obdobiach a v rámci dejín mentalít, každodennosti, čo je v osobnosti nadčasové a čo podlieha premenám doby (Smékal, 2007, s. 13). V historickom výskume sa dostávame predovšetkým do kontaktu s pojmom historická osobnosť. J. Albery definuje historickú osobnosť ako „fyzickú osobu, ktorá sa svojím životom, činnosťou a zanechaným dielom signifikantne angažovala do súdobých spoločenských pomerov a procesov, do výnimočných udalostí, a tak sa dostala (alebo mala dostať) do obsahu výučby dejepisu“ (Kmeť, 2018, s. 28). Z definície vyplýva, že stredobodom záujmu sú hlavne osobnosti, ktoré zastávali významnejšie spoločenské postavenie a podstatne zasiahli do historického diania. Podľa Smékala (2007, s. 13) filozofia chápe osobnosť ako zložitú jednotu organizmu a vplyvov prostredia a zdôvodňuje jej podstatnú odlišnosť od vecí. Hlavnú pozornosť venuje filozofia postaveniu jedinca v prírode a spoločnosti. Zmysel dejín a úlohu osobnosti v dejinách (Maťovčík, Parenička, 2005, s. 13) rozdielne poníma idealistická a materialistická filozofia. Z pohľadu idealistickej filozofie je osobnosť ako transcendentne daná duchovná podstata, duchovný objekt osobnostnej organizácie, ktorá je podľa určitých tvorivých dispozícií, funkčných podnetov a motivácie spätá s materiálnou telesnosťou jednotlivca a sociálnym prostredím. Materialistická filozofia prezentuje osobnosť ako špecifický druh vyššieho živočícha, biologicky a sociologicky silného jedinca, prostredníctvom ktorého sa začleňujú do ľudskeho sveta siločiar prírodného a spoločenského diania. V súvislosti s materialistickým a marxisticko-sociologickým vysvetľovaním zmyslu dejín je osobnosť vnímaná tiež ako epifenomén (vedľajší, sprievodný jav), pričom sa zvyrazňuje sociologický moment alebo tzv. teória historického materializmu. Oba pojmy charakterizujú dejiny ako prebiehajúci triedny boj revolučných mäs, ktoré usilujú o nastolenie beztriednej spoločnosti. Úlohou vedúcich osobnosti je urýchliť alebo spomaliť historický vývoj (Maťovčík, Parenička, 2005, s. 14). V tejto súvislosti sa v marxistickej filozofii otvára otázka: Majú na dejiny najväčší vplyv len veľké, hrdinské osobnosti, ktoré sa preslávili svojimi činmi alebo dôležitú úlohu vo vývoji dejín zohrávajú taktiež široké vrstvy ľudu vo všeobecnosti (Várossová, 1972, s. 12)? Odpoveď čiastočne ponúka vysvetlenie vzťahu: osobnosť – národ. Podľa charakteristiky osobnosti z psychologického, sociologického,

politického, filozofického a historického hľadiska je možné vidieť, že osobnosť sa môže formovať len v prípade, že je súčasťou spoločenstva. Národ sa väčšinou charakterizuje ako historicky vytvorené spoločenstvo ľudí so spoločným územím, kultúrou, históriou, jazykom, náboženstvom atď. V súvislosti so zrodom osobností zohrali neraz dôležitú rolu široké vrstvy ľudu, pretože osobnosť sa môže zrodiť len v lone určitého národa a získanú determináciu nosí v sebe bez ohľadu na to, či hovoríme o pozitívnom alebo negatívnom zmysle (Maťovčík, Parenička, 2005, s. 16). V národe je fenomén osobnosti veľmi dôležitý, pretože zasahuje do viacerých oblastí spoločnosti vrátane sociálnych, kultúrnych a výchovných procesov (Macková, 2014, s. 100 – 101). Historickú veľkosť a kultúrny rozmer národa ovplyvňuje existencia popredných národných osobností, hlavne ich práca a tvorivé aktivity, ktoré mnohé dosiahli nadnárodný alebo celosvetový charakter (Maťovčík, Parenička, 2005, s. 15). V súčasnosti každý štát a dokonca konkrétne regióny majú svoje historické osobnosti, ktoré tvoria súčasť vyučovania dejepisu.

AKTUÁLNE OTÁZKY DIDAKTIKY DEJEPISU

Didaktiku dejepisu v súčasnosti ovplyvňujú viaceré moderné trendy vyučovania. V odborových didaktikách môžeme pozorovať trend hľadania spoločnej cesty. Neustále napredujúci rozvoj odborových didaktík prebieha v kontexte s novými potrebami školstva a spoločnosti vôbec. Za hlavnú funkciu dejepisu sa považuje „kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovávanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností – či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy” (Kmeť, 2018, s. 95). Uvedená funkcia dejepisu je v súčasnosti v zložitom postavení. Na kultivovanie historického vedomia žiakov a uchovávanie kontinuity historickej pamäti sa nepodieľa len škola, ale rovnako tiež rôzne mimoškolské faktory: rodina, médiá, internet a pod. Mladí ľudia čerpajú najviac informácií zo sociálnych sietí, pretože je to pochopiteľne najrýchlejší spôsob ich získavania. Na druhej strane vo virtuálnom svete sa stretávajú s rôznymi neoverenými informáciami. V súvislosti s týmto sa objavuje zásadná otázka, či vo vyučovaní dejepisu sa jednoznačne zamerať len na vedeckú, faktografickú stránku predmetu, alebo venovať väčší priestor zážitkovým metódam a formám vyučovania (Urban, 2020, s. 74-77). V tomto prípade nemôžeme zabudnúť na jedno veľké pozitívum didaktiky dejepisu, ktoré je špecifické pre didaktiky vôbec, že pri výbere učebnej látky a didaktických postupov sa zdôrazňuje predovšetkým poznávací a objavujúci aspekt učenia a za menej dôležité sa považuje získavanie hotových vedomostí (Kmeť, 2018, s. 99). Vedecký status didaktiky dejepisu a poznávací a objavujúci aspekt učenia potvrdzujú, že zážitok a faktografia si neodporujú, ale navzájom sa dopĺňajú, pretože v súčasnom vyučovaní už nemôžeme podceňovať ani jednu z týchto stránok. Na záver tejto časti ešte dodajme, že veda a zážitok ako dve stránky vyučovania dejepisu podporujú jeho noetickú, delectórnu a edukačnú funkciu. Perspektívy didaktiky dejepisu vidíme hlavne v tom smere, že sa dostane do užšieho interdisciplinárneho vzťahu nielen s históriou, pedagogikou, psychológiou a sociológiou, ale tiež kulturológiou a muzeológiou. Do tohto vzťahu budú vstupovať rôzne formy učenia, vychádzajúce z analýzy komiksov, filmov, svedeckých výpovedí. Medzi aktuálne problémy dejepisného vyučovania v kontexte zmysluplného využitia životných príbehov osobností sa zaraďuje problém adekvátneho výberu vyučovacích tém a teórie výberu učiva, problematika „jednoduchosti” názorov žiakov na určité udalosti (história nemá byť podávaná v statickej podobe vo forme absolútnej pravdy, ale má byť otvorená výskumu a rozličným interpretáciám), ďalej potreba multiperspektívneho prístupu, výraznejšie využívanie tzv. egodokumentov a dobovej beletrie vo vyučovaní (obyčajní ľudia v kľúčových udalostiach cez ich osobné príbehy), integrácia sociálnych a kultúrnych dejín, problém vzťahu historického výskumu a historického vzdelávania (Kmeť, 2018, s. 121-122).

Osobnosť ako predmet záujmu didaktiky dejepisu

V inovovanom Štátnom vzdelávacom programe (ďalej len „ŠVP“) pre 2. stupeň základnej školy (ŠVP, 2015, s. 2), ale aj pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom (ŠVP, 2015, s. 2) sa v charakteristike predmetu kladie dôraz na dejiny 19. a 20. storočia. Ak sa v ŠVP pre 2. stupeň základnej školy podrobnejšie pozrieme na ciele predmetu, tak zistíme, že historickým osobnostiam je venovaný určitý priestor. Od žiakov na úrovni nižších myšlienkových operácií učiteľia chcú docieľiť, aby vedeli z hľadiska historického času zaraďovať osobnosti chronologicky a synchronne. Na úrovni vyšších myšlienkových operácií, aby žiaci vedeli pri práci s historickými faktami, udalosťami, javmi a procesmi a ich hodnotiacim posudzovaním: „rekonštruovať konanie a postoje ľudí v minulosti, skúmať konanie ľudí v daných podmienkach a vysvetľovať ho“ (ŠVP, 2015, s. 3-4). Z hľadiska Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov chceme dosiahnuť, aby žiaci vedeli pristupovať k osobnostiam na najvyššej úrovni kognitívnych cieľov. Hodnotiace posúdenie vyžaduje vedieť kriticky posúdiť osobnosti, pričom sa berie do úvahy ich hodnota a orientácia v danom historickom období (Tóthová, Kostrub, Ferková, 2017, s. 56). Hodnotiace posúdenie vo vyučovaní dejepisu sa spája s rozvojom predstavivosti a historickej empatie s ľuďmi, ktorí žili v iných historických obdobiach (Kmeť, 2018, s. 97). Na význam osobností vo vyučovaní dejín 20. storočia sa poukazovalo taktiež v didakticko-metodických návrhoch k zvýšeniu hodinovej dotácie dejepisu v 9. ročníku základnej školy. V prvom rade veľkú pozornosť si získal M. R. Štefánik ako kľúčová a inšpiratívna osobnosť našich dejín. V súvislosti s osobnosťou Štefánika je kladený dôraz na analýzu a význam jeho citátov a kritické zhodnotenie charakterových vlastností a politických cieľov Štefánika s Benešom a Masarykom. Pri práci s učebnicou dejepisu sa odporúča venovať pozornosť analýze myšlienok osobností a krátkym správam o ich živote (Bubeník, 2017, s. 3-10). Napriek tomu, že v pôvodnom ŠVP pre 2. stupeň základnej školy (ŠVP, 2011) v rámci tematického celku Česko-Slovensko v medzivojnovom období sa vyskytovali medzi pojмами mená osobností T. G. Masaryk, M. Hodža a A. Hlinka, ale v inovovanom ŠVP (ŠVP, 2015, s. 15) v rámci rovnakej témy boli uvedené mená osobností odstránené. V niektorých častiach príspevku už bolo naznačené, že nie je možné zaoberať sa určitým historickým obdobím bez toho, aby sme nepoukázali na jeho kľúčové osobnosti. Osobnosti a jednotlivci v kontexte historického vývoja sú predovšetkým predmetom záujmu psychohistórie a historickej antropológie. Psychohistória ako subdisciplína modernej historiografie skúma motiváciu ľudského konania, vedúceho ku konkrétnym historickým udalostiam. Zároveň pri výskume osobnosti je žiaduce prihliadať na politický, sociálny a kultúrny kontext jej vlastnej doby, pretože zohrala dôležitú úlohu v motivácii, myslení a konaní danej osobnosti. Najlepšie výsledky v psychohistorickom výskume sa dajú dosiahnuť pri osobnostiach, ktoré zanechali po sebe množstvo písomných prameňov v podobe rôznych denníkov alebo v neskoršom veku spísaných memoárov. Tieto a iné materiály sa vyskytujú hlavne u osobnostiach 20. storočia (Kunec, 2010, s. 37-41). Podobne historická antropológia je historická subdisciplína, ktorá sa zaoberá konkrétnym jedincom alebo menšími sociálnymi skupinami v dejinách. Skúma ich postoje, konanie a usiluje sa ich interpretovať v rámci dobového spôsobu myslenia (Kmeť, 2018, s. 57). Jednoznačne tu je možné pozorovať interdisciplinárny prístup, ktorý sa uplatňuje hlavne v biografickej metóde historického výskumu, taktiež špecifickou metódou dejepisného vyučovania. Použitie biografickej metódy vo vyučovaní ponúka možnosť prostredníctvom analýzy života konkrétnej osobnosti alebo bežného človeka, prípadne viacerých osobností a bežných ľudí v minulosti prispieť k poznaniu širokých kontextov ich verejného pôsobenia, osobného a rodinného života a iných ďalších aspektov. Preto biografická metóda nezameriava svoju pozornosť len na životný príbeh významných osobností, ale rovnako aj bežných ľudí. Týmto spôsobom sa kladie dôraz na každodennosť a historický kontext (Fedorčák, 2016, s. 29 – 31). Podľa Kmeťa (2018, s. 159) biografická metóda okrem toho, že umožňuje poznávať spoločenské problémy na živote a diele konkrétnych historických osobností, dokáže zároveň účinne prepojiť zážitkovosť s rozdielnym

vnímaním udalostí a dejín napr. A. Dubček vs. V. Biľak a pod. V tomto prípade sa pripravuje priestor na aplikáciu multiperspektívneho prístupu. Ako sme už vyššie naznačili funkcia dejepisu pozostáva predovšetkým z kultivovania historického vedomia žiakov a uchovávanía kontinuity historickej pamäti. Predovšetkým historická pamäť zabezpečuje, že hodnotenie historickej udalosti nekončí smrťou ich aktérov, osobností, ale koncept dejín a pamäti ponúka možnosti skúmania, ako sa osobnosti prezentujú po svojej smrti, to znamená, ako „žijú“ v pamäti súčasníkov alebo sa využívajú v propagande (Šutaj, 2016, s. 23). To sa stáva predmetom empirických výskumov v školskej alebo verejnej sfére.

MULTIPERSPEKTÍVNY PRÍSTUP K ANALÝZE HISTORICKÝCH OSOBNOSTÍ A PAMÄTNÍKOV

Ako už bolo vyššie naznačené život a dielo historickej osobnosti je spravidla didakticky viacrozmerne, čo zakladá a ponúka rôzne možnosti jeho didaktického využitia v súčasnom dejepisnom vyučovaní (Kmeť, 2018, s. 29). Je dôležité podotknúť, že kritici skúmania osobností ako aktérov dejín často zdôrazňujú, že získané výsledky nemôžu byť historickou vedou akceptované najmä z toho dôvodu, že sa nedokážu dať explicitne overiť, preto argumenty pre ich platnosť sú často len subjektívne alebo ponúkajú len všeobecné závery (Kunec, 2010, s. 40). V druhej časti príspevku bolo uvedené, že vyučovanie dejepisu podporuje hlavne poznávací a objavujúci aspekt učenia a za menej dôležité sa považuje získavanie hotových vedomostí. Zároveň jeden z moderných trendov vyučovania dejepisu hovorí, že história má byť otvorená výskumu a rozličným interpretáciám. Tieto špecifiká vyučovania dejepisu možno považovať za určujúci základ pre uplatňovanie moderných didaktických metód a stratégií. V súčasnosti je veľmi preferujúci multiperspektívny prístup k analýze historických osobností. Tento prístup vyplýva zo skutočnosti, že každú osobnosť je potrebné predstaviť s kladmi aj záporni, úspechmi aj neúspechmi. Prostredníctvom multiperspektivity malo by ísť o hlbšie pochopenie charakteru a významu udalostí, k väčšiemu porozumeniu konania historických subjektov, preto je potrebné pri rekonštrukcii a interpretácii historických udalostí taktiež porovnať osobnosti, ktoré zastávali rozdielne ideové názory alebo sa počas života dostali do vzájomnej konfrontácie. Multiperspektivita sa preto stáva schopnosťou posúdiť udalosti a osobnosti rôznymi pohľadmi prostredníctvom historickej empatie. Inými slovami môžeme povedať, že multiperspektivita dokáže účinne prepojiť zážitok, historickú empatiu a kritické myslenie u žiakov (Kmeť, 2018, s. 185-186).

Spomienky a svedectvo ako školský historický prameň

Multiperspektívny prístup môžeme uplatniť aj pri analýze spomienok osobností a pamätníkov na určité udalosti. Ako už bolo vyššie naznačené (Kmeť, 2018, s. 122) pri aktuálnych otázkach dejepisu, v súčasnosti sa odporúča klásť dôraz na výraznejšie využívanie tzv. ego-dokumentov a dobovej beletrie vo vyučovaní. Medzi úryvkami z prameňov v učebniciach dejepisu (Letz, Tonková, Bocková, 2013) nachádzame často výpoveď osobnosti alebo svedka, ktorých životné príbehy určitým spôsobom ovplyvnili dejinné udalosti. Dokonca v súčasnosti vo viacerých príručkách (Kinčok, 2019) k významnejším historickým udalostiam sú odborné texty prepojené s konkrétnym svedectvom, pričom sa oba texty vzájomne dopĺňajú. Je dôležité poukázať na skutočnosť, že učebnica a príručka k dejepisu predkladajú odborný text s časovým odstupom ako neosobné zhodnotenie historickej etapy, ale výber a hodnotenie spomienok ovplyvňuje rad subjektov vrátane potreby aktualizácie, porovnávanie minulých skúseností s tými súčasnými. Odporúča sa zasadzovať spomienky do širšieho kontextu. Tu sa otvára jedna veľká téma: spomienky ako školský historický prameň. Vo všeobecnosti možno povedať, že pamäť vo vyučovaní dejepisu zohráva kľúčovú úlohu pri kultivácii historického vedomia a uchovávanía kontinuity historickej pamäti. Zaradenie spomienok osobností a pamätníkov do vyučovania v podobe konkrétnych príbehov, pomáha vytvárať plastickejší obraz histórie, sprostredkovanej

autentickými zážitkami, vzťahov a emócií alebo utvárania dôverného vzťahu k minulosti (Havlújová, Najbert, 2014, s. 12-27). V edukačnom prostredí si postupne získavajú svoje postavenie oral history a film, ktoré sa zaraďujú medzi všeobecné edukačné médiá. Hovorené slovo sa stáva zaujímavým doplnkom vyučovacieho procesu. Metóda oral history je úzko prepojená s antropologickým rozmerom vyučovania, zážitkovosťou, príbehom a subjektívnou rovinou (Beneš, Gracová, 2015, s. 303). V súvislosti s využívaním ľudskej pamäti sa objavuje riziko, že pod vplyvom rôznych faktorov môže dôjsť k skresleniu vypovedaných informácií. Pozícia učiteľa je v tomto ohľade veľmi dôležitá, pretože jeho úlohou je korigovať spomienky. Z toho vyplýva, že môže dôjsť k stretu medzi oficiálnym výkladom minulosti a subjektívnymi zážitkami osobnosti alebo pamätníka. U žiakov môžu vzniknúť pochybnosti, ktorý výklad je ten „správny“ (Havlújová, Najbert, 2014, s. 11). Na druhej strane tu existuje argument, ktorý obhajuje význam spomienok: vyrozprávaný alebo napísaný životný príbeh má v prvom rade slúžiť na rekonštrukciu zažitých skúseností v minulosti. Osobnosť alebo pamätník, ktorý predstavuje svoj životný príbeh, poukazuje na možný typ prežívania a spracovania konkrétnej udalosti (Herzánová, 2004, s. 9). Spomienky sa preto považujú za školský historický prameň, ktorý je schopný didaktickým spôsobom vypovedať o minulosti. Okrem toho sa spomienky považujú za špecifickú stopu minulosti, ktorú žiaci s pomocou učiteľa môžu objavovať. Analýza a interpretácia spomienok umožňuje žiakovi aplikovať a rozširovať svoje faktografické a konceptuálne znalosti. Zároveň spomienky dokážu rozvíjať nielen kognitívnu, ale aj afektívnu stránku vyučovania v rámci jeho etického a emocionálneho rozmeru (Havlújová, Najbert, 2014, s. 25-27).

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo poukázať na postavenie osobnosti v slovenských dejinách 20. storočia. Pri charakteristike osobnosti z viacerých vedeckých disciplín bolo vidieť prepojenie so spoločenskými pomermi a procesmi. Osobnosťou nazývame jednotlivca, ktorý vynikal v určitej oblasti alebo sa aktívne zapojil do kľúčových udalostí. V súčasnosti každý národ a dokonca menšie regióny majú svoje významné osobnosti, ktoré podstatne zasiahli do súčasnej sociálnej, kultúrnej a výchovnej sféry. Z krátkej analýzy ŠVP pre 2. stupeň základnej školy vyplýva, že osobnostiam je venovaná pozornosť z hľadiska Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov nielen na úrovni nižších myšlienkových operácií, ale aj rovnako vyšších. Dôraz sa kladie hlavne interpretáciu vybraných citátov osobností a komparáciu charakterových vlastností, myslenia a cieľov osobností. Zároveň takmer v každom tematickom celku sa objavuje výkonový štandard, ktorý je zameraný na rekonštrukciu životných príbehov bežných ľudí. To poukazuje na dva významné trendy v dejepisnom vyučovaní: história nemá byť podávaná vo forme absolútnej pravdy, ale má byť otvorená výskumu a rozličným interpretáciám a život bežných ľudí v kľúčových udalostiach cez ich osobné skúsenosti. Jasne sa nám tu ukazuje zvýšená potreba hodnotiaceho posúdenia, ktoré je základom pre multiperspektívny prístup, a väčšia orientácia na každodenný život. Skoro každá z popredných osobností 20. storočia zanechala po sebe rôzne personálie v podobe denníkov, memoárov, vlastnej tvorby v rámci rozličných oblastí, videozáznamov, ktoré sú cenným materiálom pre vyučovanie dejepisu. Podobne v súčasnosti prostredníctvom metódy oral history sú viaceré výpovede pamätníkov súčasťou audiovizuálnych nahrávok, ktoré približujú každodenný život v 20. storočí. Tieto dve stránky interpretácií sú dôležité pre multiperspektívny prístup, pretože ponúkajú zobrazenia historických udalostí a procesov z viacerých uhlov pohľadu. Spomienky alebo svedectvo sú cenným historickým prameňom, ktorý predstavuje možný typ spracovania a prežitia udalostí, a preto môže byť využiteľný pri komparácii s inými historickým prameňmi, ktoré dotvárajú obraz histórie.

Literatúra

- BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B. 2015. *Didaktika dejepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou*. In: STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. et. al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektívy*. Brno : Masarykova univerzita, 2015. p. 289 – 326. ISBN 978-80-210-7769-0.
- BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie*. Bratislava : Iris, 2002. 305 s. ISBN 80-89018-35-1.
- BUBENÍK, M. 2017. *Didakticko-metodické návrhy k zvýšenej hodinovej dotácii dejepisu v 9. ročníku ZŠ*. [online]. [cit. 2020-01-16]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/didakticko-metodicke-navrhy-k-dejepisu-9-rocnik.pdf>>.
- BÚTOROVÁ, Z., MESEŽNIKOV, G. 2018. *Osudové osmičky vo vedomí slovenskej verejnosti* [online]. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky. [cit. 2020-01-06]. Dostupné na internete: <http://www.ivo.sk/buxus/docs//publikacie/subory/Osudove_osmicky.pdf>.
- FEDORČÁK, P. 2016. *Biografia a biografická metóda v historickom výskume*. In: ŠUTAJ, Š. (ed.). *Ludia a dejiny – historická biografia a jej miesto v historiografii: zborník príspevkov z vedeckej konferencie Ludia a dejiny – historická biografia a jej miesto v historiografii, konanej dňa 11. septembra 2015 v Košiciach*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2016. s. 26 – 36. ISBN 978-80-8152-427-1.
- HAVLÚJOVÁ, H., NAJBERT, J. a kol. 2014. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. [online]. Praha : Ústav pro studium totalitních režimů. [cit. 2020-01-17]. Dostupné na internete: <<http://www.dejepis21.cz/userfiles/pagefiles/pamet-projektova-vyuka-1.pdf>>.
- HERZÁNOVÁ, Ľ. 2004. *K metodológii práce s rozprávanými a napísanými životnými príbehmi/životopismi*. In: *Etnologické rozpravy 2* [online]. Bratislava: Ústav etnológie SAV, Slovenské národné múzeum v Martine, Národopisná spoločnosť Slovenska , 2004, s. 90 – 94. [cit. 2020-01-18]. Dostupné na internete: <https://uesa.sav.sk/files/er_2004-2.pdf>.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy*. 2015. [online]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf>.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. 2015. [online]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_g_4_5_r.pdf>.
- KACÁNI, V. 1997. *Osobnosť*. In: ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M., HOTÁR, S. V., PASTIER, J. (eds.). *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : Media Trade – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. s. 211– 213. ISBN 80-08-02498-4.
- KINČOK, B. 2019. *Politické procesy na Slovensku 1948 – 1954*. Bratislava : Ústav pamäti národa, 107 s. ISBN 978-80-89335-87-9.
- KMEŤ, M. 2018. *História a dejepis: (vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu)*. Žilina : IPV Inštitút priemyselnej výchovy, s. r. o., 197 s. ISBN 978-80-89902-11-8.
- KUNEC, P. 2010. *Psychohistória – hľadanie psychologických aspektov v dejinách*. In: *Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belii Neosoliensis: historické vedy, filozofia a etika*. [online]. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. p. 37 – 46. [cit. 2020-01-20]. Dostupné na internete: <<https://www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=12411>>.
- LETZ, R., TONKOVÁ, M., BOCKOVÁ, A. 2013. *Dejepis pre 3. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2013. 287 s. ISBN 978-80-10-02389-9.
- MACKOVÁ, M. 2014. *Paradigma osobnosti v slovenskom kultúrnom priestore*. Žilina : Eurokódex, 2014. 141 s. ISBN 978-80-8155-050-8.
- MAŤOVČÍK, A., PARENIČKA, P. 2005. *Biografistika: (stav, podoby a metodika biografického bádania na Slovensku)*. Martin : Slovenská národná knižnica, 2005. 180 s. ISBN 80-89023-51-7.

- NAKONEČNÝ, M. 1996. *Osobnosť*. In: PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník. I. svazek A – O*. Praha : Karolinum, 1996. s. 731 – 732. ISBN 80-7184-164-1.
- SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- Štátny vzdelávací program pre dejepis: (vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). 2011. [online]. [cit. 2020-01-12]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/dejepis_isced2.pdf>.
- ŠUTAJ, Š. 2016. *Historická biografía a jej miesto vo výskume dejín Košíc*. In: ŠUTAJ, Š. (ed.). *Ludia a dejiny – historická biografía a jej miesto v historiografii: zborník príspevkov z vedeckej konferencie Ludia a dejiny – historická biografía a jej miesto v historiografii, konanej dňa 11. septembra 2015 v Košiciach*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, 2016. s. 18 – 25. ISBN 978-80-8152-427-1.
- TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., FERKOVÁ, Š. 2017. *Žiak, učiteľ a výučba: všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov : Rokus, 2017. 368 s. ISBN 978-80-89510-61-0.
- URBAN, V. 2020. „Dejepis nemá byť zábavou či zážitkom, má byť vedou. Len vtedy dokáže uspieť vo svete plnom dezinformácií. In: *Historická revue*, 2020, Vol. 31, no. 1, p. 74 – 77.
- VÁROSSOVÁ, E. 1972. *Fenomén osobnosti v dejinách*. In: *Biografické štúdie 3* [online]. Martin : Matica slovenská, Biografický ústav. [cit. 2020-01-10]. Dostupné na internete: <http://snk.sk/images/Edicna_cinnost/Zborniky/Biograficke_studie/3/Bio_stu_3_9_18.pdf>.

Autor:

Mgr. Jaroslav Durec
Katedra histórie
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59
Bratislava, 813 34
e-mail: durec7@uniba.sk

MULTIPERSPEKTÍVNA ANALÝZA DOKUMENTÁRNYCH FILMOV A JEJ VYUŽITIE VO VÝUČBE DEJEPISU

Petra Gereková

Abstrakt

V dnešnej dobe, akcentujúcej využívanie technológií vo výučbe, je práve dokumentárny film jednou z alternatív, prostredníctvom ktorej môžeme vyučovacie hodiny dejepisu adekvátne atraktívniť. Okrem toho pokladáme za podstatné študentov upozorniť, že pohľady na historické udalosti a ich interpretácia sa niekedy odlišujú, prípadne sa určité fakty zamlčávajú. Z toho dôvodu je cieľom príspevku predstaviť pojem multiperspektivity v dejepise, ako aj poukázať na jej využitie vo výučbe v súvislosti s analýzou dokumentárnych filmov. Okrem teoretických hľadísk sa však budeme zaoberať aj dizajnom budúceho experimentálneho výskumu, ktorý uskutočníme o rok, pričom jeho cieľom bude overiť účinnosť vyššie spomínanej vyučovacej metódy. Prínos vidíme najmä v tom, že študentov vhodne aktivizuje a zároveň im umožňuje na dejiny nazerať komplexnejšie a celistvejšie.

ÚVOD

Medzi súčasné trendy v dejepisnej výučbe patrí kritické myslenie ako proces porozumenia historickej informácii a jej dôsledné preskúmanie zo strany žiaka, ktorý zároveň smeruje k zaujatí vlastného stanoviska (Stuchlíková et al., 2015).

Takisto sa v dnešnom dejepise preferuje aj portfólio pestrých aktivizujúcich metód, ktorými by mali učitelia vo väčšej miere dopĺňať tradičný výklad (Čapek, 2015). Ide napríklad o rôzne didaktické hry (napr. hranie rolí, pexeso a i.), kreslenie myšlienkových máp, skupinová práca na plagáte, analýza karikatúry, vytváranie komiksu, práca s filmom a pod.

Hitom posledných rokov sa v dejepise stalo didaktické a edukačné využívanie hovoreného slova, a to hlavne v podobe oral history. Ide teda o využívanie ústnych výpovedí, osobnej skúsenosti súčasníkov udalostí, avšak učiteľ by mal žiakov upozorniť na to, že aj narátorov pohľad je vždy len čiastočný a subjektívny (Stuchlíková et al., 2015).

Okrem vyššie uvedených trendov v súčasnosti nadobúda dominantné postavenie multiperspektivita, ako aj film. Oba prístupy, ktoré bližšie predstavíme v nasledujúcich kapitolách, zároveň súvisia práve s rozvíjaním kritického myslenia, aktivizujú študentov a môžu zahŕňať aj prácu s oral history.

MULTIPERSPEKTIVITA V DEJEPISNEJ VÝUČBE

Multiperspektivita v dejepise predstavuje náhľad na historické udalosti z niekoľkých perspektív (Stradling, 2007; Kratochvíl, 2019), pričom jej hodnota spočíva v tom, že neexistuje jediný výklad historickej udalosti, ale pravda sa dá zrekonštruovať na základe viacerých uhl'ov pohľadu. Ide o to, že záznam o minulosti možno vykladať rôznym spôsobom a učiteľ by mal viesť študentov k tomu, aby tieto viaceré interpretácie vedeli analyzovať, hodnotiť a porovnávať (Kratochvíl, 2019) a to cez rôzne pútavé aktivity, ktoré pomenujeme nižšie, pričom pomocou nich získajú celistvejší a komplexnejší pohľad na históriu.

Dejiny by teda nemali byť podávané v statickej forme ako niečo nemenné, pričom dobrí historici by sa ani nemali uspokojovať len s jednou perspektívou historického problému, ale musia spájať mnoho (niekedy konkurenčných) verzí príbehu, aby zostavili presnú interpretáciu (Kratochvíl, 2019).

Multiperspektívny prístup u študentov vedie k rozvíjaniu analytického a kritického myslenia či pomáha pri uvažovaní o kontroverzných otázkach. Hudecová (2007) zdôrazňuje, že pri tomto spôsobe výučby učiteľ dejepisu nie je „konečným rozhodcom“, ale iniciátorom premýšľania, ku ktorému vedie svojich študentov. Vďaka tomu sa aktívne a sami naučia vnímať problém subjektivity vyjadrení, poznávať odlišné názory na tú istú udalosť či vhodne argumentovať vlastné presvedčenia.

Limity multiperspektívneho prístupu

Limitujúcim faktorom, ktorý nedovoľuje dávať multiperspektívite prílišný priestor v učebniciach základných škôl je, že mnohostranný prístup vyžaduje náročnejšiu kognitívnu optiku, ktorej žiaci druhého stupňa ešte nie sú schopní (Kratochvíl, 2019). Úskalie teda spočíva v tom, že používanie úplne otvoreného učebného systému môže uškodiť slabším žiakom a všeobecne ide o postup, ktorý je vhodné používať iba pri určitých témach s dostatkom priestoru na spoločnú analýzu a hodnotenie (Labishová, Gracová, 2008). Problémom býva aj časová náročnosť a nedostatok priestoru v kurikulumoch (Stradling, 2007).

Multiperspektívny prístup si vyžaduje inú formu práce a s tým súvisí aj náročnejšia rola pre učiteľa. Okrem toho aplikáciu multiperspektivity obmedzuje aj rozličné množstvo zachovaných prameňov a takisto naša tendencia aj v histórii hľadať len tú jednu, absolútnu pravdu (Kratochvíl, 2019).

FILM V DEJEPISNEJ VÝUČBE

Využitie filmu vo výučbe sa priam ponúka v spojení s rozvojom mediálnej gramotnosti žiakov (Čapek, 2015). Od dokumentárnych filmov až po filmy z hollywoodskej produkcie, poskytujú učiteľom cennú príležitosť zapojiť študentov do učenia (Beineke, 2011). Nepopierateľným prínosom tohto média je jeho popularita, motivačný efekt, audiovizuálna prítlačivosť a autenticnosť (Čapek, 2015).

V dejepise má hraný aj dokumentárny film nesporné prednosti v tom, že vizualizuje históriu, pôsobí na emócie, rozvíja empatiu, kritické a analytické myslenie, učí o kontroverzných otázkach a jeho analýza nám umožňuje sledovať minoritné skupiny alebo postavenie žien v minulosti (Beineke, 2011). Nielen, že intenzívnejšie ako výklad sprostredkúva atmosféru doby, dá sa účinne využívať aj pri problémovom či projektovom vyučovaní v rámci vytvárania vlastného dokumentu, čím sa u žiakov podporí kreativita a tímová spolupráca.

Dokumentárne filmy

Pokiaľ ide priamo o dokumentárne filmy, tie majú na žiakov „veľký vplyv z hľadiska obľúbenosti, dôvery i poučenia“ (Kratochvíl, 2008, s. 9). Keďže sú v ňom začlenené autentické dobové snímky, komentáre či mapy, vyvoláva dojem bezprostrednosti, názornosti a konkrétnosti. V podstate je vytvorený pre vzdelávacie účely, obvykle bez zjavných umeleckých ambícií ako informačný zdroj k zobrazovanej dobe (Labishová, Gracová, 2008).

V priebehu svojej prípravy by si mal učiteľ v prvom rade dokumentárny film pozrieť a rozhodnúť sa či ho žiakom pustí celý (to skôr výnimočne) a ak nie, tak ktoré jeho časti. Následne zhodnotí jeho vhodnosť a či spĺňa vytýčené vyučovacie ciele, pričom zvýšenú pozornosť venuje formulovaniu úloh pre žiakov. Dá sa začleniť do výučby už pri prezentácii nového učiva, avšak vhodnejšie je to pri opakovaní už nadobudnutých vedomostí. Najdôležitejšou fázou je potom diskusia či aktivizujúca metóda po pozretí filmu, pri ktorej študenti dajú učiteľovi spätnú väzbu a reflexiu ohľadom toho, čo videli.

Limity spočívajú v tom, že využívanie dokumentov na vyučovaní je časovo náročné, nebýva na to dostatočný priestor v učebných osnovách a v neposlednom rade je vždy potrebné zodpovedne zvážiť aj psychologickú vhodnosť daného filmu.

Multiperspektivita a dokumentárny film

Dokumentárne filmy môžu poukazovať na rôzne problémy, udalosti a ľudí, s ktorými sa žiaci nestretnú v učebniciach, čiže už sami o sebe ponúkajú inú perspektívu pohľadu. Učítelia by pri tomto spôsobe výučby mali viesť študentov k uvažovaniu nad tým, z akého dôvodu boli určité skutočnosti zahrnuté alebo nezahrnuté do filmu a z akého dôvodu, a teda čo bolo cieľom tvorcov filmu (Marcus, Stoddard, 2009). Môže sa to uskutočniť cez rôzne cvičenia. Učiteľ napríklad vyberie istú historickú udalosť a úlohou študentov bude porovnať učebnicu a dokumentárny film alebo dva dokumentárne filmy, ktoré sa týkajú rovnakej témy, pričom študenti tu budú hľadať rozličné uhly pohľadu. Jedným zo spôsobov ako to zrealizovať, sú učiteľom vopred pripravené porovnávacie tabuľky, do ktorých žiaci počas sledovania dokumentov zaznamenávajú informácie, potom nasleduje diskusia. Zaujímavým nápadom je aj tvorba myšlienkového mapy či plagátu, v rámci ktorých žiaci zhrnú obsah, vývoj a podstatu oboch dokumentov graficky (Čapek, 2015) a potom sa uskutoční diskusia.

Tabuľka 1: Príklad vlastnej porovnávacjej tabuľky použitej vo výučbe dejepisu pri téme prvá svetová vojna

Ruský pohľad	Nemecký pohľad
sarajevský atentát	sarajevský atentát
vstup do vojny	vstup do vojny
vinník vojny	vinník vojny
Lenin	Hitler
boje v Belgicku	boje v Belgicku
boje na východnom fronte	boje na východnom fronte

- *Ruské tajomstvá prvej svetovej vojny* – 1. časť (ruský film)
- *Osudové dni prvej svetovej vojny* – 1. časť (nemecký film)

Pred vytvorením samotnej tabuľky, si učiteľ najprv musí oba dokumenty pozrieť a potom vybrať kľúčové udalosti, ktoré spomínajú obidva filmy, avšak odlišne, aby študenti v rámci multiperspektívneho prístupu mali čo porovnávať. Následne je potrebné dané sekvencie nastrihať v počítačovom programe a vytvoriť tabuľku ako pomôcku pre študentov a takisto aj otázky do diskusie. Ich úlohou bude počas sledovania filmu si do tabuľky zapisovať k jednotlivým pojmom to, ako o nich pojednáva daný film. Po pozretí dokumentu prebehne spomínaná diskusia, pri ktorej učiteľ vedie študentov k tomu, aby si uvedomovali rôznorodosť pohľadov zainteresovaných strán.

DIZAJN BUDÚCEHO EXPERIMENTÁLNEHO VÝSKUMU

Pedagogický experiment patrí medzi metódy kvantitatívneho výskumu. Rozlišujeme tri základné techniky experimentu: technika jednej skupiny, paralelných skupín, ako aj rotácie faktorov (Chrása, 2016). Nakoľko cieľom nášho výskumu je overiť účinnosť novej vyučovacej metódy, zvolíme si preto techniku paralelných skupín. Tým, že sa súčasne pracuje s dvoma skupinami, je tu možnosť komparácie, čo napríklad v porovnaní s technikou jednej skupiny nie je možné, čiže dosiahneme vierohodnejšie výsledky. Skupina, v ktorej sa manipuluje s nezávisle premennou sa nazýva experimentálna. Skupinu, v ktorej sa neuskutočňuje žiadny experimentálny zásah, čiže sa tu nemanipuluje s nezávisle premennou, označujeme ako kontrolnú (Gavora, 2001).

Výskum teda budeme realizovať na výskumnom súbore študentov tretieho ročníka gymnázií pri výučbe témy prvej svetovej vojny na základe dostupného výberu. Ešte pred uskutočnením experimentu si stanovíme hypotézu, ktorá znie: Vyučovanie dejepisu prostredníctvom multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov bude efektívnejšie z hľadiska osvojených vedomostí u študentov ako vyučovanie bez uplatňovania multiperspektívnej analýzy dokumentárnych filmov.

Keďže v školskom prostredí, v ktorom sú triedy fixné, nie je možné vytvárať experimentálne a kontrolné skupiny ľubovoľne, je potrebné ešte pred samotným uskutočnením experimentu použiť pretest. V prípade náhodného výberu to nie je nutné, nakoľko samotná náhodnosť už zaručuje, že skupiny sú v skúmanej vlastnosti rovnocenné. Ako sme už spomínali, náš výber však bude dostupný, keďže experiment uskutočníme na vybranom gymnáziu a to s dvoma triedami.

V našom prípade sú závisle premennou, ktorá sa pod vplyvom tej nezávisle premennej (multiperspektívna analýza dokumentárnych filmov) mení, vedomosti študentov. Z toho dôvodu sa bude pretest skladať z vedomostného didaktického testu z predchádzajúceho učiva (medzinárodná predvojnová situácia) či znalostí ohľadom prvej svetovej vojny zo základnej školy. Zadáme ho v rovnakom čase a za rovnakých podmienok obom skupinám – triedam.

Na konci experimentu dáme študentom v oboch triedach vyplniť posttest. Ten sa bude týkať práve nadobudnutých vedomostí zo stredoškolského učiva o prvej svetovej vojne. Posttestom, ktorý taktiež zadáme v rovnakom čase a za tých istých podmienok, zistíme vplyv nezávisle premennej na závisle premennú. Otázkou bude znieť: bola experimentálna skupina v postteste lepšia ako kontrolná skupina? Úlohou je teda Wilcoxonovým štatistickým testom zistiť, či je rozdiel medzi pretestom a posttestom u experimentálnej skupiny štatisticky významne väčší ako u kontrolnej skupiny. Ak sa tak stalo, získame dôkaz, že pôsobenie, za ktorého pracovala experimentálna skupina, bolo silnejšie ako u kontrolnej skupiny, čím prijmeme svoju hypotézu. Ak získame iný výsledok (medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nie je štatisticky významný rozdiel, alebo je rozdiel v prospech kontrolnej skupiny), hypotézu odmietneme (Gavora et al., 2010).

ZÁVER

Celkovo teda môžeme konštatovať, že v rámci príspevku sme načrtli základné jadro prvej, teoretickej kapitoly dizertačnej práce. Okrem toho sme však predostreli aj metodológiu budúceho experimentálneho výskumu, ktorý máme v pláne v novembri tohto roka zrealizovať. V závislosti od výsledkov, ku ktorým dospejeme, zvažíme aj vytvorenie metodologickej príručky týkajúcej sa multiperspektivity a dokumentárnych filmov, ktorú by učitelia v praxi mohli využívať.

Literatúra

- BEINEKE, A. J. 2011. *Teaching history to adolescents. A Quest for Relevance*. New York : Peter Lang Publishing, 2011. 266 s. ISBN 978-1-4331-1095-5.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha : Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>>.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- HUDECOVÁ, D. 2007. *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. Praha : ALBRA, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7361-037-1.
- CHRÁSTA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KRATOCHVÍL, V. a kol. 2008. *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008. 95 s. ISBN 978-80-7165-690-6.
- KRATOCHVÍL, V. 2019. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava : Raabe, 2019. 270 s. ISBN 978-80-8140-365-1.
- LABISHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. 2008. *Průručka ke studiu didaktiky dejepisu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 278 s. ISBN 978-80-7368-584-3.
- MARCUS, A. S., STODDARD, J. D. 2009. *The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues*. In: *The Social studies*. 2009, vol. 100, no. 6, s. 279-284. ISSN: 2152-405X.
- STRADLING, R. 2007. *Multiperspektíva v dejepisnom vzdelávaní. Průručka pre učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2009. 56 s. ISBN 978-80-8052-300-8.
- STUHLÍKOVÁ, I. a kol. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita, 2015. 465 s. ISBN 978-80-210-7769-0.

Autor:

Mgr. Petra Gereková
Katedra histórie
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
email: gerekova5@uniba.sk

„CATCH THEM BEING GOOD“ ANEB VYUŽITÍ PBS VE VZDĚLÁVÁNÍ

Radka Hájková

Abstrakt

Positive Behavior Support (PBS), neboli podpora sociálně přijatelného chování, je přístupem známým již desítky let, který je plošně využíván zejména ve Spojených státech amerických a Velké Británii. Setkáváme se s ním hlavně v oblasti majoritního vzdělávání, ale i při práci s dětmi s problémovým chováním, které bývá často popisováno jako negativní stránka současně probíhající inkluze. Jedná se o podoblast aplikované behaviorální analýzy, sloužící k eliminaci nežádoucího chování a navýšení chování žádoucího. Tento směr vychází z pozorovatelných, měřitelných a kvantifikovatelných dat, která získáváme před započítím intervence založené na tomto principu, dat získávaných při samotné intervenci a po její realizaci, přičemž jsou intervence zacíleny na funkci daného chování. Díky tomu můžeme přesně cílit na úpravu chování jedinců, i celých třídních kolektivů a podporovat zlepšení třídního klimatu. Cílem příspěvku je přiblížit čtenářům téma PBS a představit námi zamýšlený koncept školení pro základní školy v Olomouckém kraji.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tématem naší dizertační práce je Vzdělávací program aplikované behaviorální analýzy jako kategorie dalšího profesního vzdělávání v ČR. Aplikovaná behaviorální analýza (zkr. ABA) je věda zabývající se pochopením a změnou lidského chování. Jedná se o přístup založený na důkazech, takže pracuje jen s pozorovatelnými a měřitelnými jevy. Jako jednu z možných definic můžeme využít tuto: „ABA je věda, jejíž techniky vystavěné na behaviorálních principech jsou systematicky využívány ke změně sociálně významného chování, přičemž experimentálně ověřuje všechny proměnné zodpovědné za změnu daného chování“ (Cooper, 2014). Za otce ABA může být považován B. F. Skinner, který je zakladatelem radikálně behavioristického směru a proslul zejména svými experimentálními pokusy v 60. letech minulého století, při kterých na různých druhích zvířat zkoumal vzorce chování a jakým způsobem je možné chování měnit na základě manipulací s vnějšími podmínkami (Vargas, 2009).

Positive Behavior Support (PBS) – neboli podpora sociálně přijatelného chování, je pak aplikovanou vědní disciplínou jejímž jedním z kořenů je právě ABA. Dalšími kořeny jsou pak inkluzivní zaměření a na člověka směřovaný přístup. PBS využívá taktéž změny v prostředí a změny vzdělávání, kterými dosahuje zlepšení kvality života jedinců a minimalizuje projevy problémového chování (Carr, 2002). Dunlap a kol. (2009) definují PBS jako „velmi široký přístup k organizování fyzické, sociální, vzdělávací, biomedicínské a logistické podpory potřebné k dosažení základních cílů životního stylu, zatímco snižují problémové chování, které představuje překážku k dosahování těchto cílů.“ Jako hlavní pilíře PBS pak uvádějí aplikaci vědecky podložených behaviorálních studií, integraci mnoha intervenčních strategií uplatnitelných v praxi, pozitivní a trvalou změnu životního stylu a podporu v rámci všech struktur systému k zachování trvalých účinků intervence. V PBS je dle Carr a kol. (2002) jedním z hlavních cílů umožnit jedinci naplňovat své potřeby a cíle sociálně přijatelným způsobem (eliminovat nežádoucí chování), tedy způsobem, který zahrnuje dovednosti zvyšující pravděpodobnost úspěchu a uspokojení v různých společenských situacích a kontextech. Mluvíme o proaktivních, respektujících intervencích, které učí člověka alternativním

dovednostem, které mohou samy o sobě vést ke snížení problémového chování napříč různými prostředními (Carr, 1999).

Zásadním pojmem v ABA i PBS je pozitivní posílení, při kterém dodáváme jedinci za žádoucí chování odměny s cílem zvýšit výskyt daného chování v budoucnu. Právě přítomnost pozitivních následků je mnoha autory experimentálně ověřený fakt, kterým můžeme formovat a upravovat chování, na nějž posílení bezprostředně nasedá (Wayne a kol., 2013). Právě využití pozitivního posílení, namísto neustálého využívání trestů (které často vidáme hlavně ve školním prostředí, kdy je dobré chování považováno za normu a špatné chování je následováno trestem), vede k zákonitému zvýšení žádoucího chování. „Catch them being good“ je pak častým obratem používaným například v publikaci od Alberta Kearneyho (2015), kterým chce autor čtenáři nastínit nutnost zachycení a odměnění chování, které chceme v repertoáru druhého člověka vidět, a naopak opomenutí chování, které vidět nechceme.

V rámci ABA vycházíme z předpokladu, že každé chování má svou funkci. Pro přesné určení funkce chování je vhodné udělat funkční analýzu chování, tzn. experimentálně ověříme, za jakým účelem se chování vyskytlo. Jako nejvhodnější nástroj se jeví reversal desing, tedy experimentální přístup, kdy jsou podmínky (nezávislé proměnné) v přesně hlídaném prostředí „přidávány a odstraňovány“ tak, aby bylo možné sledovat jejich vliv na proměnnou závislou (Cooper, 2014). Ne vždy je však možné z etických, časových, nebo praktických důvodů takovouto manipulaci s podmínkami provést, proto častěji v praxi přistupujeme k funkčnímu hodnocení chování (Crone, 2015). K hodnocení funkce chování využíváme několik nástrojů, např. sběr ABC dat, škálu MAS - Motivation Assessment Scale – Škála hodnocení motivace (Durand, 1992) nebo dotazník SEC - Setting Events Checklist – Dotazník sledovaných událostí (Anderson, 2007).

Dle Chapman (2018), McClellan 2017 a j. dělíme chování na 4 základní funkce: získání pozornosti, získání hmotné věci, únik nebo sebestimulace. Často se mohou funkce kombinovat a v tom případě pak mluvíme o funkci primární a funkci sekundární. Funkce chování směřuje k určitému cíli a neměli bychom ji zaměňovat za topografii chování. Topografie chování znamená, jak dané chování vypadá (např. dítě bouchá rukou o stůl), přičemž funkce této topografie chování může být různá, někdy může jít např. o pozornost, jindy o únik (Chapman, 2018).

Důležitým pojmem v ABA je koncept ABC. A znamená antecedent, tedy stimul, který bezprostředně předchází danému chování, B znamená cílové chování, na které se zaměřujeme a C znamená následek, tedy to, co po chování bezprostředně následuje (Skinner, 1965). Právě analýzou antecedentu můžeme nejlépe poznat, o jakou funkci se u daného chování jedná. Analýzou následků se pak ujistíme, jaká funkce je danými následky udržována v repertoáru jedince (Cooper, 2014). Na základě této analýzy pak můžeme vytvářet intervenční plány, které pracují se všemi třemi složkami řetězce chování. Díky dotazníku ABC, MASS, SEC a jinými, můžeme poměrně přesně zhodnotit funkci daného chování a vytvořit pak intervenční plány. Jednou z nejdůležitějších podmínek je samotná definice problémového chování, která musí být jasná, pozorovatelná a měřitelná, jak bylo zmíněno výše. Ještě před zahájením intervence je takto operacionálně definované problémové chování měřeno (př. jeho frekvence, intenzita atd.), abychom správně nastavili jednotlivé kroky intervenčního plánu a abychom si také mohli průběžným měřením ověřovat účinnost aplikace námi realizované intervence. Intervenční strategie pak dělíme na A) antecedentní, které pracují s úpravou spouštěčů tak, aby k vzniku problémového chování vůbec nedošlo. Tím pádem si vytvoříme příležitost na následné posílení žádoucího chování, kterým tak nahradíme chování maladaptivní. B) Strategie zaměřené na změnu samotného disfunkčního chování, které je často způsobeno deficitem v dané oblasti. Tedy nahrazení nevhodného chování chováním vhodným (sem patří například trénink funkční komunikace). C) A strategie zaměřené na následky, kdy jsou odstraněny následky posilující špatné chování, posilováno je chování žádoucí a nežádoucí chování se nechává vyhasnout (dále se neposiluje) (Chapman, 2018).

Nástroje pro hodnocení

Chování je možné zaznamenávat např. do dotazníku ABC, kdy pozorovatel zaznamenává do jednotlivých sloupců spouštěče, chování a jeho následky. Na základě těchto záznamů pak můžeme usuzovat na funkci problémového chování.

Obrázek č. 1: ABC data formulář (ukázka části formuláře). Do formuláře je vepsán příklad záznamu pozorované situace.

A	B	C
Dítě si hraje. Máma mu řekne, aby jí podal kostky.	Dítě začne křičet, lehne si na zem, kope nohama.	Maminka mu řekne, že je to v pořádku, nechá jej si dál hrát a odchází.

Dále ke sledování funkce chování můžeme využít škála MAS (Motivation Assessment Scale – Škála hodnocení motivace), který se skládá z 16 otázek, přičemž na každou otázku můžeme odpovědět na 7 bodové škále (od 0 - nikdy po 6 - vždy), jak často se dané chování v určitých situacích vyskytuje. Následně je toto hodnocení přepsáno do přiložené tabulky, ke každé funkci chování přísluší celkem 4 otázky. Jejich bodová hodnota se u každé funkce sečte a vydělí se číslem 4. Funkce, která má největší číslo, je pravděpodobně funkcí primární, funkce s druhou nejvyšší bodovou hodnotou je pak pravděpodobně sekundární funkcí daného chování atd. Škálu MAS není možné využít jako jediný zdroj informací, na jejímž základě bychom nastavovali intervenční plány, protože je vyplňován nejčastěji rodičem, nebo jinou pečující osobou a odpovědi na otázky jsou subjektivní (Durand, 1992). Právě míra shody je měřena v rámci diplomové práce studentky psychologie na FF UP v Olomouci, která sleduje rozpory mezi jednotlivými výpověďmi rodičů, i když odpovídali na stejné chování u stejného dítěte – funkce chování se u nich často lišila, nebo měla jiné bodové hodnocení. Data se nyní vyhodnocují.

Obrázek č. 2: Škála MAS (ukázka části škály).

Otázky	Nikdy 0	Téměř nikdy 1	Málokdy 2	V polovině případů 3	Obvykle 4	Téměř vždy 5	Vždy 6
Vyskytuje se toto chování nepřetržitě pokud jej/jí necháte samotného/ samotnou po dlouhou dobu?							
Vyskytuje se toto chování po požadavku na splnění obtížného úkolu?							
Vyskytuje se toto chování jako reakce na Váš rozhovor s jiným člověkem v místnosti?							
Vyskytuje se toto chování, aby dítě získalo hračku, jídlo, nebo aktivitu, o které mu řekli, že jí nemůže mít?							

Z příkladu otázek je patrné, že se první otázka dotazuje na funkci chování sebestimulace, druhá otázka na funkci únik ze situace, třetí otázka na funkci získání pozornosti a čtvrtá otázka na funkci získání hmotné věci.

Dotazník SEC (Setting Events Checklist – Dotazník sledovaných událostí) se skládá z 22 otázek na různé životní události, které mohou ovlivňovat vznik a projevy problémového chování. Dotazník neslouží k hodnocení funkce chování, ale je vhodný pro sledování určitých vzorců (situací), při kterých se může problémové chování vyskytovat pravidelně, častěji, nebo intenzivněji. Případně slouží jako kontrola určitých situací a umožňuje nám získat náhled ve chvíli, kdy se například problémové chování opět objeví, i když už v repertoáru nebylo, což by nás normálně vedlo k znovuotevření intervenčního plánu, případně vyhodnocení plánu jako nefunkčního. Díky informacím ze SEC se však můžeme vyvarovat předčasným změnám v programech, protože může být výskyt problémového chování způsoben změnou v prostředí, nikoliv špatným plánem (Anderson, 2007).

Obrázek č. 3: Dotazník SEC (ukázka části dotazníku).

Situace	Dnes	Včera nebo dnes v noci	Před 2-3 dny
Bylo jí/mu sděleno něco mimořádně nepříjemného. Konkretizujte:			
Nedostal/a přístup k vyžádané aktivitě/ věci.			
Hádka nebo jiná negativní interakce/ komunikace.			
Byl/a ukázněn/a, nebo pokárán/a netypickým způsobem.			
Byl/a "donucen/a" něco udělat.			
Musel/a spěchat (pohnout si s něčím) více než obvykle.			
Změny doby jídla či vynechání jídla.			
Neobvyklý spánkový režim (včetně délky spánku).			

Setting Event Checklist - Illinois PBIS Network, August 2008
Westchester Institute for Human Development/UAP, Positive Strategies Project 2/97

Vzdělávací projekt

V rámci našeho projektu bylo připraveno školení pod behaviorální analytičkou Ditou Chapman, BCBA, které sestává ze tří denního školení zaměřeného na praktický nácvik práce s problémovým chováním, nejčastěji u dětí s diagnózou PAS (aj.). Školení je rozděleno do tří výukových dní, přičemž první den je věnován teorii a principům aplikované behaviorální analýzy, PBS, jsou vysvětleny pojmy pozitivní a negativní posílení, pozitivní a negativní trest, pojem vyhasínání, jsou představeny funkce chování, řetězec ABC a možnosti měření a sběru dat o projevech problémového chování. Po tomto dni účastníci odcházejí domů, aby změřili hodnoty jimi vybraného a definovaného problémového chování a určili jeho funkci. Další den školení probíhá v průměru po jednom týdnu od dne prvního, účastníci se zde učí jednotlivé možnosti intervencí zaměřených na úpravu antecedentu, nácviku jiného typu chování a reaktivní strategie (změny následků). V druhé části dne si pak na základě již dříve sebraných dat a nově nabytých znalostí ve skupinách sestaví intervenční plány, které si mohou odnést domů. Poslední den školení je pak věnován sdílení jednotlivých plánů před celou skupinou,

týmům je poskytnuta zpětná vazba a mají možnost se inspirovat, případně doptat na všechny nejasnosti.

Školení je akreditováno pod Centrem celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Doposud proběhla 4 školení, 3 na půdě fakulty a 1 na půdě ZŠ Svatoplukova v Olomouci, kde byl proškolen celý personál. Celkem tedy prošlo školením přes 100 lidí z řad odborníků i laické veřejnosti. Největší zájem o školení mají profesionálové pracující s dětmi s diagnózou PAS, dále personál výchovných ústavů, učitelé a rodiče dětí s PAS. V následujícím roce se plánují další 2 školení na půdě UP a program bude nabídnut školám v Olomouckém kraji, kterým bude následně nabídnuta budoucí podpora a spolupráce s behaviorálním analytikem při následné tvorbě behaviorálních plánů a redukci problémového chování v jejich třídách. Výhodou školení je nejen větší informovanost veřejnosti o práci s problémovým chováním, ale i seznámení odborníků s jazykem a principy behaviorální analýzy, které následně ulehčí spolupráci při vytváření speciálních tříd na základních školách, které budou vystavěny na principech aplikované behaviorální analýzy. Všichni účastníci poskytli po kurzu zpětnou vazbu, která je nyní vyhodnocována a na základě jejich připomínek je kurz dále upravován. Zároveň byl účastníkům dvou kurzů předložen dotazník s pretestem a posttestem, které mají ukázat posun ve schopnosti účastníků definovat problémové chování a nastavovat možnosti intervencí. Data z těchto dotazníků jsou v této chvíli analyzována a budou publikována v diplomové práci studentky psychologie na Filozofické fakultě UP v Olomouci.

Diskuze

Článek je jen lehkým nastíněním celého konceptu školení, jehož podoba je stále upravována podle připomínek a požadavků účastníků. Zpětná vazba i výše zmíněné vyhodnocování získaných poznatků a podobnosti odpovědí jednotlivých účastníků ve škále MAS se nyní vyhodnocuje v práci závěrečné práce studentky psychologie FF UP v Olomouci, proto zde data prozatím nejsou uvedena. Téma aplikované behaviorální analýzy i přístupu Positive Behavior Support je v České republice novým, neprobádaným polem, postrádajícím proškolené odborníky v dané problematice a dostupnou literaturu v jiném, než anglickém jazyce. Náš cíl dizertační práce je proto závislý na spolupráci mnoha subjektů edukační roviny, pro které je uchopení problematiky velice obtížné a plošné nastavení tohoto přístupu je prozatím spíše vizí, než realizovaným počinem. I tak se podařilo proškolit v oblasti PBS přes 100 lidí v rámci spolupráce s Centrem celoživotního vzdělávání PdF UP v Olomouci, přičemž další školení jsou nyní připravována.

Závěr

I přes novost tématu ABA i PBS v českém prostředí se nám podařilo vytvořit školení na univerzitní půdě, které se nyní upravuje a připravuje se na další účastníky. Data z vyplněných zpětných vazeb a další měřené oblasti jsou nyní vyhodnocovány a budou v následujícím roce publikovány v diplomové práci.

Literatura

- ANDERSON, C., BORGMEIER C., 2007. *Efficient Functional Behavior Assessment: The Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff: Part A and B*. Illinois : PBIS Network, 2007.
- CARR, E. G. at al. 1999. *Positive Behavior Support for People with Developmental Disabilities A Research Synthesis*. Distributed by ERIC Clearinghouse, 1999.
- CARR, E. G., DUNLAP, G., HORNER, R. H., KOEGEL, R. L., TURNBULL, A. P., SAILOR, W., FOX, L., 2002. *Positive behavior support: Evolution of an applied science*. In *Journal of positive behavior interventions*. 2002. vol. 4, no. 1, pp. 4 – 16.

- COOPER O. G., HERON T. E., HEWARD W. L. 2014. *Applied Behavior Analysis - 3rd Edition*. The Ohio State University : Pearson, 2014.
- CRONE, D. A., HAWKEN, L. S., HORNER, R. H. 2015. *Building positive behavior support systems in schools: functional behavioral assessment (Second edition)*. New York: The Guilford Press, 2015. ISBN 978-1462519729.
- DUNLAP, G., SAILOR, W., HORNER, R. H., & SUGAI, G., 2009. *Overview and history of positive behavior support*. In *Handbook of positive behavior support*, 2009. pp. 3 – 16. Springer, Boston, MA.
- DURAND, V. M., CRIMMINS, D. B., 1992. *The Motivation Assessment Scale (MAS) administration guide*. 1992. Topeka, KS : Monaco & Associates. ISBN 978-1882322008.
- FISHER, W. W., PIAZZA, C. C., ROANE, H. S. 2014. *Handbook of applied behavior analysis*. New York: Guilford Press, 2014. ISBN 978-1462513383.
- CHAPMAN, D. 2019. *Metody a způsoby práce s problémovým chováním u dítěte aneb Úvod do positive behaviour support (podpora sociálně přijatelného chování)*. [přednáška]. Olomouc : Centrum celoživotního vzdělávání UP, 2019.
- KEARNEY, A. J. 2015. *Understanding applied behavior analysis: an introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 2015. ISBN 978-1849057851.
- MCCLELLAN, M. 2017. *ABA 101. The Functions of Behavior*. [online]. Dostupné na internetu: [<https://cornerstoneautismcenter.com/aba-therapy/aba-101-the-functions-of-behavior/>](https://cornerstoneautismcenter.com/aba-therapy/aba-101-the-functions-of-behavior/).
- SKINNER, B. F. 1965. *Science and human behavior*. New York, NY : The Free Press, 1965. ISBN 9781476716152.
- VARGAS, J. S. 2009. *Behavior analysis for effective teaching*. New York : Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-99008-0.

Autor:

Mgr. Radka Hájková
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 951
779 00 Olomouc
email: Radka-hajkova@email.cz

REALIZÁCIA EDUKAČNÝCH AKTIVÍT ZAMERANÝCH NA VYUŽITIE A VPLYV PESTICÍDOV V ENVIRONMENTÁLNO M VZDELÁVANÍ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Ivan Il'ko

Abstrakt

Pesticídy sú účinné látky a prípravky určené na to, aby ovplyvňovali základné procesy v živých organizmoch, a preto majú potenciál zabiť alebo regulovať škodlivé organizmy (Amanatidis, 2018). Používajú sa v poľnohospodárstve, lesníctve, domácnostiach alebo na nepoľnohospodárskych plochách. Chybná aplikácia, plytvanie prípravkom alebo nedostatočné uvedomenie si rizík môže viesť k nenávratnému poškodeniu ľudského zdravia alebo kontaminácii životného prostredia (Cermlyn, 1989). Intoxikácie pesticídmi predstavujú 4 % z celkového počtu konzultácií, toto množstvo je porovnateľné s intoxikáciami spôsobenými alkoholom, jedovatými hubami, živočíchmi alebo rastlinami (NTIC, 2017). Najčastejšie príčiny intoxikácií pesticídmi, sú napríklad: naliatie pesticídu do neoznačenej fľaše, nedodržanie pravidiel ochrany zdravia pri práci alebo neopatrná manipulácia s prípravkami (MPRV SR, 2012). Mnoho autorov uvádza pozitívny vplyv edukačných aktivít na kognitívnu a afektívnu oblasť vzdelávania (Prokop, P., Tuncer, G., Kvasničák, R., 2007, Sellmann, D., Bogner, F., 2013). Cieľom nami pripravených vzdelávacích aktivít, ktoré využívajú konštruktivistický prístup a aktívnu prácu žiakov, je ovplyvniť výsledky environmentálneho vzdelávania v problematike pesticídov na základných školách.

ÚVOD

Požiadavky na vedomosti a zručnosti ľudí sa neustále menia. Zvýšenie environmentálnej gramotnosti ľudí prostredníctvom environmentálnej výchovy zabezpečuje zvýšenú starostlivosť o životné prostredie a zdravie ľudí (Koubek, 2006). Podľa Národného akčného plánu o trvaloudržateľom používaní pesticídov najčastejšie príčiny, kvôli ktorým dochádza k intoxikáciám pesticídmi sú: nedodržanie bezpečnostných pokynov pri manipulácii s prípravkami, samovražedné zneužitie, neopatrná manipulácia a náhodné požitie pesticídov vplyvom nesprávnej úschovy (MPRV, 2011). Nami realizovanou analýzou vzdelávacích štandardov pre ISCED 2 a ISCED 3 sme zistili absenciu pojmu pesticídy. Pre zabezpečenie bezpečného používania pesticídnych prípravkov a zvýšenie povedomia o problematike pesticídov vznikol projekt Školy bez pesticídov, ktorý vychádza z bádateľsky orientovaného vyučovania a realizuje ho občianske združenie Zóny bez pesticídov. V rámci projektu vznikli metodické materiály, ktoré sú dostupné na webovej stránke občianskeho združenia www.zonybezpesticidov.sk. Výskumne ladená koncepcia alebo IBSE (z angl. Inquiry Based Science Education) je založená na konštruktivistickom prístupe a bádateľsky orientovanom vyučovaní (Held a kol., 2011). Okrem nej sa v Slovenskej republike bádateľsky orientované vyučovanie implementuje prostredníctvom projektu FAST (z angl. Foundational Approaches in Science Teaching) (Lapitková, 1997). Bádateľsky orientované vyučovanie je stratégia vyučovania založená na túžbe po skúmaní a porozumení dejov prebiehajúcich okolo nás. Môže sa realizovať prostredníctvom induktívne ladených aktivít, ktoré je možné doplniť a kombinovať s deduktívnym spôsobom poznávania (Bílek, Machová, 2015). Mnoho autorov potvrdilo pozitívny vplyv krátkodobých edukačných aktivít realizovaných v procese vyučovania na postoje a vedomosti žiakov (Prokop, Tuncer, Kvasničák, 2007). Negatívny vplyv krátkodobých edukačných aktivít na výsledky vzdelávania potvrdený nebol. Cieľom realizácie vybraných krátkodobých bádateľsky orientovaných edukačných aktivít je ponúknuť

žiakom informácie o tom, v akých oblastiach sa používajú pesticídy, aký negatívny vplyv majú pesticídy a ako sa dostanú pesticídy do životného prostredia.

METODIKA

Príspevok obsahuje edukačné aktivity zamerané na tému „Využitie a vplyv pesticídov“, ktoré sú určené pre nižšie sekundárne vzdelávanie. Aktivity pozostávajú z pracovných listov pre žiakov, sú rozdelené na výskumný problém, žiacky predpoklad, postup a zhrnutie. Zhodnotenie prínosov edukačných aktivít v procese vyučovania bude možné po ich realizácii na vybraných školách. Žiaci v rámci overenia vplyvu edukačných aktivít na postoje a vedomosti absolvujú predtest, posttest a retenčný test, ktoré podrobíme štatistickému vyhodnoteniu.

NÁVRH AKTIVITY „VYUŽITIE A VPLYV PESTICÍDOV“

Pripravené edukačné aktivity zamerané na problematiku využívania a vplyvu pesticídov na životné prostredie a zdravie človeka, sú obsiahnuté v pracovnom liste č. 2 a 3, ktoré sú súčasťou pracovného zošitu určeného k projektu Školy bez pesticídov. Aktivity sú rozdelené do dvoch pracovných listov, pričom pracovný list č. 2 je zameraný na využitie pesticídov a pracovný list č. 3, ktorý pozostáva z dvoch problémových úloh a je zameraný na vplyv pesticídov na životné prostredie a zdravie človeka. V úvode aktivity je zadaná problémová úloha so žiackym predpokladom. Ďalej žiaci pracujú podľa informácií v postupe. V závere pracovného listu žiaci odpovedajú na otázky. Potrebný čas na realizáciu je 1 vyučovacia hodina. Žiaci pracujú samostatne. Materiál a pomôcky: pracovné listy, pero. V tabuľke 1 opisujeme postup aktivít a metodické poznámky určené k správne riešeniu pracovných listov, ktoré sú na obrázku 1,2 a 3.

Tabuľka 1: Postup aktivít a metodické poznámky

ČINNOSŤ	METODICKÉ POZNÁMKY
<p>Vyučujúci rozdá žiakom pracovné listy. Učiteľ vysvetlí žiakom ako majú postupovať Pri riešení úloh (zapiš predpoklad, vyrieš problémovú úlohu, napíš záver).</p> <p>Žiaci pracujú samostatne pri riešení úloh na základe pokynov uvedených v jednotlivých pracovných listoch.</p> <p>Po ukončení samostatnej práce žiaci môžu diskutovať so spolužiakmi o vlastných odpovediach na otázky, ktoré sa v úlohách nachádzajú.</p> <p>Po vypracovaní úloh v pracovnom zošite diskutuje vyučujúci so žiakmi na tému pesticídy. Vyučujúci prejde jednotlivými pracovnými listami, pričom sa žiakov pýta na predpoklad, záverečné zhrnutie a dopĺňujúce otázky.</p>	<p>Otázky do diskusie:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Má používanie pesticídov dopad na životné prostredie? Ak áno, aký?2. Čo si myslíš, používajú sa pesticídy na úpravu okolia tvojej školy?3. Uvažuj, aké komplikácie môžu nastať v tele človeka po dlhodobom a krátkodobom vystavení pesticídov.

Obrázok 1: Ukážka pracovného listu č. 2 zameraného na používanie pesticídov

Pracovný list č. 2: Využitie pesticídov.





Problém: V akých oblastiach sa používajú pesticídy?

Predpoklad:

Postup:

A.) Uprav prešmyčku tak, aby vytvorené slovo pomenovalo to, čo vidíš na obrázku.
B.) Zistené slovo vpiš pod obrázok.

Prešmyčky:

HOS - NO - POE - STVO - PODÁR	CT - LE - VO - SNÍ
	
Slovo:	Slovo:
TÁ - S - ME	NOSŤ - MÁC - DO
	
Slovo:	Slovo:

Zdroj: autor

Zhrnutie:

1.) Uvažuj, kde v tvojom okolí sa môžu používať pesticídy.

.....

.....

Obrázok 2: Ukážka pracovného listu č. 3 k zameraného na vplyv pesticídov

Pracovný list č. 3: Vplyv pesticídov.

Problém 1: Aký negatívny vplyv môžu mať pesticídy?

Predpoklad:

Postup:

A.) Do textu doplň vhodné pojmy (- človeka - toxické - organizmy - hromadiť - hmyzu - rastlín - reťazci).

Pesticídy sú chemické látky, ktoré sa dostanú na trh častokrát predtým, ako sú dôsledky ich používania ozrejmene. Informovanosť verejnosti a veľakrát aj samotných používateľov pesticídov je nízka. Vplyv pesticídov na životné prostredie a ľudské zdravie je z dôvodu nedostatočnej regulácie, nedostatočných informáciách o dlhodobom vplyve a synergickom efekte alarmujúci. Pesticídy môžu mať silné účinky nielen na cieľové (organizmy, ktoré chceme zneškodniť), ale aj necieľové organizmy (organizmy, ktoré nechceme ovplyvniť a zneškodniť). Tieto látky môžu spôsobiť úhyn užitočného, ktorý slúži ako potrava pre iné organizmy, úhyn voľne rastúcich, ktoré slúžia ako potrava pre užitočný hmyz. Pesticídy môžu pretrvávajúť v životnom prostredí a spôsobiť dlhodobé škody, môžu sa v potravinovom a tým vážne ohroziť necieľové organizmy vrátane

Zhrnutie:

1.) Z textu vyber tri negatívne vplyvy pesticídov, zapíš ich do pracovného listu a svoj výber zdôvodni.

.....

.....

2.) Zamysli sa nad ďalšími negatívnymi účinkami pesticídov na ľudské zdravie alebo životné prostredie.

.....

.....

Obrázok 3: Ukážka pracovného listu č. 3 zameraného na vplyv pesticídov

Problém 2: Ako sa dostanú pesticídy do životného prostredia?

Predpoklad:.....

Postup:

- 1.) Pozorme si pozri obrázok kolobehu pesticídov v životnom prostredí.
- 2.) Odpovedz na otázky pod obrázkom.

Zdroj: Greenpeace, 2015

Otázky:

- 1.) Opiš kolobeh pesticídov v životnom prostredí.
.....
- 2.) Uvažuj, ako by sa mohli dostať pesticídy do ľudskej potravy?
.....

V edukačných aktivitách žiaci pracujú s problémovou úlohou, získavajú odpoveď v pracovnom liste, formulujú zhrnutie a odpovedajú na doplňujúce otázky v závere (Beaumont- Walters, Soyibo, 2001). V prípade záujmu majú učitelia voľný prístup k metodologickej príručke a pracovnému listu k projektu Školy bez pesticídov, ktoré obsahujú pracovné listy, problémové úlohy a námety na aktivity zamerané na problematiku pesticídov: <https://www.zonybezpesticidov.sk/skoly-bez-pesticidov/>.

ZÁVER

Implementácia problematiky pesticídov do vyučovania formou bádateľsky orientovaných aktivít nie je v súčasnosti zakomponovaná do procesu vyučovania pre základné školy v Slovenskej republike. Využitie bádateľsky ladeného vyučovania v projekte Školy bez pesticídov je možným riešením implementácie problematiky. Z pohľadu žiaka sa pri realizácii aktivít očakáva zvýšená motivácia a nadobúdanie spôsobilosti vedeckovýskumnej práce žiakov.

Literatúra

- BEAUMONT-WALTERS, Y., SOYIBO, K. 2001. *An analysis of high school student's performance on five integrated science process skills*. In *Research in Science and Technological Education*, 2001, vol. 19 , no. 2, pp.133-145.
- BÍLEK, M., MACHOVÁ, V. 2015. *Inquiry on project oriented science education or project orientation if IBSE?* In *Project-based education in science education XII. 12 th International student conference*. Praha : Faculty of Education Charles University, 2015. pp. 10-20 s.
- HELD, Ľ., ŽOLDOŠOVÁ, K., OROLÍNOVÁ, M., JURICOVÁ, I., KOTUĽAKOVÁ, K. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2011. 138 s.

- KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2007. 399 s.
- LAPITKOVÁ, V. 1997. *Projekt FAST na Slovensku*. In *Zborník z konferencie FAST – DISCO*. Bratislava : R&D print, 1997. pp. 30-39.
- MINISTERSTVO PÔDOHOSPODÁRSTVA A ROZVOJA VIDIEKA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2012. *Národný akčný plán na dosiahnutie trvaloudržateľného používania pesticídov*. [online]. Dostupné na internete: <<http://www.mpsr.sk/download.php?fid=14512International>>.
- PETERKOVÁ, V., ILKO, I., 2019. *Metodická príručka k realizácii projektu školy bez pesticídov*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2019. 89 s. ISBN: 978-80-568-0305-9.
- PROKOP, P., TUNCER, G., & KVASNIČÁK, R. 2007. *Short-Term Effects of Field Programme on Students' Knowledge and Attitude Toward Biology: a Slovak Experience*. *Journal of Science Education and Technology*. [online]. 2007, vol. 16, no.3, pp. 247–255. Dostupné na internete: <[doi:10.1007/s10956-007-9044-8](https://doi.org/10.1007/s10956-007-9044-8)>.

Autor:

Mgr. Ivan Il'ko
Katedra biológie
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43, Trnava
e-mail: ivan.ilko@tvu.sk

VÝSLEDKY TESTOVANIA PISA 2018 – PREHĽAD MEDIÁLNEHO A POLITICKÉHO OBRAZU

Dalibor Jurášek

Abstrakt

Kvalita vzdelávania je na Slovensku veľmi diskutovanou témou. Veľa sa o nej hovorí v médiách, politických diskusiách aj medzi bežnými ľuďmi. Diskusie však často podliehajú zjednodušeniam. Cieľom tohto príspevku je uviesť stručný prehľad vyjadrení médií a politikov k výsledkom posledného cyklu testovania PISA 2018 a poukázať na niektoré ich jednostrannosti.

ÚVOD

Programme for International School Assessment (PISA) je medzinárodnou štúdiou realizovanou Organizáciou pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD). Uskutočňuje sa od roku 2003, pričom meria výkony 15-ročných žiakov primárne v troch oblastiach: jazyková gramotnosť, matematická gramotnosť a prírodovedná gramotnosť.

Slovensko sa na štúdiu PISA zúčastňuje od roku 2003. Vo väčšine meraní sa dlhodobo umiestňuje pod priemerom OECD a jeho výsledky sú horšie ako výsledky okolitých štátov. O tejto skutočnosti sa veľa diskutuje. Podchytenie témy v médiách je však často zjednodušujúce a emočne zafarbené, čo napomáha jednostrannej politizácii témy, ktorá by mala byť uchopená vecne a odborne.

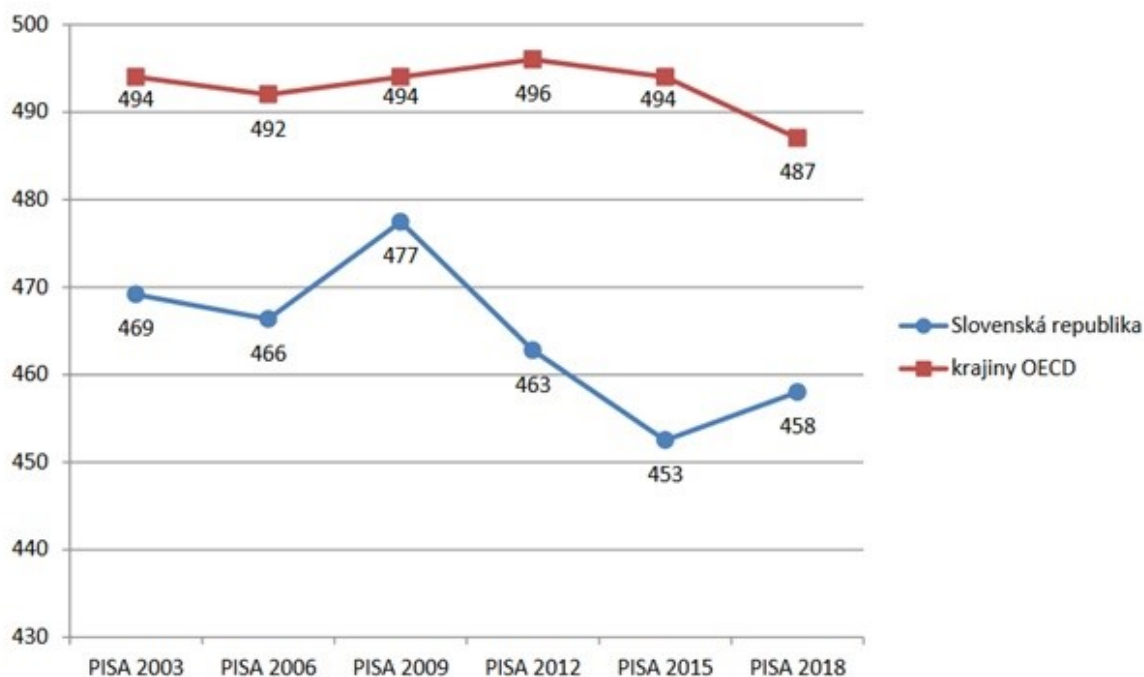
Zaujímavým spôsobom pre Slovensko dopadli výsledky štúdie PISA 2018. Na jednej strane sme sa v dvoch z troch gramotností umiestnili pod priemerom OECD. Na druhej strane sa po 9 rokoch prudký pokles našich výsledkov zastavil a v matematike sme sa zlepšili a dostali späť na priemer OECD. Výsledky z roku 2018 možno preto vnímať z pozitívneho aj negatívneho hľadiska. Výsledky PISA boli zároveň publikované krátko pred parlamentnými voľbami a boli teda ostro sledované aj politikmi.

V tomto článku sa budem zaoberať tým, ako na výsledky reagovali médiá a politici. Popíšem ich vyjadrenia a následne poukážem aj na jednostrannosti či zjednodušenia, ktoré obsahujú.

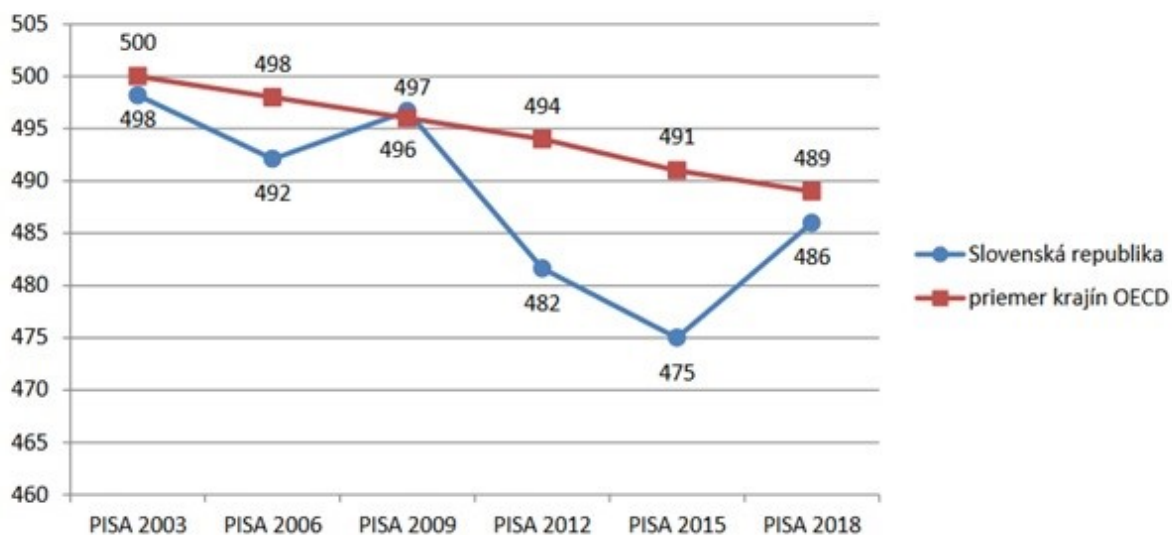
VÝSLEDKY PISA 2018 PRE SLOVENSKO

V stručnosti uvediem výsledky Slovenska v štúdiu PISA 2018 pre tri kľúčové merané gramotnosti.

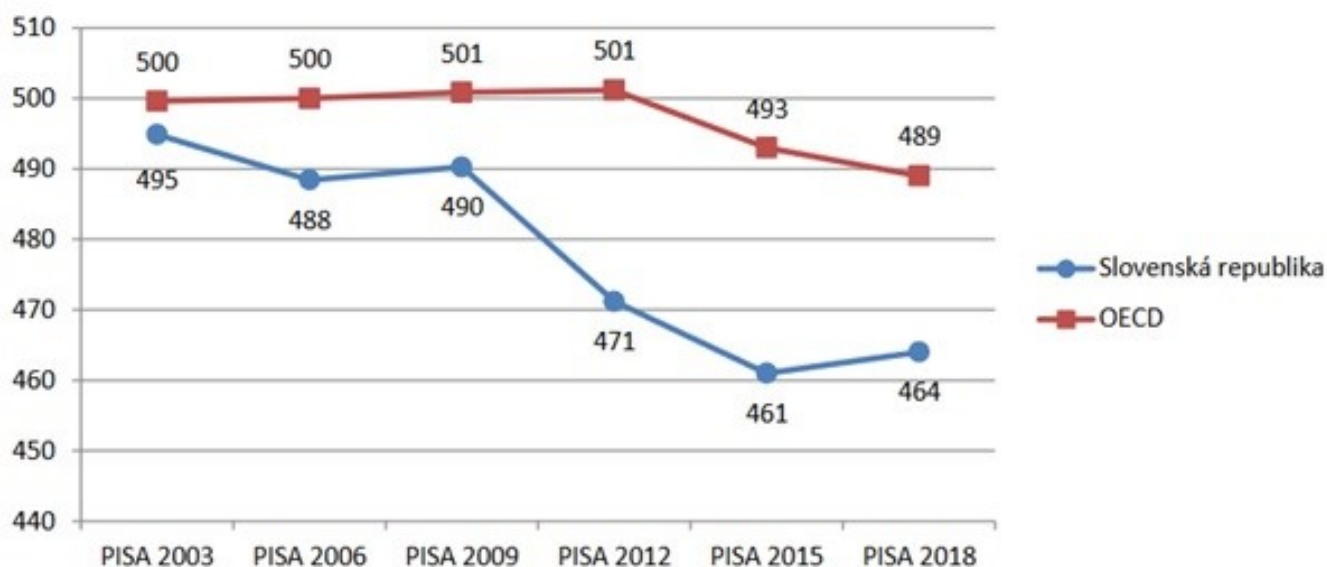
Graf 1. Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v čitateľskej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA. Zdroj: Miklovičová, Valovič (2019, s. 35)



Graf 2. Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v matematickej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA. Zdroj: Miklovičová, Valovič (2019, s. 43)



Graf 3. Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v prírodovednej gramotnosti v jednotlivých cykloch štúdie PISA. Zdroj: Miklovičová, Valovič (2019, s. 51)



MEDIÁLNY OBRAZ

Podľa prieskumu mediálneho trhu od agentúry MEDIAN SK za december 2019 (MEDIAN SK, 2019) som vybral 10 najnavštevovanejších internetových médií na Slovensku a preskúmal ich pokrytie výsledkov testovania PISA 2018.

Pri každom článku som si všimol:

- akcent nadpisu: či sa zdôrazňuje negatívny, neutrálny alebo pozitívny aspekt výsledkov;
- obsah článku – výsledky: či sa v texte spomínajú dlhodobé výsledky (ktoré sú spravidla pod priemerom OECD) a zlepšenie v testovaní PISA 2018;
- obsah článku – príčiny: či sú v texte aspoň rámcovo alebo s odkazom na iný zdroj uvedené
- možné príčiny výsledkov testovania.

Tabuľka 1: Pokrytie výsledkov PISA 2018 v najčítanejších online médiách na Slovensku

Médium	Názov článku a dátum zverejnenia	Akcent nadpisu	Obsah článku – výsledky	Obsah článku – príčiny
Aktuality.sk	Tému online nepokryli			
Sme.sk	Slovenskí žiaci sú v prírodovednej a čitateľskej oblasti pod priemerom OECD, 3. december 2019	Negatívny	Áno	Nie
Sme.sk	Žiaci si v matematike polepšili. Výrazný pokrok zatiaľ analytici nevidia, 3. december 2019	Neutrálny	Áno	Nie
Zoznam.sk	Slovenskí žiaci sa dotiahli v matematike na priemer OECD, v čítaní a prírodných vedách zaostávajú, 3. december 2019	Neutrálny	Áno	Nie
Cas.sk	Celosvetové testovanie žiakov: Mladí Slováci sa zlepšili, no v týchto smeroch stále zaostávame, 3. december 2019	Neutrálny	Áno	Nie

Pravda.sk	Slovenskí žiaci: slabý priemer a horšie, 3. december 2019	Negatívny	Áno	Nie
Pluska.sk	Slovenskí žiaci patria k tým najhorším: V testovaní PISA zaostávajú za Poľskom i Českom!, 3. december 2019	Negatívny	Áno	Nie
HNonline.sk	Podarilo sa nám odraziť od dna, hodnotí výsledky žiakov Lubyová. Stále sme však pod priemerom, 3. december 2019	Neutrálny	Áno	Nie
Dobrenoviny.sk	Tému online nepokryli			
TVnoviny.sk	Celosvetové testovanie 15-ročných: Pozrite si, ako dopadlo Slovensko, 3. december 2019	Neutrálny	Áno	Nie
Topky.sk	Úpadok slovenského školstva je potvrdený! GRAF Celosvetové testovanie žiakov ukázalo krutú pravdu, 3. december 2019	Negatívny	Áno	Nie

Metodická poznámka: Monitoring MEDIAN SK uvádza najnavštevovanejšie internetové portály. Nie všetky z nich sú médiá. Preto som vynechal: bazos.sk (8. miesto) a heureka.sk (9. miesto). Do rebríčka sa tak dostali TVnoviny.sk (11. miesto) a topky.sk (12. miesto). Analyzované boli články zverejnené online z dní 1.12. – 20.12.2019. Pokiaľ médium pokrylo tému viacerými článkami, uviedol som všetky. Výnimkou bol článok zo SME „Opozícia kritizuje ministerstvo školstva za výsledky testov PISA, rezort sa bráni“ (3.12.2019), ktorý reprodukoval vyjadrenia koalície a opozície. Z článku (resp. z tlačovej správy, na ktorej je založený) vychádzam v časti, kde rozoberám vyjadrenia politikov.

Zhodnotenie mediálneho obrazu

Spomedzi 10 najčítanejších online médií na Slovensku tému výsledkov PISA 2018 pokrylo 8 z nich. Všetky z nich uviedli bližšie informácie o výsledkoch testovania (aké sme dosiahli výsledky v troch gramotnostiach, aký bol priemer OECD a či sme sa zlepšili). Žiadne z týchto médií sa nevenovalo príčinám (a to ani v iných skúmaných článkoch). Obsahovo v podstate prevzali základné informácie z tlačovej správy ministerstva (Ministerstvo školstva SR, 2019). Najväčšie rozdiely sa prejavili v nadpisoch, ktoré sú však čítanejšie ako samotné plné texty článkov a efektívnejšie šíria odkaz čitateľom. Z 9 článkov, ktoré tému riešili, 4 z nich akcentovali v nadpise to negatívne (45 %), pri 5 bol nadpis neutrálny (55 %) a pri žiadnom nebol pozitívny (0 %).

Celkovo môžeme zhodnotiť, že médiá vo všeobecnosti akcentovali skôr negatíva ako pozitíva výsledkov PISA 2018 a neuvádzali ich možné príčiny či širší kontext.

POLITICKÝ OBRAZ

Keďže výsledky PISA 2018 boli zverejnené len necelé 3 mesiace pred parlamentnými voľbami 2020, k téme sa vyjadriло aj mnoho politikov.

Vyjadrenia ministerstva školstva

Postoj vládnej koalície prezentovalo ministerstvo školstva v tlačovej správe (Ministerstvo školstva SR, 2019) a ministerka Martina Lubyová na tlačovej konferencii (HNtelevízia, 2019) a v rôznych vyjadreniach pre médiá.

Tlačová správa ministerstva je čisto informatívna a zhrňa výsledky testovania, porovnania s výsledkami z iných krajín a uvádza grafy a tabuľky. Príčinám a analýze výsledkov sa nevenuje, rovnako neuvádza ani opatrenia, ktoré mohli byť za výsledky zodpovedné. Je vecná, faktografická a nebadáť v nej hodnotiaci podtón (negatívny ani pozitívny).

Naopak, hodnotiace vyjadrenia možno vidieť v tlačovej konferencii ministerky Martiny Lubyovej. Hneď na úvod tlačovej konferencie Lubyová hovorí, že má „optimistické správy“ a poukazuje na to, že vo všetkých oblastiach sa žiaci zlepšili.

Pokrok v matematike ministerka označila za „dramatické zlepšenie“, „veľmi výrazné zlepšenie“, ba dokonca „raketové zlepšenie“ (Lubyová, 2019) a „historický úspech“. Uviedla, že výsledky predstavujú „odrazenie sa od dna“ a dúfa, že hodnoty v minulom cykle PISA tvorili historické minimum, pod ktoré slovenskí žiaci už nepoklesnú.

Vyjadrenia opozície

K výsledkom testovania PISA sa vyjadrili aj opoziční politici. Ich vyjadrenia boli takmer výhradne kritické.

Koalícia Progresívne Slovensko/Spolu reagovala tlačovou správou a konferenciou (Progresívne Slovensko/Spolu, 2019). Miroslav Beblavý na nej vyhlásil, že „pre žiadnu z doterajších vlád nebolo školstvo prioritou“. Uviedol tiež, že Slovensko sa nemôže uspokojiť s priemernosťou a deklaroval cieľ do jedného desaťročia postúpiť do prvej polovice rebríčka Európskej únie v rámci výsledkov PISA.

Strana Za ľudí sa k výsledkom PISA vyjadrila v blogu prostredníctvom svojho programového experta na školstvo Michala Kovácsa (Kovács, 2019). Na jednej strane uviedol, že je dobrou správou, že sme sa výrazne nezhoršili. Celkovo však uvádzal hlavne negatívne zistenia, napr. že „sme extrémne nespravodlivá krajina“ a že tretina študentov nedosahuje ani minimálnu gramotnosť.

Strana SaS poukazuje na čitateľskú gramotnosť, ktorá slovenským žiakom robí dlhodobu najväčšiu problém. Schopnosť čítať s porozumením a kriticky si overovať informácie je podľa poslanca parlamentu Branislava Gröhlinga (SaS) v dnešnej dobe nevyhnutná. „SNS pri svojom nástupe sľubovala najväčšiu reformu školstva. Namiesto toho sa rok a pol pod ministrom Petrom Plavčanom reforma iba tvorila, aby ju potom ministerka Martina Lubyová (SNS) hodila do koša. Školstvo je odvtedy nečinné, prešľapuje na mieste a to sa odráža aj na výsledkoch žiakov“ (TASR, 2019).

Poslankyňa Národnej rady SR Adriana Pčolinská zo Sme rodina uviedla, že na Slovensku máme demotivovaných a nezaplatených učiteľov, nedostatok kvalitných učebníc, chýbajúcu obsahovú reformu a nevyhovujúce základné a stredné školy. „Ministerstvo školstva za uplynulé štyri roky nedokázalo prevziať strategickú iniciatívu a priniesť zásadné návrhy na zlepšenie kvality našich škôl,“ povedala Pčolinská (TASR, 2019).

Vyjadrenie strany Kotlebovci – Ľudová strana naše Slovensko som v médiách ani na stránke strany nenašiel.

Zhodnotenie vyjadrení ministerstva

V komunikácii ministerstva jednoznačne prevláda zdôrazňovanie pozitívnych aspektov, ktoré boli označované pozitívne emočne nabitými frázami ako „dramatické zlepšenie“, „veľmi výrazné zlepšenie“ a „historický úspech“.

V úvode tlačovej konferencie ministerka zdôraznila, že výsledky sa zlepšili vo všetkých troch oblastiach, avšak nespomenula, že v dvoch z nich nešlo o štatisticky významné zlepšenie. Toto možno hodnotiť ako zavádzajúce, pretože pri štatisticky nevýznamnom rozdiel ne musí ísť o zlepšenie, ale môže ísť napr. o štatistickú chybu. Bolo by preto korektné na túto skutočnosť upozorniť.

Ani označenie výsledkov za „historický úspech“ celkom neseďí a opäť ide skôr o marketingovú frázu. Na jednej strane je určite úspechom, že Slovensko sa vrátilo späť do priemeru OECD v oblasti matematickej gramotnosti. Na druhej strane sa to jednak už raz stalo (v roku 2009) a v zvyšných dvoch oblastiach ostávame pod priemerom OECD. A súčasné výsledky rozhodne nie sú najlepšie v histórii Slovenska: lepšie sme dosiahli (vo všetkých oblastiach) v rokoch 2003,

2006 aj 2009.

Stalo sa aj to, že došlo k zlepšeniu všetkých troch oblastí (v roku 2009), hoci ani v jednej oblasti vtedy nešlo o signifikantný rozdiel (Koršňáková, Kováčová, Heldová, 2010). Zlepšenie v matematike však bolo v roku 2018 najlepšie v histórii Slovenska a bol zastavený najväčší prepád všetkých troch oblastí.

Zhodnotenie vyjadrení opozície

Z uvedených vyjadrení opozičných predstaviteľov jedine strana Za ľudí uviedla isté pozitívne skutočnosti na stranu ministerstva, hoci zväčša nepriamo. Ostatné vyjadrenia sú výhradne kritické.

Vyjadrenie Miroslava Beblavého o ambícii za desaťročie prudko zdvihnúť pozíciu Slovenska v rebríčku hodnotení PISA sa javia ako ťažko realizovateľné. Možno poukázať na dve skutočnosti: keď vládli vlády programovo blízke súčasnej opozícii, výsledky PISA sa nezlepšovali, či dokonca zhoršovali, a Beblavým sľubovaný nárast zatiaľ neuskutočnila žiadna krajina EÚ.

Z čias prvej Dzurindovej vlády nemáme údaje o Slovensku k dispozícii, keďže prvého testovania sme sa zúčastnili až v roku 2003. Za druhej Dzurindovej vlády Slovensko vo všetkých troch oblastiach pokleslo. Hoci nešlo o štatisticky signifikantné rozdiely, v matematickej gramotnosti sme prvýkrát klesli pod priemer OECD (Štátny pedagogický ústav, 2006).

Najväčší prepád, opäť vo všetkých troch oblastiach, sme zaznamenali v čase vlády Ivety Radičovej. Medzi výsledkami testovania 2009 a 2012 bol zaznamenaný signifikantný pokles všetkých troch gramotností, najväčší v histórii Slovenska (Ferencová, Stovíčková, Galádová, 2015). Tento prepád nastal napriek tomu, že ministerstvo školstva pred testovaním PISA 2012 prvýkrát v histórii sprístupnilo školám úlohy z testovania PISA a upravilo národné testovanie tak, aby sa viac podobalo úlohám z PISA (Ministerstvo školstva SR, 2011).

Pre objektivitu je potrebné uviesť, že vláda Ivety Radičovej vládla necelé 2 roky, čo síce bola väčšina času medzi testovaniami PISA 2009 a 2012, ale málo času na zavedenie významných zlepšení. Zároveň sa naskladá otázka, či sa vplyv politických opatrení na výsledky PISA nepreceňuje, hlavne v krátkodobom horizonte (do 10 rokov).

Treba tiež uviesť, že jednoduché prirovnávanie výsledkov PISA k funkčným obdobiam vlád je zjednodušujúce, pretože výsledky testovania ovplyvňuje mnoho faktorov, ktoré sa prejavujú v rozličnom časovom rozpätí. To je však opäť v rozpore s tvrdením, že zásadné zmeny v školstve sú dosiahnuteľné relatívne rýchlo, ako to tvrdil Miroslav Beblavý.

Prísľub výsledky Slovenska priviesť do prvej desiatky v rámci EÚ by znamenal vzhľadom na súčasné výsledky za 10 rokov zlepšenie v oblasti čítania o 35 bodov, v oblasti matematiky o 15 a v oblasti prírodovedy o 33 bodov. Takéto „astronomické“ nárasty v oblasti prírodovedy a čítania v tak krátkom čase nezaznamenala žiadna krajina Európskej únie od začiatku testovania PISA (teda od roku 2000) (OECD, 2020).

Naopak, keď si rozvrhneme výsledky jednotlivých krajín v čase, ide zväčša o relatívne ploché krivky, teda v dlhodobom trende ostávajú zhruba rovnaké, priemer OECD dokonca klesá. Fínsko, známe veľmi vysokými skóre v PISA, dokonca od roku 2006 sústavne klesá vo všetkých troch oblastiach, hoci ostáva vysoko nad priemerom OECD (OECD, 2020). A 20 rokov meraní je stále relatívne málo na určenie dlhodobých trendov.

ZÁVER

V článku som analyzoval vyjadrenia médií a politikov k výsledkom Slovenska v medzinárodnej štúdií PISA 2018. Ukázal som, že médiá k téme pristupujú bez uvedenia širšieho kontextu (napr. možných príčin výsledkov) a v nadpisoch (ktoré sú najčítanejšie) zdôrazňujú výrazne viac negatívne ako pozitívne aspekty výsledkov. Ministerka školstva vo

svojich vyjadreniach akcentovala takmer výhradne pozitívne aspekty výsledkov, ktoré často zastrešovala do emočne nabitých, marketingovo znejúcich fráz. Naopak, opoziční politici reagovali takmer výhradne kriticky a niektorí z nich dávali aj sľuby, ktoré sa na základe doterajšieho vývoja javia nereálne.

U oboch skupín aktérov (médiá aj politici) sú takéto spôsoby vyjadrovania pochopiteľné. Médiá sú pod časovým tlakom, čo zhoršuje možnosti spracovať témy hlbšie a kvalitnejšie. Politici majú záujem byť zvolení, a preto tendenciu vykresľovať svoje činnosti v pozitívnom a činnosti konkurenčných politikov v negatívnom svetle.

Hľadaniu konštruktívnych riešení na zlepšenie vzdelávania na Slovensku by nepochybne prispelo, keby médiá aj politici kládli väčší dôraz na objektivitu a odbornosť a vnímali celú tému v jej komplexnosti.

Literatúra

FERENCOVÁ, J., STOVÍČKOVÁ, J., GALÁDOVÁ, A. 2015. *PISA 2012. Národná správa Slovensko*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2015. [citované 2020-01-27] Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf>.

HNTELEVÍZIA. 2019. *Lubyová informuje o výsledkoch PISA* [tlačová konferencia z 3.12.2019]. 2019. [citované 2020-01-27] Dostupné na internete: <<https://www.youtube.com/watch?v=ik9S9r1Ynn8>>

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. 2010. *PISA 2009. Národná správa Slovensko*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. [citované 2020-01-27] Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/3487/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf>.

KOVÁCS, M. 2019. *Mapa dobrých riešení v školstve (Program ZA ĽUDÍ)*. [online]. Bratislava : Za ľudí. 2019. [citované 2020-01-10] Dostupné na internete: <<https://dennikn.sk/blog/1671621/mapa-dobrych-rieseni-v-skolstve-program-za-ludi/>>.

LUBYOVÁ, M. 2019. *Žiaci nám po dlhom čase urobili radosť*. In *Hospodárske noviny*, 11.12.2019. [online]. 2019. [citované 2020-01-27] Dostupné na internete: <<https://komentare.hnonline.sk/komentare-hn/2056294-ziaci-nam-po-dlhom-case-urobili-radost>>.

MEDIAN SK. 2019. *Návštevnosť internetových médií za obdobie 1.12. – 31.12.2019*. [online]. 2019. [citované 2020-01-24] Dostupné na internete: <<https://medialne.etrend.sk/internet-grafy-a-tabulky.html>>.

MIKLOVIČOVÁ, J., VALOVIČ, J. 2019. *Národná správa PISA 2018*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2019. [citované 2020-01-24] Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2011. *Ministerstvo školstva posilňuje spätnú väzbu vo vzťahu k učiteľom, rodičom a žiakom*. [online]. 2011. [2020-01-24] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-posilnuje-spatnu-vazbu-vo-vztahu-k-ucitelom-rodicom-a-ziakom/>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2019. *Zverejnenie výsledkov slovenských žiakov v medzinárodnej štúdii OECD PISA 2018 (tlačová správa)*. [online]. 2019. [citované 2020-01-24] Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/zverejnenie-vysledkov-slovenskych-ziakov-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2018/>>.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. 2020. *Performance indicator*. [online]. 2020. [citované 2020-01-27] Dostupné na internete: <<https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>>.

PROGRESÍVNE SLOVENSKO/SPOLU. 2019. *PISA: Najväčšou kauzou vlády Smeru a SNS sú zanedbané deti (tlačová správa)*. [online]. 2019. [citované 2020-01-24] Dostupné na internete: <<https://progresivnespolu.sk/novinky/tlacove-spravy/pisa-najvacsou-kauzou-vlady>>.

smeru-a-sns-su-zanedbane-deti>.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2006. *Národná správa PISA 2006*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2006. [citované 2020-01-24] Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/3484/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2006.pdf>

TLAČOVÁ AGENTÚRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. 2019. *Opozícia kritizuje rezort školstva za výsledky testov PISA*. [online]. 2019. [citované 2020-01-24] Dostupné na internete: <<https://www.teraz.sk/slovensko/opozicia-kritizuje-rezort-skolstva-za/433629-clanok.html>>.

Autor:

Dalibor Jurášek
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: dalibor.jurasek@tvu.sk

LITERÁRNY DISENT AKO PREJAV BOJA ZA SLOBODU A DEMOKRACIU A JEHO ABSENCIA VO VYUČOVANÍ LITERÁRNEJ VÝCHOVY

Katarína Mikulovičová

Abstrakt

Práca prezentuje autorov a ich literárnu tvorbu, ktorá bola počas komunistického režimu zakázaná a dostupná len v obmedzenom množstve ako tzv. samizdatová tvorba. Hlavným cieľom práce je poukázať na dôležitosť začlenenia literárneho disentu do vzdelávacích štandardov pre študentov stredných škôl so štvorročným a päťročným zameraním, ktoré poskytujú autentický obraz o spoločensko-politickej situácii na území Slovenska po roku 1968, a tak sú efektívnym prostriedkom nielen budovania občianskej kompetencie (uplatňovanie a ochraňovanie princípov demokracie), ale aj formujú individuálnu osobnosť (postoje, hodnoty, vedomosť) študentov stredných škôl so štvorročným a päťročným zameraním práve prostredníctvom vplyvu takéhoto umeleckého diela.

ÚVOD

Medzi základné ľudské práva patrí aj sloboda prejavu, právo vyjadrovať svoje názory osobne i v tlači bez cenzúry. Dnes je pre mnohých nepredstaviteľné, že by sa nám niekto snažil odobrať vyššie spomenuté veci. Nemusíme však cestovať do dávnej minulosti, aby sme tieto atribúty dokázali popísať, pretože len donedávna sa potláčanie ľudských práv praktizovalo aj na území Slovenska, práve silou vládnuceho komunistického režimu. Práve literárny disent je obdobím revolty voči takýmto praktikám. Mnohí literárni autori publikovali svoje práce v samizdatoch (neoficiálna tvorivá platforma), napriek tomu, že im za túto činnosť hrozili rôzne sankcie.

V tejto práci sme sa zamerali na stručnú charakteristiku obdobia po druhej svetovej vojne až do rokov, keď začali vychádzať samizdaty. Ďalej charakterizujeme literárny samizdat a jeho najvýznamnejších slovenských predstaviteľov. Túto tému považujeme za veľmi dôležitú pre rozvoj a budovanie občianskych a osobnostných hodnôt u študentov stredných škôl. Práve preto je cieľom našej práce poukázať na dôležitosť začlenenia literárneho disentu do vzdelávacích štandardov. Konkrétnejšie sa v práci venujeme rozboru vzdelávacích štandardov pre stredné školy so štvorročným a päťročným zameraním, ale aj analýze učebnice pre stredné školy od Polakovičovej a kol. Na základe rozboru týchto dokumentov chceme dokázať, že myšlienka zaradenia literárneho disentu je opodstatnená, pretože dokáže zabezpečiť tematické spracovanie boja jednotlivcov za ľudské práva a slobodu, a tak formovať občianske a osobnostné postoje žiakov, ba dokonca zabezpečí vierohodnejší obraz o období, ktorého vplyv možno stále pozorovať v slobodnej Slovenskej republike vo viacerých oblastiach.

Na záver práce takisto ponúkame návrhy realizácie transformácie vzdelávacích štandardov, ktorých neodmysliteľnou súčasťou by sa tak stala aj téma literárneho disentu, ktorej doterajšie obchádzanie považujeme za nesprávne.

LITERÁRNY DISENT 70. A 80. ROKOV

Vývoj po vojne smerujúci až k tvorbe samizdatov

Vývoj slovenskej literatúry môžeme rozdeliť do piatich etáp : 1945-1948, 1948-1956, 1956-1963, 1963-1971, 1972-1989. Tieto literárne medzníky úzko súvisia s politickými zmenami v Československu. Prvým je obdobie po druhej svetovej vojne. V tomto čase vznikala nádej, že po mnohých rokoch fašistickej vlády prichádza obdobie zmien, ktoré zabezpečí prosperitu a stabilitu štátu v rôznych oblastiach. Toto obdobie je charakteristické silným politickým napätím, dochádzalo k sporom o politickú moc medzi demokratickou a komunistickou stranou (Bílik, 2009). Takéto mocenské stretnutie vyvrcholilo vo februári 1948, pod názvom „víťazný február“, keď sa definitívne k moci dostali komunisti, šikovne využívajúc vládnu krízu, keď ministri dvoch demokratických strán podali demisiu (Petruf, 2007). Nastolenie komunistického režimu sa prejavovalo v likvidácii akýchkoľvek základov demokracie (to sa odzrkadlilo aj oblasti kultúry). Literatúra, ktorá hlásala komunistickú ideológiu, bola jediná vychádzajúca v oficiálnej sfére. Úlohou spisovateľa bolo svojimi dielami vplývať na politickú jednotu obyvateľstva prostredníctvom svojich diel, ktoré podliehali prísne zavedeným normám a tézám komunistického režimu. Zoštatňovanie literatúry neobišlo ani vydavateľstvá, čo v praxi znamenalo, že každý, kto publikoval, mal niekoľko možností. Prvá možnosť bola prispôbiť ideu tvorby nastolenému režimu, ďalšou bol útek do exilu, alebo ukončenie tvorivej činnosti (Bílik, 2009). Za najtemnejšie obdobie považujeme 50. roky. V tomto období prebiehali vykonštruované procesy s odporcami režimu, nevyhli sa im ani kultúrni činitelia. Po odhalení mnohých Stalinových zločinov, nastalo ideologické uvoľnenie, ktoré sa realizovalo aj v literárnej sfére. Autori vyjadrili nespokojnosť so súčasnou schematickou tvorbou a túžili po zmene. Riešili sa problémy ľudskej individuality, jedinečnosti a originality. Otázka zmyslu literatúry sa stala centrálnym problémom, čoho dôsledkom vznikali aj mnohé dobové literárne polemiky vychádzajúce v polovici 60. rokov. Autori žiadali autonómiu a autenticnosť v literárnom živote, ktorá veľmi úzko súvisela aj s myšlienkami autonómie v štátnej sfére (Bílik, 2009). Toto obdobie bolo časom mnohých ilúzií o nastolení demokratického štátu. Signál meniacej sa situácie zaznamenal aj sovietsky zväz, ktorého reakciou bola okupácia Československa vojskami Varšavskej zmluvy 21. augusta 1968. Myšlienky demokracie a slobody boli 21. augusta 1968 potlačené. Komunistická strana začala aktívny proces návratu sovietskej diktatúry v Československu. Tento proces označujeme pojmom normalizácia (Brezováková a kol., 2003). Napriek očividným snahám totalitného režimu bolo zrejmé, že situácia už nikdy nebude rovnaká ako po februári 1948. V kultúrnej sfére však proces normalizácie znamenal zavedenie novej literárnej orientácie. Literatúra sa opäť dostala pod mocenský tlak a mala agitačný charakter. V centre epického prežívania mal byť pracujúci človek, ktorý buduje seba i spoločnosť, cieľom bolo poukázať na socialistický pokrok a prinavrátiť tak ľuďom stratenú dôveru v komunistický vládny systém (Bílik, 2009). Oficiálna literatúra mala po augustových udalostiach klesajúcu úroveň, pretože kvalita nebola dôležitou podmienkou v procese cenzurovania. Prínos pre literárny život znamenala tvorba autorov, ktorí odmietli písať v zmysle ideológie. Vznikla tak skupina slovenských literárnych disidentov. K najvýznamnejším predstaviteľom patria Ivan Kadlečík, Milan Šimečka, Dominik Tatarka a Hana Ponická. V neskorších rokoch sa k nim pridali aj ďalší, napríklad syn disidenta M. Šimečku, M. M. Šimečka. Ich samizdatová tvorba vznikala paralelne s oficiálnou literatúrou, bola však považovaná za protištátnu činnosť. Slovo samizdat je ruského pôvodu a je to skratka výrazu „*samizdelstvo*“ čo znamená „*vlastný náklad*“ (Matejovič, 2016), pretože samizdaty na Slovensku boli viac menej individuálnou záležitosťou. Ich cieľom bolo poukázať na fakt, že nie všetko, čo hlási komunistická strana, je v súlade s pravdou, samizdatová činnosť sa stala prejavom obrany voči mocenskému tlaku, no je aj snahou autorov zachovať si svoje autorské gesto. Hlavnou témou literárneho disentu bola manifestácia slobody a nezávislosti jednotlivca (Marčok, 2006). Za spoločné znaky samizdatovej tvorby sa považujú :

necenzurovaný autobiografizmus, sebaíronia, groteska, miešanie žánrových postupov, chybný či „nevhodný“ jazyk. Toto všetko sa takisto považuje za príznaky postmodernistických tendencií (Marčok a kol., 2006). Rok 1977 bol pre slovenský literárny disident veľmi významný, pretože po vzniku Charty 77 sa ich činnosť stala oveľa odvažnejšou, napriek tomu, že začiatkom 80. rokov sa zvýšila represívna činnosť ŠtB (Štátna bezpečnosť) voči vydavateľom. Takisto samizdat počas nasledujúcich rokov prešiel vývojom z hľadiska prepisovania, rozmnožovania a distribúcie kníh a časopisov. Od pôvodne neorganizovanej činnosti sa prešlo k profesionálnym technikám výroby, napríklad xerox, cyklostyl, profesionálne spracovanie v rámci edícií a časopisov, čo zo sebou prinášalo okrem zvýšenia nákladov aj odhaľovanie anonymity a rešpektovanie autorských práv (až koncom 80. rokov). Za najvýznamnejšie slovenské časopisy vychádzajúce v samizdate v priebehu tohto obdobia patria tri : *Kontakt*, *Fragment* a *K*. Časopisy *Fragment* a *K* vychádzali paralelne, ale na začiatku roka 1988 došlo k ich zlúčeniu, a tak začalo vychádzať nové periodikum pod názvom *Fragment K* (Matejovič, 2016). Každý z týchto časopisov je charakteristický svojím špecifickým obsahom. Publikovala sa v nich prekladová literatúra, filozofická esejistika, literárna publicistika, ale i vlastná poetická či prozaická tvorba. Práve z toho dôvodu obsah časopisov nespĺňal kritériá cenzúry zavedené vládnuúcim režimom a každý, kto sa podieľal na šírení týchto kompromitujúcich časopisov, bol potrestaný za odbojársku činnosť proti režimu (Matejovič, 2016).

Aktéri literárneho disentu

Do pozície disidenta, v tomto prípade opozičného literárneho umelca, sa dostali tí, ktorí vyjadrili nesúhlasný postoj s existujúcim spoločensko-politickým systémom. Prvý v našom zozname je autor Dominik Tatarka, ktorý sa pridol k česko-slovenskému združeniu Charta 77. Pred týmto rozhodnutím bol členom komunistickej strany, ale koncom 60. rokov prišlo vytriezvenie a začal vo svojich dielach presadzovať rôznorodé motívy slobody, demokracie, nezávislosti a rovnosti. Pre svoje názory strávil nejaký čas vo väzení a po roku 1968 bol prísne sledovaný komunistickým režimom a prakticky vyradený z verejného života. Napriek tomu udržiaval vzťahy s priateľmi - disidentmi a vznikli texty, ktoré boli neskôr publikované ako samizdaty. Takýmto spôsobom vznikla aj voľná trilógia *Písačky*, ktorá pozostáva z troch tematických okruhov. Z hľadiska obsahu našej práce je pre nás veľmi významným druhý okruh, v ktorom sa autor venuje opisu spoločensko-politickej situácie v roku 1968 a následnej charakteristike poaugustových udalostí. Pre toto dielo je príznačná presná a pôsobivá analýza doby vyjadrená denníkovou formou (Višňovský, 2009).

Podobný osud mal aj autor Ivan Kadlečík, pre ktorého normalizácia tiež znamenala koniec akejkoľvek publikačnej činnosti, dokonca zastavili vydanie jeho literárnokritickej publikácie *Z rečí v nížinách*, ktorá neskôr vyšla práve v samizdate. Napriek tomu, že bol Kadlečík vylúčený z verejného života, naďalej publikoval pod značkami a cudzími menami v Slovenských pohľadoch a Slovenskej literatúre. Kadlečík je autorom mnohých, dnes už voľne dostupných kníh, ktoré vychádzali v samizdate, napr. *Tváre* a *oslovenia* či *Rapsódie* a *miniatury*. Vo svojich textoch tematizuje váhu individuálneho slova a jeho zneužívanie na formálnu propagandu, no napriek tomu verí, že sa dá v tomto svete byť doma a udržať si svoju osobitnú verziu človeka a sveta (Matejovič, 2001).

Takisto Milan Šimečka, ďalší významný disident, zastával názor, že hodnotou človeka je žiť v pravde voči sebe samému a tejto pravde aj bezpodmienečne veriť. Po augustových udalostiach sa na určitý čas literárne odmlčal, no neskôr v samizdate publikoval rôznorodé texty: fejtóny, eseje, glosy, filozofické texty. Sledoval a reflektoval súčasné dianie, snažiac sa analyzovať mechanizmus totalitných režimov. Za svoju protirežimovú činnosť bol dokonca väznený. Je autorom mnohých samizdatových textov, napríklad *Obnovení pořádku*, *Světelná znamení* či *Kruhová obrana* (LIT, 2003-2020). Fejtóny v samizdate publikovala aj Hana Ponická, ktorá v septembri 1989 bola za svoju činnosť uväznená, ale po novembrových udalostiach ju spolu s ďalšími prepustili (LIT, 2003-2020). Konflikt so spoločenským

zriadením mal aj Martin Milan Šimečka, syn Milana Šimečku, ktorý mal kvôli protištátnej činnosti svojho otca problémy so štúdiom a neskôr zamestnaním. Začiatky jeho publikačnej činnosti sú silno späté s tvorbou v literárnom disente. Debutoval knihou Vojenská knižka, v ktorej opisuje krutosť vojenskej služby z pohľadu devätnásťročného muža. Ďalej napísal novely (Výpoveď, Žabí rok, Džin) takisto publikované v samizdate, ale po páde totalitného režimu vyšli pod kolektívnym názvom Džin a boli preložené do mnohých jazykov. Táto kniha dokonca získala ocenenie denníka Los Angeles Times (LIT, 2003-2020).

ANALÝZA OBSAHU LITERÁRNEJ ZLOŽKY PRE STREDNÉ ŠKOLY SO ŠTVORROČNÝM A PÄTROČNÝM ZAMERANÍM

V prvej časti tejto práce sme poskytli krátky literárno-historický prehľad, ktorý viedol k vzniku samizdatovej tvorby na Slovensku, poukazujúc na jeho význam a dôležitosť v literárnej, ale aj spoločenskej histórii. Slovenský jazyk a literatúra ako predmet má na základných i stredných školách stále dominantné postavenie. Podľa inovatívneho vzdelávacieho štandardu pre vyššie sekundárne vzdelanie (ISCED 3) sa na hodinách literárnej výchovy upustilo od literárno-historickej štruktúry obsahu, podľa ktorej sa už nepovažuje za najdôležitejšie sprostredkovanie informácií o literárnych obdobiach, autoroch a ich dielach, ale obsah učiva sa skôr zameriava na rozvoj analyticko-interpretčných zručností. Tieto ciele vo vyučovaní literárnej výchovy vymedzuje vzdelávací štandard (obsahový a výkonový), ktorý schvaľuje Ministerstvo školstva. Jeden zo všeobecných cieľov, ktorý má absolvent vyššieho sekundárneho vzdelávania dosiahnuť, je schopnosť uplatňovať a ochraňovať princípy demokracie. Prostredníctvom predmetu literárna výchova sa žiak učí rozvíjať svoj intelektuálny, citový, ale i mravný postoj. Umeleckú literatúru považujeme za jeden zo spôsobov, ako človek dokáže vnímať a spoznávať svet. Žiacka literárna skúsenosť, ktorá sa realizuje v rámci komplexného vyučovacieho predmetu Slovenský jazyk a literatúra, tak spĺňa predpoklady zabezpečujúce výchovu žiakov, ktorej súčasťou je aj zvyšovanie kultúrno-občianskej gramotnosti žiaka. Možno však pozorovať, že táto schopnosť umeleckej literatúry (spoznávať a vnímať svet) nie je v praxi dostatočne aplikovaná, to však nie je predmetom nášho záujmu. Kladieme si otázku, nakoľko je aktuálne osnovanie učiva literárnej zložky predmetu Slovenský jazyk a literatúra rozpracované, aby študentom poskytlo čo najviac poznatkov, ktoré v dostatočnej miere zabezpečia rozvoj ich občianskych povinností a práv, aby tak boli schopní uplatňovať princípy demokracie v modernej Slovenskej republike. Problém vidíme v spracovaní tematických modulov vo vyučovaní literárnej výchovy, ktoré sa v nedostatočnej miere venujú téme demokracie a slobody človeka v slovenskej literatúre 70. a 80. rokov. Práve prostredníctvom samizdatovej tvorby je žiakom táto tematika objasnená v dostatočnej miere. Školská legislatíva povoľuje upraviť obsah učiva podľa svojich špecifických potrieb a zapracovať ich do školského vzdelávacieho programu. Inovovaný štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným programom stanovuje pre literárnu zložku predmetu Slovenský jazyk a literatúra všeobecné literárne pojmy, obdobia, smery, druhy, žánre a formy, ktoré by mal absolvent na konci uvedeného štúdia ovládať. Rovnako tak uvádza mená autorov a štandardizované diela, ktoré musia byť zaradené do vyučovacích osnov na týchto typoch škôl (tie má žiak povinne prečítať). Najčastejšou formou aplikovania obsahu učiva na hodinách literárnej výchovy je chronologicko-historické členenie literatúry, podľa ktorej sa žiaci zoznamujú s literárno-historickým procesom od najstarších čias až po súčasnosť. Prechádzajú jednotlivé literárne obdobia a literárne smery (schválené Ministerstvom školstva), pričom sa kladie dôraz na rozvoj analyticko-interpretčných zručností žiaka. Uviedli sme, že na hodinách literárnej výchovy sa prostredníctvom diel študenti venujú rôznym témam, čím sa zabezpečuje aj rozvoj občianskej kompetencie, no napriek tomu si myslíme, že sa na stredných školách nevenuje dostatočná pozornosť téme slobody prejavu a demokratického zriadenia v rámci Slovenskej republiky. Uvedieme si niekoľko názorných príkladov potvrdzujúcich našu teóriu, ktoré sme získali

analýzou schválenej učebnice literárnej výchovy pre stredné školy, obsahových štandardov a poznatkov nadobudnutých z pedagogickej praxe na stredných školách.

Žiaci na stredných školách so štvorročným a päťročným zameraním začínajú v prvom ročníku preberať literárne obdobia chronologicky (v časovej nadväznosti). Rovnakým spôsobom je koncipovaná aj učebnica od Polakovičovej a kol., s ktorou pracujeme, pričom každý literárny text je rozdelený z hľadiska literárnych druhov. Do dejín literatúry žiak vstupuje obdobím staroveku, po ktorom priamo nasleduje stredoveké obdobie. V tejto historickej situácii je irelevantné hľadať boj slovenského národa za demokraciu (neexistencia slovenského národa), napriek tomu môžeme v dráme *Antigona* (povinné dielo) vysvetliť vzburu hlavnej hrdinky ako boj za ľudské práva a hodnoty, ktoré si postava Antigony váži viac ako svoj vlastný život, nepochovať brata je porušenie ľudských i božích práv a urobí to aj pod hrozbou smrti. Jednako je táto téma v dráme *Antigona* len okrajová a veľmi ľahko sa stráca pri ostatných dôležitých témach, ktorých cieľom je odzrkadliť život v starovekom Grécku a Ríme. Rovnako nevelký priestor otázke demokracie a slobody človeka je venovaný v stredovekej literatúre, ktorej eminentným záujmom je uctievanie svätých a viera v jediného Boha. Žiaci stredných škôl nemajú predpísané povinne čítať nijaké dielo zo stredovekej literatúry, ale venujú sa literárnym žánrom charakteristickým pre toto obdobie. Podľa učebnice od Polakovičovej a kol. majú na hodinách k dispozícii ukážky diel zastupujúce jednotlivé literárne žánre. Z epickej prózy sú to legendy, exemplum (podobenstvo) a kroniky. Z lyrickej poézie je súčasťou tohto celku okrem duchovnej lyriky (modlitba) významné aj dielo Proglas (2014), v ktorom je na stredných školách ústrednou témou oslava Boha a Svätého Písma. Z hľadiska literárnej histórie nasleduje renesančná literatúra, v ktorej by sa problematika demokracie, ľudských práv a slobody národa dala okrajovo rozanalyzovať v diele Jakuba Jakobeusa Slzy, vzdychy a prosby Slovenského národa, tá totižto tematizuje právo slovenského národa. V uvedenej učebnici sa ukážka tohto diela nevyskytuje, ale môže byť súčasťou obsahovej zložky na viacerých stredných školách. Zo slovenskej tvorby analyzovaná učebnica ponúka ukážku od Martina Rakovského *O spoločenských vrstvách v štáte zameranú na majetkové rozdiely v štáte*. Vybraná učebnica ponúka predovšetkým ukážku z tvorby svetových autorov, venuje sa napríklad charakteristike renesančných noviel *Decameron*, renesančnému románu *Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha*. Ďalej charakterizuje sonety a v časti venovanej dramatickej tvorbe sa venuje tragédii a komédii, takisto poskytuje ukážku z tragédie *Hamlet* (štandardizované dielo). Podobne je na tom baroková literatúra, kde sa študenti v rámci slovenskej tvorby venujú analýze diela *Valaská škola mravív stodola* (povinné dielo) od Hugolína Gavloviča, ktorá sa svojím obsahom dotýka aj občianskych mravných zásad, ale inak je tu len malý priestor na rozvoj občianskych hodnôt žiakov. V období osvieteného klasicizmu sa volá po slobode človeka, na území Slovenska sa buduje prvá vlna národného obrodovania, ale čo sa týka povinnej literatúry tematizácia slobody a demokracie nestojí v centre diania, a je tak nedostatočná. Doteraz najväčší priestor venovaný tejto problematike nachádzame v slovenskej tvorbe romantických autorov ako Štúr, Sládkovič, Botto, Kráľ, Chalupka atď. Ich tvorba patrí do obdobia romantizmu, ktoré je charakteristické bojom za slobodu slovenského národa. Obsahový štandard ŠVP zaraďuje medzi štandardizované diela *Mor Ho!* (S. Chalupka) *Marína* (A. Sládkovič), *Zakliata panna vo Váhu* a *divný Janko* (J. Kráľ) a *Smrť Jánošíkova* (J. Botto). Až na baladu od Janka Kráľa sa všetky obsahovo dotýkajú našej témy a sú tak vhodným materiálom na štúdium pre žiakov. Polakovičová v učebnici uvádza od J. Kráľa báseň *Jarná pieseň*, ktorú považujeme za relevantnejšiu ako spomínanú baladu, pretože jej obsah má revolučnú tematiku. Učebnica takisto disponuje básňou *Rozžehnaní* od E. Štúra, v ktorej tiež možno načrtnúť tému demokracie a postoja jednotlivca k nej (2016). Reakciou na romantickú tvorbu bol vznik nového smeru, realizmu, ktorý sa v literatúre vyznačuje komplexným a reálnym zachytením skutočnosti. Otázke národnej tematiky sa vo svojej tvorbe venuje Vajanský, ten však nie je súčasťou ani obsahového štandardu, ani učebnice pre stredné školy. V neskoršej slovenskej realistickej tvorbe dominuje kritika dedinského života, ľudských charakterov a opis psychiky

postáv. Najvýznamnejšími predstaviteľmi sú Hviezdoslav, Timrava, J.G. Tajovský a Kukučín. Okrem Hviezdoslava sú diela týchto autorov súčasťou povinnej literatúry žiakov so štvorročným a päťročným zameraním. Ich tvorbu považujeme za veľmi dôležitú, aj keď sa v nich nerozvíja téma demokracie a slobody. Učebnica poskytuje ukážky aj neštandardizovaných diel, ale neponúka ukážku diela Všetko za národ od Timravy, ktorá by mohla svojím obsahom rozvíjať občiansku kompetenciu u žiakov. Ďalším v poradí je obdobie literárnej moderny a avantgárd, markantné experimentovaním v oblasti literatúry. Žiaci sa učia charakterizovať rôzne literárne smery, aby boli schopní na základe prečítaných ukážok analyzovať a správne priradiť literárne dielo k príslušnému smeru. V centre záujmu stojí téma prvej i druhej svetovej vojny. Slovenská tvorba sa zameriava predovšetkým na opis života jednoduchého slovenského človeka alebo dediny, ktorú vojna priamo ovplyvňuje. Ústrednou témou tak nie je sloboda národa, ale sloboda jednotlivca a jeho hľadanie šťastia v čase poznačenom vojnou. V poézii sú to autori ako Smrek, Krasko, Dilong, Lukáč, Rúfus a Válek (okrem Lukáča je povinné prečítať poetickú tvorbu uvedených autorov). V prozaickej tvorbe sú povinné diela od Urbana, J.C. Hronského a Chrobáka. Vojnovú tematiku považujeme za veľmi dôležitú, preto výber týchto diel schvaľujeme, jednako sa však dostávame k najväčšiemu problému v osnovaní učiva literárnej výchovy. Žiaci sa počas vyučovacích hodín venujú literatúre, ktorú zaraďujeme do obdobia po 2. svetovej vojne. Toto obdobie v sebe nesie množstvo politických i sociálnych konfliktov, na ktoré reagujú aj slovenskí disidenti, a tak môžeme hovoriť o samizdatovej literatúre ako o alternatívnom spôsobe tvorby. No študenti stredných škôl tejto významnej téme nevenujú takmer žiadnu pozornosť. V učebniciach literárnej výchovy spomínajú pojem samizdat, ale bližšie ho necharakterizujú, pričom si myslíme, že práve v tvorbe týchto autorov sa zrkadlí nie tak dávna minulosť, ktorá výrazne ovplyvnila chod dejín slovenského národa. Považujeme za dôležité zmeniť súčasný model osnovania literatúry tak, aby sa téma literárny dissent (samizdatová literatúra) stala súčasťou povinného vzdelávania študentov stredných škôl, pretože nielen dokonale popisuje spoločenskú situáciu a boj jednotlivcov za demokraciu a slobodu prejavu na Slovensku, ale je i zrkadlom nedávnej minulosti popisujúcej formu vlády, ktorá by sa nikdy nemala zopakovať. Uvedomujeme si, že týmto témam je vyčlenený priestor na hodinách dejepisu, napriek tomu trváme na začlenení literárneho dissentu do obsahov učiva na stredných školách. Zastávame názor, že práve prostredníctvom umeleckého diela sa jednotlivec dokáže viac stotožniť s atmosférou doby, čo zabezpečí intenzívnejšie a lepšie formulovanie jeho vlastných hodnôt a postojov v osobnom i občianskom živote. V obsahových štandardoch chýba začlenenie samizdatovej literatúry, žiaci majú čítať prózu od Jilemnického, Bednára, Bukovčana, ktoré sú obsahovo veľmi vzdialené od témy demokracie a slobody. Najbližšie k tejto téme má dielo Ako chutí moc (Mnačko), ale nezaraďujeme ho k samizdatovej tvorbe a z hľadiska témy ho možno viac vnímať ako literárny text zobrazujúci korupciu a zmenu charakteru človeka, ktorý získal politickú moc. Takisto v analyzovanej učebnici nenachádzame ukážku zo žiadneho samizdatového diela. ŠVP uvádza, že žiaci majú ovládať pojem socialistický realizmus, pričom učebnica od Polakovičovej a kol. poskytuje ukážky príkladov poetickej, prozaickej i dramatickej tvorby literatúry socialistického realizmu. Ďalej je v učebnici charakterizovaná tvorba Trnavskej skupiny nazývanej aj konkretisti (Rúfus, Válek) a Osamelých bežcov (Štrpka, Repka, Laučík) ako snaha o zachovanie autorskej identity. Poskytuje ukážky z tvorby Rúfusa a Válka v tomto období, ale je dôležité podotknúť, že aktívna literárna činnosť týchto skupín končí približne začiatkom 70. rokov, práve z dôvodu normalizácie (2015). Literárne dianie na začiatku 70. a 80. rokov teda ako keby neexistovalo a v osnovách ale aj v učebnici sa priamo prechádza k postmodernistickej tvorbe, obdobiu po roku 1989. Jeden nemenovaný autor povedal : „V návratoch do minulosti, môže tkvieť múdrosť budúcnosti.“ Aj preto literárny dissent považujeme za kvalitnú a relevantnú súčasť literárnej histórie, ktorá by sa mala stať povinnou zložkou literárneho vzdelávania na stredných školách so štvorročným a päťročným zameraním. Navrhujeme zaradiť trojnovelu Džin od M.M.

Šimečku do zoznamu štandardizovanej literatúry. Táto kniha sa tematicky venuje životu mladého muža v totalitnom režime s výraznými autobiografickými prvkami. Dielo podáva jeho láskavý, ale miestami i surový pohľad na život v komunistickom systéme - v čase, keď si niektorí boli rovnejší ako ostatní a myšlienky slobody boli len snom mnohých. Šimečkova trojnovela je vhodným materiálom pre študentov stredných škôl nielen pre svoj pútavý obsah a štylistické spracovanie (prírodný až poetický jazyk) textu, ale aj pre svoje nadčasové posolstvo. Rovnako by sme do zoznamu odporúčaných autorov zaradili Kadlečíka, M. Šimečku alebo Tatarku. Nemyslíme si, že je potrebné, aby študenti čítali samizdatové diela všetkých uvedených autorov, ale považujeme za relevantné ich pri téme literárny disident spomenúť, prípadne sa na hodinách literárnej výchovy venovať ukážkam minimálne jedného z nich, pretože každý disident zobrazuje problematiku obmedzenia ľudských práv a slobody vládny režimom minulého storočia svojím špecifickým spôsobom, využíva vlastné autorské gesto. Rôznorodosť literárnych textov tak zabezpečí študentom nielen detailnejší obraz o živote v nedávnej dobe, ale rozvíja aj ich poznatky v oblasti literárnovednej teórie textu. Začlenením literárneho disidentu do učebných osnov žiakov stredných škôl so štvorročným a päťročným zameraním by tak došlo k efektívnejšiemu dosiahnutiu cieľov stanovených Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, dokonca by sa mohlo dosiahnuť aj lepšie prepojenie medzipredmetových vzťahov, konkrétne s predmetmi dejepis a etická výchova.

ZÁVER

V tejto práci sme sa venovali stručnej charakteristike obdobia po druhej svetovej vojne až do doby, keď začali vychádzať samizdaty. Charakterizovali sme si literárny disident a pojem samizdat, takisto jeho najvýznamnejších slovenských predstaviteľov. Téma literárny disident je pre nás prostriedkom, ktorý rozvíja a buduje občianske a individuálne hodnoty žiakov, preto sme sa snažili poukázať na dôležitosť začlenenia tejto témy do obsahových štandardov pre študentov stredných škôl so štvorročným a päťročným zameraním. V práci sme sa venovali rozboru týchto vzdelávacích štandardov ale aj analýze učebnice pre stredné školy od Polakovičovej a kol. Na základe rozboru týchto učebníc sme sa snažili dokázať, že náš názor o dôležitosti a význame literárneho disidentu je opodstatnený a takéto tematické spracovanie boja jednotlivcov za ľudské práva a slobodu dokáže formovať občianske a osobnostné postoje žiakov. Myslíme si, že cieľ bol aspoň čiastočne splnený a táto problematika nedostatočného osnovania učiva z literárnej výchovy sa dostane do povedomia viacerých ľudí a začne sa aktívne riešiť.

Literatúra

- BÍLIK, R. 2009. *Slovenská literatúra po roku 1945 I*. Trnava : PdF TU, 2009. 80 s. ISBN 978-80-8082-309-2.
- BÍLIK, R. 2009. *Slovenská literatúra po roku 1945 II*. Trnava : PdF TU, 2009. 62 s. ISBN 978-80-8082-310-8.
- BREZOVÁKOVÁ, B. a kol. 2003. *Krátke dejiny Slovenska*. Bratislava : Academic Electronic Press, 2003. 369 s. ISBN 80-88880-42-4.
- MARČOK, V. 2006. *Dejiny slovenskej literatúry III*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2006. 496 s. ISBN 80-89222-08-0.
- MATEJOVIČ, P. 2001. *Ivan Kadlečík*. Bratislava : Kalligram, 2001. 152 s. ISBN 80-7149-422-4.
- MATEJOVIČ, P. 2016. *Literárna kritika v ére samizdatu*. In: *Slovenská literatúra*, 2016, vol. 63, no. 1, p. 16-22.
- PETRUF, P. 2007. *Československá zahraničná politika 1945-92*. Bratislava : Prodama, 2007. 541 s. ISBN 978-80969782-05.
- VIŠŇOVSKÝ, J. 2009. *Život a dielo Dominika Tatarku*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila

a Metoda v Trnave, 2009. 189 s. ISBN 978-80-8105-121-0.
POLAKOVIČOVÁ, A. a kol. 2014. *Literatúra pre stredné školy I*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2014. 160 s. ISBN 978-80-8120-298-8.
POLAKOVIČOVÁ, A. a kol. 2015. *Literatúra pre stredné školy II*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2015. 184 s. ISBN 978-80-8120-382-4.
POLAKOVIČOVÁ, A. a kol. 2015. *Literatúra pre stredné školy IV*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2015. 200 s. ISBN 978-80-8120-420-3.
POLAKOVIČOVÁ, A. a kol. 2016. *Literatúra pre stredné školy III*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2016. 160 s. ISBN 978-80-8120-298-8.
LITERÁRNE INFORMAČNÉ CENTRUM. *Osoba – Milan Šimečka*. [online]. [cit. 17.1.2020]. Dostupné na internete: <<http://https://www.litcentrum.sk/autor/milan-simecka>>.
LITERÁRNE INFORMAČNÉ CENTRUM. *Osoba – Martin Milan Šimečka*. [online]. [cit. 19.1.2020]. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/martin-m-simecka-0>>.
LITERÁRNE INFORMAČNÉ CENTRUM. *Osoba – Hana Ponická*. [online]. [cit. 22.1.2020]. Dostupné na internete: <<http://https://www.litcentrum.sk/autor/hana-ponicka>>.
ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Štátny vzdelávací program. Príloha ISCED 3A*. [online]. Bratislava, 2019 [cit. 25.1.2020]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/>>.

Autor:

Mgr. Katarína Mikulovičová
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, Trnava, 918 43
e-mail: mikulovicova.kate@gmail.com

SONDA DO POJETÍ VÝUKY ETICKÉ VÝCHOVY PODLE NÁZORŮ UČITELŮ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČR

Michaela Pachelová

Abstrakt

Příspěvek v úvodu popisuje úroveň začlenění etické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu v ČR. Dále sleduje názory 30 pedagogů na aktuální využití témat etické výchovy na primárním stupni. Analyzuje subjektivní názory pedagogů na primárním stupni ZŠ na úroveň implementace etické výchovy do vzdělávacího a výchovného procesu.

ÚVOD

Etika se zabývá zkoumáním hodnot a principů, které usměrňují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle (Sokol, 2010, s. 11). Zavedení etické výchovy podporují dobré zkušenosti zemí OECD, které předmět do svého vzdělávacího systému již zařadily (Finsko, Německo, Španělsko atd.). Etická výchova v České republice je založena na konceptu Roberto Roche Olivara. Profesor Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně vytvořil v devadesátých letech charakteristiku prosociálního etického jednání jako takového, které je prospěšné druhé osobě, skupině lidí nebo sociálnímu cíli, aniž by se předem očekávala odměna (Olivar, 1992). Tento model je od roku 1993 zařazen do slovenských škol jako povinně volitelný předmět etická výchova v alternaci k náboženské výchově. Ladislav Lencz, autor slovenského programu etické výchovy (dále EV) a metodických příruček rozšiřuje program o aplikační témata jako jsou vztahy v rodině; sexuální výchova; etické otázky ekologie; vztah k ekonomickým hodnotám a k práci; vztah k náboženství; vztah k lidem jiných názorů. Lencz definuje čtyři základní znaky EV, tedy, že program EV postupně vede k morální zralosti žáků; učitel bezpodmínečně přijímá žáky. Dále program vede k empatickému porozumění a má prostor pro iniciativu. Lencz zdůrazňuje prosociální hodnoty při vytvoření vztahů ve třídě a připodobňuje je vztahům v dobré rodině (Lencz, 1995).

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova byl do Rámcové vzdělávacích plánů (dále RVP ZV) zařazen již od 16. prosince roku 2009. Výzkum, který přináší výsledky analýz názorů a postojů české veřejnosti ke školství a vzdělávání, včetně názorů na jeho vývoj, reformy a současné problémy, má EV méně důležité postavení. Výsledky jsou založeny na rozsáhlém reprezentativním sociologickém výzkumu dospělé české veřejnosti s důrazem na pohled rodičů. Pozornost je věnována názorům na důležitost jednotlivých předmětů a kompetencí. Výukové předměty byly hodnoceny v sedmistupňové škále, kdy mělo číslo 7 největší význam a 1 nejmenší význam. EV se umístila až na 11. místě, přičemž v předních příčkách najdeme cizí jazyky, český jazyk, matematiku, informační technologie, zeměpis, přírodopis, dějepis, fyziku, chemii a výchovu ke zdraví. Za EV byly řazeny předměty ekologická výchova, občanská výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a na okraji zájmu byl předmět náboženství. Z výzkumu je patrné, že veřejnost přiděluje úlohy mravní výchovy spíše rodině (Gregr a kol., 2011, tabulka č. 5).

V české školské soustavě chybí povinný předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. EV zůstává stále pouze volitelným předmětem, který základní školy mohou i nemusí zařadit do svých školních vzdělávacích plánů. Obsahem vzdělávacího oboru EV v RVP ZV v ČR jsou sociální dovednosti vedoucí k prosociálnosti. Řadíme sem komunikaci a základní mezilidské dovednosti, uplatňování důstojnosti a pozitivní sebehodnocení, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa v mezilidských vztazích, komunikace citů, empatie, asertivita, elementární prosociální chování (darování, dělení, spolupráce, přátelství), prosociální chování v širších společenských souvislostech. Podmínkou

jejich úspěšného zprostředkování jsou postoje učitele, definované výchovným stylem, vytvořit z třídy výchovné společenství, stanovit jasná pravidla hry, bezpodmínečné přijetí žáka a vyjádření pozitivních emocí, připisovat pozitivní chování žákům, kázeňské problémy řešit poukázáním na důsledek chování, odměnu a trest používat opatrně, vybízet k prosociálnímu chování, zapojit do výchovného procesu rodiče a vytvářet radostnou atmosféru (RVP ZV, 2009). V souvislosti s revizí RVP se diskutuje postavení EV a zda směřuje předmět funkčně k naplnění svých cílů. Podle výsledků České školní inspekce jen malé procento škol realizuje na primárním stupni ZŠ etickou výchovu jako samostatný předmět. Důvodem je uveden nedostatek disponibilních hodin (ČŠI, 2016).

PŘEDMĚT ETICKÁ VÝCHOVA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Učivo pro 1. stupeň je soustředěno na základní komunikační dovednosti (komunikace při vytváření výchovného kolektivu – představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace; základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích – pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva; základy neverbální komunikace – seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky) Dále se zaměřuje na komunikace citů – identifikaci, vyjádření a usměrňování základních citů jako jsou pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu. Významným tématem je pozitivní hodnocení sebe a pozitivní hodnocení druhých (RVP, 2007).

ROLE UČITELE

Učitelova role se jeví jako primární. Učitel by měl být inspirátorem a podporou třídy jako výchovného společenství. Podle prof. Olivara se ve vyučování klade nedostatečný důraz na mezilidské vztahy. Cílem etického výchovného programu je naučit žáka otevřeně a ohleduplně komunikovat při vytváření prosociálního vztahu (Olivar, 1992).

Vacek označuje mravní výchovu v České republice jako výchovu postavenou na náhodném individuálním vkladu výjimečně disponovaných pedagogů na okraji zájmů našich škol (Vacek, 2002) Vacek dále zdůrazňuje potřebu utvářet mravnost žáků systematicky a pro děti zajímavým a přitažlivým způsobem (Vacek, 2009). Bohužel v ČR na prvním stupni jen velmi málo škol zařazuje etickou výchovu do svého ŠVP. Učitelé v hojnějším měřítku zařazují etickou výchovu jako doplňující předmět, který se prolíná všemi vyučovacími předměty.

Aktivity EV nemají vyúšťovat do hlubší analýzy ani do psychologizování, ale směřovat k hodnotové reflexi. (Podmanický, 2009) Motyčka popisuje časovou náročnost prožitkových metod. Zdůrazňuje doporučení zavádět EV jako samostatný předmět, ne pouze zařazovat etická témata do ostatních předmětů (Motyčka, 2010).

Jak se z výše uvedených výzkumů jeví, je učitelova role primární, ale je nutné zajistit celkovou podporu programu pro mravní rozvoj žáků. Podporu, která by učitelům na prvním stupni ZŠ pomohla širší nabídkou disponibilních hodin pro aktivity EV. Podporu v disponibilních hodinách pro třídní učitele, aby v třídnických hodinách podporovali pozitivní třídní klima. V neposlední řadě pak podporu pro další vzdělávání učitelů.

CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Témata etické výchovy se dotýkají postojů žáků ke škole, k celému vzdělávacímu procesu. Zaměřují se na sebehodnocení žáků, pozitivní hodnocení a motivaci k vlastnímu rozvoji a učení. Vybízení žáků k prosociálnosti má významný vliv za předpokladu vhodného prosociálního modelu, pozitivních mezilidských vztahů a uplatňování induktivní disciplíny v třídních kolektivech. Nabádání žáků je osvědčeným výchovným prostředkem, avšak ustavičné a velmi intenzivní nabádání může vyvolat opačné účinky. „Pouze přiměřené,

dostatečně intenzivní nabádání s přesvědčivými argumenty působí ve prospěch prosociální činnosti“ (Roche Olivar, 1992, s. 197). Metody práce EV mají podporovat pozitivní hodnocení sebe i druhých, vytvářet a udržovat pozitivní atmosféru ve třídě. Zakládají se na participativním učení, a proto žáci nepřijímají informace pasivně, ale iniciativně a tvořivě se zapojují do výuky. Přijaté informace stimulují vlastní procesy myšlení žáků a vytváření nových perspektiv. Podporují skupinové a kooperativní učení zejména v oblasti otevřené a efektivní komunikace (Vališová, Valenta, 2011).

Podle Kratwohlovy taxonomie z roku 1964 je první úroveň přijímání, tedy vnímání podnětů. Žák sleduje výklad, naslouchá. Dalším krokem je začleňování do samotné výuky. Od pasivního stavu je vnitřní dobrovolnou potřebou rozpohybován k emočnímu uspokojení k činnostnímu poznávání. Zde již přechází do dalšího stupně oceňování, kdy sám určuje jevy jako žádoucí, užitečné či nežádoucí. Hodnoty akceptuje, nebo preferuje, nejvýše je postaveno přesvědčivé přijetí hodnot. Postupným zvnitřněním hodnot si vytváří žebříček hodnot a stabilizuje své dříve nekoordinované chování. Zvnitřnění hodnot v charakteru v hodnotové hierarchii jedince napomáhá budování osobní životní filozofie.

V souvislosti s etickou výchovou již v České republice bylo zkoumáno, jakým způsobem se vyučuje EV na 2. stupni základních škol a středních škol. Tomuto tématu se v minulých letech věnovali Kunstová, Motyčka, Staněk, Svobodová, Špiner, Podmanický, Rozum, Vacek a další. Zatím však nebyla soustavněji věnována pozornost výuce EV na 1. stupni ZŠ. Tento příspěvek reflektuje názory třiceti učitelů, kteří vyučují EV ze svého vlastního přesvědčení, jak je podrobněji zmíněno v části 3.4. Učitelé zde vyjádřili, proč je z jejich pohledu potřebné témata EV aktivně zařazovat do výuky.

Hlavní cíle a metodika výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je charakteristika praxe v etické výchově na prvním stupni základních škol pohledem pedagogů. Byl zjišťován subjektivní názor jednotlivých pedagogů v rámci kvantitativního výzkumného šetření, které probíhalo na podzim roku 2018. Hlavní metodou výzkumu byl dotazník s uzavřenými a otevřenými otázkami. Vzorek respondentů tvořili jen učitelé, kteří EV v současné době učí.

Definování výzkumného cíle

Cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň implementace etické výchovy na prvním stupni ZŠ z pohledu respondentů.

V souladu s primárním cílem byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Kolik minut v průměru za týden učitelé věnují výuce EV?
2. Do kterých výukových předmětů se témata etické výchovy zařazují?
3. Jsou vedeny aktivity etické výchovy na třídnických hodinách?
4. Čím jsou žáci, podle názoru učitelů, motivováni k další práci v rámci celého vzdělávacího procesu?

Tematické okruhy výzkumu a vybraná témata

V návaznosti na prostudovanou literaturu a dle vlastního uvážení byly vymezeny tyto tematické okruhy:

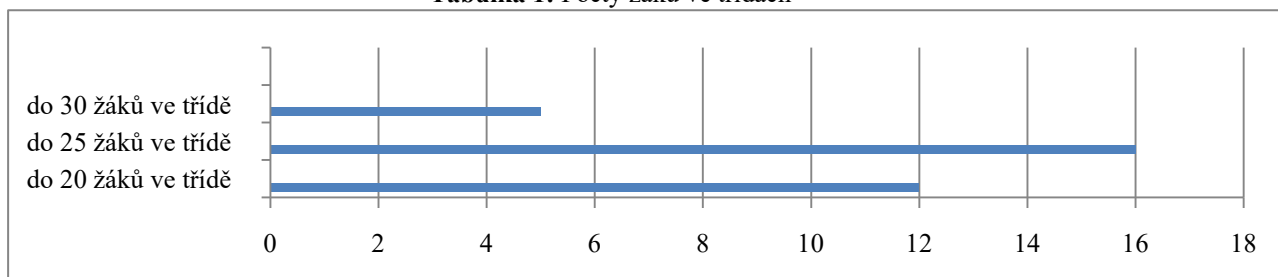
- Vymezení časových možností učitelů vyučovat etickou výchovu.
- Pohled pedagogů na efektivnost aktivit etické výchovy ve školním vzdělávání.
- Vyjádření učitelů, jaké jsou možnosti zařazovat etickou výchovu do třídnických hodin.
- Pohled pedagogů na motivaci žáků v rámci celého vzdělávacího procesu.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum jsem realizovala s učiteli, kteří působí v rámci vzdělávacích institucí Královéhradeckého a Moravskoslezského kraje. Královéhradecký kraj byl volen z důvodu snadné dostupnosti. Moravskoslezský kraj jsem volila díky kontaktům od společnosti Etická výchova, ops. se sídlem ve Frýdlantu nad Ostravicí. Výběr byl proveden při osobních setkáních v rámci lektorských kurzů v Hradci Králové a na konferenci Nebojíme se etické výchovy v Kroměříži. Je nutno podotknout, že by pro mě bylo mnohem snadnější oslovit učitele etické výchovy na druhém stupni ZŠ, kterých bylo na konferenci i v lektorském týmu převaha.

Kritériem pro výběr respondentů byla aktuální angažovanost na výuce etické výchovy na prvním stupni základní školy. Výzkum byl anonymní z důvodu ochrany osobních a citlivých údajů. Z 30 respondentů je 20 učitelů na školách, kde je EV zařazena ve ŠVP pouze jako doplňkový předmět implementovaný do jiných vyučovacích předmětů. Jeden učitel učí na škole, kde je EV samostatný předmět v ŠVP na 1. stupni ZŠ. Osm respondentů vyučuje na škole, kde je EV v ŠVP na celé devítileté ZŠ. Deset respondentů učí na samostatném prvním stupni. Jeden respondent je ze ZŠ spojenou s MŠ. Celkem 19 respondentů učí na devítileté ZŠ. Následující tabulka poukazuje na počty dětí ve třídách respondentů. Dvanáct pedagogů učí ve třídách s počtem do 20 žáků ve třídě. Šestnáct pedagogů učí ve třídách, kde je do 25 žáků. Pět učitelů vyučuje ve třídě, kde se počet dětí pohybuje od 26 do 30.

Tabulka 1: Počty žáků ve třídách



Zdroj: vlastní zpracování

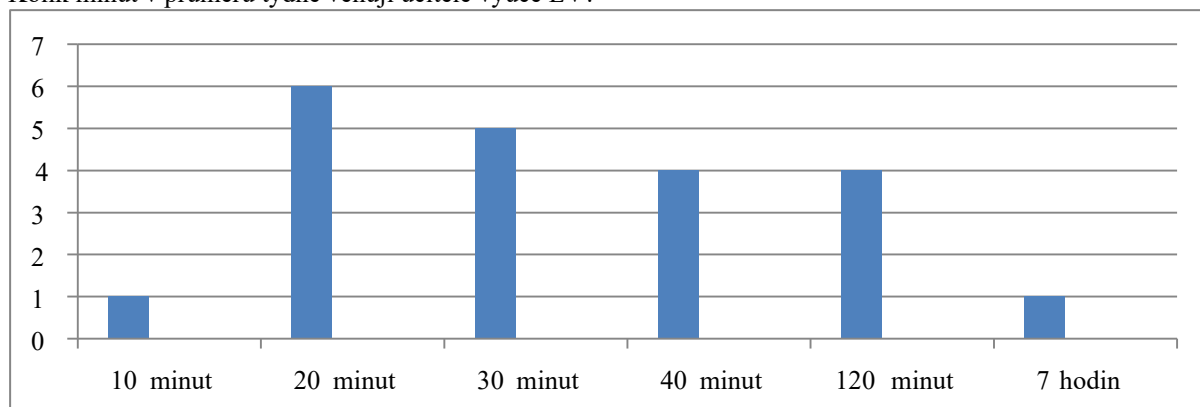
Průběh kvantitativního výzkumu

Tento výzkum byl zpracován na základě kvantitativního výzkumného šetření se 30 respondenty. Pro získání jednotlivých dat byla zvolena metoda dotazníku s uzavřenými a otevřenými otázkami. Délka vypracování dotazníku byla přizpůsobena potřebám respondenta. Otázky byly rozděleny do čtyř okruhů a pro všechny respondenty byly stejné. Po rozboru jednotlivých dat byly všechny odpovědi vyhodnoceny.

Na základě dat z dotazníků v rámci výzkumného šetření první otázky kolik minut týdně učitelé věnují výuce EV jsou odpovědi zaznamenány v tabulce č.2

Tabulka 2: Časová dotace Ev ve výuce.

Kolik minut v průměru týdně věnují učitelé výuce EV?

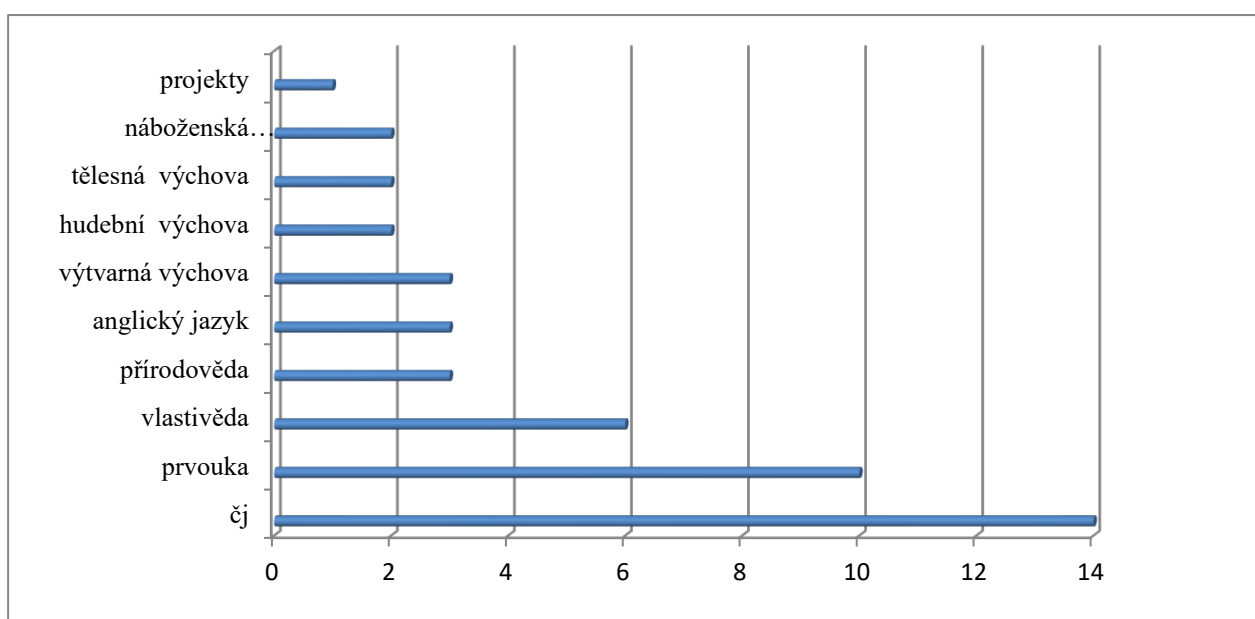


Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce respondentů, tedy 6 z 30 vyjádřilo časový údaj 20 minut, jako potřebný k pravidelnému zařazení aktivit EV. Dále vyjadřovali, že často užívají metodu komunitního kruhu první hodinu v pondělí. Důvodem k tomuto načasování bylo uvedeno naladění kolektivu na společnou práci a podpora spolupráce v třídě. Pět respondentů věnuje EV třicet minut týdně. Čtyři respondenti učí EV čtyřicet minut a stejný počet respondentů se věnuje výuce EV 120 minut. Pouze jeden respondent se výuce EV věnuje sedm hodin týdně, EV tak prolíná každý den více výukových předmětů.

K druhé otázce, do kterých předmětů se etická výchova zařazuje, byla vypracována následující tabulka.

Tabulka 3: Implementace EV do výukových předmětů



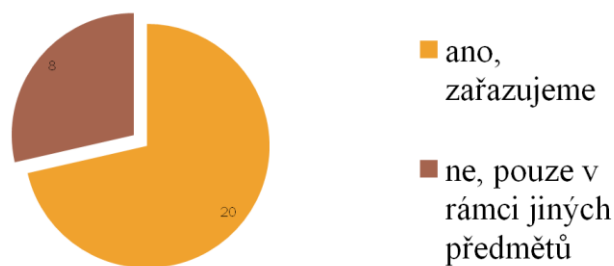
Zdroj: vlastní zpracování

Na prvním stupni se aktivity EV implementují do všech vzdělávacích a výchovných předmětů. Je nutno podotknout, že obraz v tabulce je pouze ilustrační. Učitelé jsou omezeni úvazkem v tomto školním roce a vyjadřují pouze aktuální stav, který se rok od roku mění.

Jednoznačně nejvíce, tedy čtrnácti učitelům, se EV daří implementovat do hodin českého jazyka. Několikrát byla specifikována preferovaná jazyková a slohová složka předmětu. Hned na druhém místě jsou hodiny prvouky, které se ve 4. a 5. ročníku dělí na dva předměty s hojným zastoupením, tedy na vlastivědu a přírodopis. Významná je implementace do hodin anglického jazyka a výtvarné výchovy. Ostatní výchovy a projekty jsou také vhodné k implementaci EV. Třetí otázka zjišťovala, zda učitelé zařazují aktivity EV do třídnických hodin? Tabulka číslo 4. ukazuje, jaký je poměr odpovědí respondentů. Celkem 20 učitelů vypovědělo, že zařazují aktivity do třídnických hodin. Osm učitelů nezařazuje aktivity etické výchovy do třídnických hodin. Dva respondenti nejsou třídními učiteli a nevedou tedy třídnické hodiny. Zde je nutné podotknout, že třídnické hodiny na prvním stupni jsou velmi často zařazovány podle aktuální potřeby a nemusí mít pevně stanovený časový harmonogram. Učitel, který vidí nutnost řešit třídní problémy, tedy může jednat intuitivně. Je časté, že na základě daného problému následně učitel připraví aktivitu, která pomáhá upevnění dobrých návyků, podporu klimatu ve třídě apod.

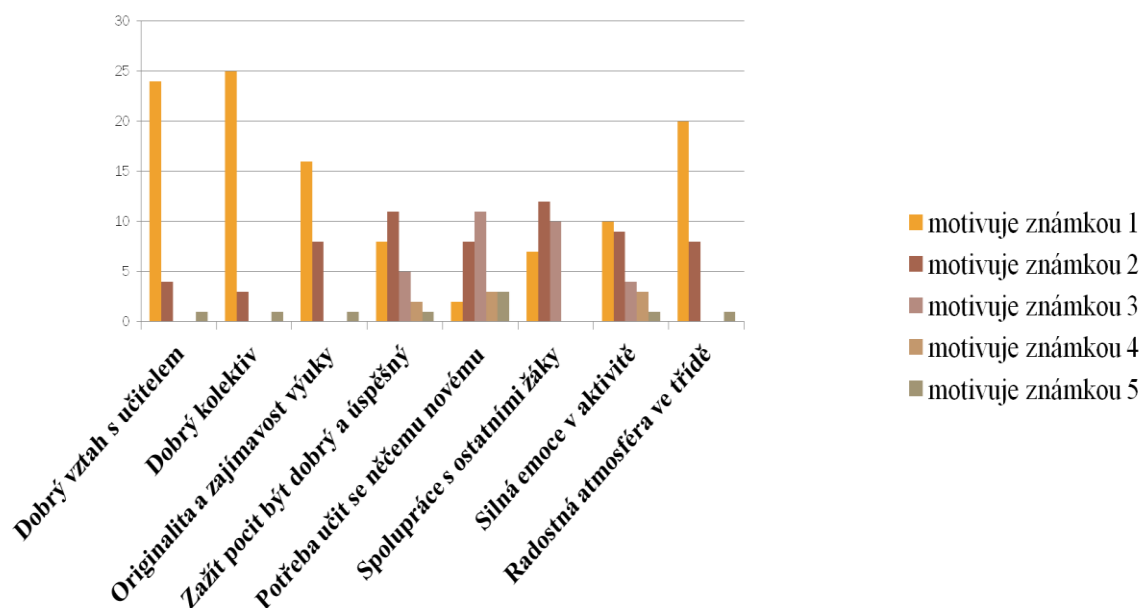
Tabulka 4: Zařazování aktivit EV do třídnických hodin.

Máte třídnické hodiny , kde zařazujete aktivity Etv?



Sloupcový graf číslo 1. zobrazuje odpovědi učitelů k otázce číslo 4. Ta zjišťuje, co podle názorů učitelů žáky motivuje k dalšímu vzdělávacímu procesu. Učitelé vyjadřovali, co podle jejich názoru žáky nejvíce motivuje na stupnici od 1-5 jako ve škole. 1 znamená - velmi motivuje, 5 znamená - nemotivuje. Tyto data jsou současně uvedena v tabulce č. 5.

Graf 1: Co žáky motivuje k dalšímu vzdělávacímu procesu.



Tabulka 5: Co žáky motivuje k dalšímu vzdělávacímu procesu.

	motivuje známkou 1	motivuje známkou 2	motivuje známkou 3	motivuje známkou 4	nemotivuje známkou 5
1. Dobry vztah s učitelem	24	4	0	0	1
2. Dobry kolektiv	25	3	0	0	1
3. Originalita zajímavost výuky	16	8	0	0	1
4. Zažít pocit být dobrý a úspěšný	8	11	5	2	1
5. Potřeba učit se něčemu novému	2	8	11	3	3
6. Spolupráce s ostatními žáky	7	12	10		
7. Silná emoce v aktivitě	10	9	4	3	1
8. Radostná atmosféra ve třídě	20	8	0	0	1

Zdroj: vlastní zpracování

Podle názorů učitelů je žák nejvíce motivován k dalšímu vzdělávání na základě přijetí v dobrém kolektivu, přijetí učitelem a prožitím zážitku radostné atmosféry ve třídě. Významná je podle učitelů i originalita a zajímavost výuky, spolupráce s ostatními žáky, silná emoce v aktivitě a vlastní zážitek pocitu úspěšnosti. Oslabené postavení měla podle učitelů žákova potřeba učit se něčemu novému.

ZÁVĚR

Učitelé k výuce etické výchovy využívají v průměru časovou dotaci 20 minut systematické práce každý týden, aby se stala plně funkční. Etickou výchovu nejčastěji učitelé vyučují v rámci hodin českého jazyka. Učitelé vyjadřovali, že často užívají metodu komunitního kruhu, zejména první hodinu v pondělí, která může být i jejich třídnickou hodinou. Učitelé vyjadřovali potřebu naladění kolektivu na společnou práci a podporu spolupráce v třídě. EV tak v mnohém usnadňuje spolupráci ve třídě, vede k pozitivnímu přístupu k učení. Dále učitelé vyjádřili, že vidí smysluplnost a důležitost práce na osobnostním rozvoji žáka, formaci kritického myšlení, morálních hodnot a lidskosti. EV učí úctě k sobě a k druhým, ukazuje hodnotu života. Paní učitelka, která je zároveň i metodičkou prevence využívá techniky a hry EV k porozumění si s žáky. Třídní učitelé vyjadřují, že se díky etické výchově rozvíjí sociální třídní klima.

Na základě výsledků výzkumu je patrná aktuální potřeba dále sledovat, jak se proces výuky EV na prvním stupni ZŠ odehrává z pohledu učitelů a z pohledu žáků. Bylo by vhodné sledovat zkušenosti učitelů EV i na školách a analyzovat jejich úspěchy a neúspěchy při formování třídních kolektivů. Jedná se o aktuální téma i vzhledem k tomu, že morální výchova nemá pevné ukotvení v RVP. Na malém vzorku učitelů bylo prokázáno, že podle jejich názoru aktivity etické výchovy pomáhají ke zlepšení třídního klimatu. Učitelé zařazují aktivity EV do třídnických hodin a do svých výukových předmětů. Zejména zařazují EV do hodin českého jazyka a velmi oblíbenou aktivitou je komunitní kruh.

Literatura

- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva – Etická výchova Čj.: ČŠIG-2245/16-G2 v předškolním, základním a středním vzdělávání*. Praha, 2016.
- ČERNÝ, K., GREGR, D., CHVÁLAL, M., WALTEROVÁ, E. 2011. *Školství - věc (ne)veřejná*. Praha : Karolinum, 2011. tabulka č.5/1, ISBN:978-80-246-1882-1.
- LENCZ, L., 1995. *Koncepcia etickej výchovy*. In DIATKA, C. *Uplatnenie objektívnych etických noriem v školskom a mimoškolskom vzdelávaní*. Nitra : Polygrafia - Dominant, 1995. pp. 105 - 113. ISBN 80-88738-77-6.
- MOTYČKA, P., 2010. *Etická výchova - cesta naděje pro budoucí generace*. In *MŠMT ČR. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s.
- PODMANICKÝ, I. 2009. *Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii Slovenskej republiky*. In *MŠMT ČR* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/Vystoupeniucastniku.zip>>
- ROCHE, O. R., 1992. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80- 7158-001-5.
- SOKOL, J. 2010. *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii*. 1. vyd. Praha : Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-742-9223-1.
- VACEK, P., 2002. *Od psychologie morálky k projektům etické výchovy*. In: *Etika a etická výchova v školách: Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: PF TU, 2002.
- VACEK, P., 2009. *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě!*. In: *MŠMT ČR* [online].

Autor:

Mgr. Michaela Pachelová
Karlova univerzita v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
Email: michaelapachelova@seznam.cz
Školitel: Doc. PhDr. Jana Stará, Ph. D.

ANALÝZA VÝSKYTU SLEDOVANÝCH DIMENZIÍ VÝCHOVY CHARAKTERU V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH

Romana Podmaníková

Abstrakt

V súčasnosti badať vo výchovno-vzdelávacom procese viaceró problémov. Vzhľadom na našu tému najvýraznejšie sa javia tlak na výkonnostnú časť výchovno-vzdelávacích procesov, inštitucionalizácia výchovy v zmysle nahrádzania výchovného pôsobenia rodiny a vzdelávania a nadmerná hodnotová neutrálnosť. Z hľadiska rozličných prístupov k výchove je kladený aj rozdielny dôraz na jednotlivé dimenzie výchovy (kognitívnu, hodnotovú a behaviorálnu dimenziu). Výchovný účinok nastáva usmerňovaním všetkých troch zložiek. Príspevok analyzuje štátne vzdelávacie programy vo vybraných výchovných predmetoch etická výchova, náboženská výchova a vzdelávacom predmete občianska náuka. Prostredníctvom metódy obsahovej analýzy skúma zastúpenie dimenzií výchovy charakteru (kognitívnej, afektívnej a konatívnej) v štátnych vzdelávacích programoch a analyzuje pomer výskytu dimenzií v jednotlivých ročníkoch. Výsledkom je nadmerne kladený dôraz na rozvoj kognitívnej oblasti a na nízke začlenenie rozvoja hodnotovej a behaviorálnej oblasti do kurikulárnych dokumentov. V príspevku poukazujeme tiež na nejednotnosť výchovných programov a vzdelávacích štandardov.

ÚVOD

Mnoho rodičov či vychovávateľov sa počas výchovy sústreďujú prevažne na vedomosti, ovládanie cudzích jazykov, rozvíjanie hudobného či športového nadania. Deti sú v dnešnej dobe zahlcované encyklopédiami, počítačmi, diplomami, prihlasované do renomovaných škôl, navštevujú profesionálne vybavené telocvične a športoviská, ale vychovávatelia pritom zabúdajú, že z nich majú vychovať nie len rozumných, ale aj charakterných a zreých ľudí. Vďaka takýmto výchovným modelom formujú bytosti na jednej strane fyzicky zdatné, na druhej vnútorne slabé, s hlavami plnými znalostí, zato bez pevných zásad ukotvených v ich vlastnom charaktere (Aguiló, 2014). Výchovný účinok nastáva usmerňovaním všetkých troch zložiek, teda spojením kognitívnych schopností, hodnotových a afektívnych zdatností a praktických zručností a morálneho konania. (Križanová, 2007). Na procese formovania osobnosti sa podieľa mnoho faktorov, ako sú genetické predispozície, prenatálne obdobie či skoré obdobie po narodení, ale aj sociálne prostredie, ktoré dieťa obklopuje, či situácie ovplyvňujúce jeho referenčný rámec (Průcha, 2011). Z tohto pohľadu je jedným z formujúcich faktorov práve výchova. Výchovu možno pomenovať ako zámerné a cieľavedomé pôsobenie na osobnosť vychovávaného (Podmanický, 2012), pričom ho vedie k poznávaniu seba samého a utváraniu obrazu o sebe samom, rozvoji autentickosti či k objavovaniu podstaty a zmyslu života (Pinc, 1999). Výchovu nie je možné redukovat' len na odovzdávanie informácií či poučení, z ktorých si má dieťa vybrať správnu cestu. Práve tu nastupuje miesto inštitúcie, akou je škola, ktorej úlohou nie je len podsúvať vychovávanému informácie, ale ho formovať v zmysle latinského *informare, forma* (Podmanický, 2012; Kratochvíl, 1995). V súčasnosti sa veľa hovorí o spojení výchovy a vzdelávania, avšak v pedagogickej praxi stále vzdelávame. Vzdelávanie akoby nahradilo výchovné pôsobenie (Grác, 2002). V realite pedagogickej praxe sa do popredia výrazne dostáva nadmerná hodnotová neutrálnosť vo výchovno-vzdelávacích procesoch. Táto nemusí súvisieť s absenciou hodnôt (tzv. ideovým vákuom), ale s ideovou mnohorakosťou, súvisiacou s pluralizáciou postmodernej spoločnosti. Následkom je relativizácia hodnôt či ľahostajnosť voči týmto hodnotám (Kaliský, 2016). Tá sa následne premieta aj do výchovno-vzdelávacích procesov.

Rozliční autori (Průcha, Walteerová, Mareš, 1998; Geist, 1992; Hartl, Hartlová, 2000, Podmanický, 2012) ponúkajú rôzne pohľady na výklad pojmu výchova: možno ju charakterizovať ako intelektuálny a morálny výcvik, ako zámerný a cielene organizovaný prenos hodnôt, vedomostí a zručností, možno hovoriť ako o cieľavedomom procese, v ktorom zámerne a systematicky dochádza k rozvoju citových a rozumových schopností človeka, prostredníctvom ktorých dochádza k tvorbe a formovaniu jeho postojov a spôsobu konania v súlade s cieľmi, ktoré udáva daná skupina či kultúra, či ako o neustálom pôsobení na vychovávaného, pričom cieľom je ovplyvniť jeho osobnostný rozvoj a charakterové vlastnosti. Posledný spomínaný dodáva, že vo svete plnom dynamiky a rýchlych zmien potrebuje vychovávaný akýsi kľúč, kompas, pomocou ktorého by dokázal rozlišovať správne a nesprávne, pravdu a lož. Týmto kompasom by mal byť práve zrelý a morálny charakter.

CHARAKTER, VÝCHOVA CHARAKTERU

Ak hovoríme o charakte, myslíme tým morálny charakter, ktorý definujeme ako relatívne stabilnú črtu osobnosti, ktorá predpokladá konanie nezávislé na podpore či oceňovaní druhými a rezistencii voči situačným prekážkam či prekážkam v interpersonálnych vzťahoch. Charakter je zároveň istým morálnym vývinovým stupňom sociálnej a mravnej nezávislosti. Označuje mieru, do akej je jedinec schopný tvorenia a konania morálnych hodnôt a cností na základe slobodnej vôle, v zhode s vlastným rozumovým uvážením. Zjednotením charakteru by sme teda mohli označovať konanie, postoje a hodnoty osobnosti. Tie sú závislé na morálnych princípoch, vďaka ktorým možno sledovať ustálenosť v morálnom konaní jednotlivca. Táto stálosť nie je ani nemennosťou, ani predvídavosťou konania, je to „trvalá zameranosť na postupné zdokonaľovanie, v cyklickej dynamike medzi konaním (voľba), rozumovou reflexiou a adekvátnym citovým prežívaním (Brestovanský, 2019, s. 229). Morálny charakter je definovaný aj ako formovateľná časť ľudskej osobnosti, ktorej hlavnými prostriedkami sú práve cnosti. Cnosť označujeme ako „excelentnú črtu charakteru, ktorá pomáha všimnúť si, očakávať, oceniť, cítiť, túžiť, konať a reagovať určitým charakteristickým spôsobom“ (C. d., s. 243). Práve prostredníctvom zvnútorňovania cnosti je umožnený rozvoj slobody, v ktorej jedinec činí rozumné rozhodnutia, uľahčuje rozhodnutia konať a toto konanie v súlade s cnosťami prináša uspokojenie a radostné pocity. „Cnosť má svoju kognitívnu, afektívnu a behaviorálnu stránku“ (C. d., s. 247). Optimálna výchova charakteru spočíva v rozvíjaní všetkých troch rovín. V súvislosti s výchovou charakteru hovoríme o výchovnom formovaní jednotlivca. Brestovanský (2019), výchovu charakteru zhrnul z troch pohľadov:

- Kognitivistické modely (Kohlberg, Galbraith a i.), ktoré kladú dôraz na kognitívne pochopenie morálneho javu,
- Modely zamerané na praktický rozvoj cností (Lickona, Arthur et. Al, slovenská koncepcia ETV), ktoré kladú dôraz na rozvoj návykov a dispozícií, ktoré sa stanú predpokladom pre rast morálnej osoby prostredníctvom cnosti,
- Modely sociálno-emocionálnych výcvikov, ktoré kladú dôraz na behaviorálne podmieňujúce techniky.

Napriek odlišnostiam, plusom i mínusom jednotlivých pohľadov, podľa autora primeraná výchova charakteru zahŕňa súčasne všetky tri tieto roviny práve tak, ako aj pri rozvíjaní cností.

CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO SÚBORU

V príspevku sme sa pokúsili analyzovať dimenzie rozvoja charakteru, ktoré sú sústredené v kognitívnych, afektívnych a konatívnych cieľoch v národných štandardoch. Do štátnych vzdelávacích programov sú pretavené kompetencie zamerané na rozvoj vedomostí, zručností, schopností, postojov, či hodnotového systému, ktoré sú považované za „rozhodujúce pre spokojný, šťastný život a pre efektívne fungovanie demokratickej spoločnosti občana SR“

(Turek, 2014, s. 210). Autor ďalej dodáva, že kľúčové kompetencie vychádzajú najmä z analýz potrebných kompetencií v zahraničí a tiež podľa súčasných potrieb Slovenska s ohľadom na perspektívny vývoj spoločnosti. Vzdelávací štandard označuje súbor minimálnych požiadaviek na žiaka, po ktorých zvládnutí môže žiak pristúpiť k nasledujúcim vyšším stupňom vzdelávania. Kompetencie sú v národnom dvojúrovňovom kurikule rozpracované vo forme obsahového a výkonového štandardu. Zaoberali sme sa najmä výkonovým štandardom, ktorý predstavuje rozpracovanie obsahového štandardu do konkrétnych cieľov.

Zamerali sme sa na kategóriu nižšie stredné vzdelávanie (ISCED 2). Podľa Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (Štátny pedagogický ústav, 2015) uverejneného na stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s platnosťou od 1. septembra 2015 sa predmety náboženská a etická výchova zaraďujú do vzdelávacej oblasti „Človek a hodnoty“ a predmet občianska náuka do vzdelávacej oblasti „Človek a spoločnosť“. Štátny vzdelávací program charakterizuje cieľ predmetu náboženská výchova v prvom rade odovzdávať základnú náuku kresťanstva, kresťanské životné postoje a spôsoby konania. Oboznamuje a ponúka kresťanský štýl života, napomáha orientovať sa v súčasnom svete z pohľadu kresťanskej tradície, umožňuje hľadať odpovede na existenčné otázky, s ktorými sa mladí ľudia konfrontujú. Vplýva na hodnotovú orientáciu, pričom napomáha výchove aj svojím preventívnym pôsobením. Vychováva k zodpovednosti za vlastné konanie, za chápanie vlastného konania i konania iných ľudí v rôznych životných situáciách, rozvíja kritické myslenie a učí žiakov nemanipulovať ani nebyť manipulovaný.

Predmet etická výchova je charakterizovaný ako rozvíjajúci osobnostný a sociálny rozmer žiaka, jeho vlastnú identitu a hodnotovú orientáciu vychádzajúcu z prosociálneho správania. Popri rozvoji kognitívnej stránky kladie dôraz na rozvoj mravného úsudku, rozvoj sociálnych spôsobilostí, odlíšenie dobra a zla či orientovanie sa v súčasných etických dilemách. Vedie k harmónii a stabilite vzťahov v rodine, školskom kolektíve a sociálnej skupine, taktiež prispieva svojím preventívnym účinkom. Vedie žiakov k reflexii, hodnoteniu svojho správania i správania iných s cieľom vychovať sociálne rozvinutého človeka a spolupracujúce spoločenstvo. Štandardy tiež označujú etickú výchovu ako predmet, ktorý pripravuje pôdu pre iné výchovné predmety.

Predmet občianska náuka nepatrí medzi výchovné predmety, podľa Inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu od roku 2015 je zaradený v oblasti Človek a spoločnosť spolu s predmetmi dejepis a geografia. Obsahuje však prvky výchovy, výchovný rozmer vidíme v rozvoji sociálneho a občianskeho vedomia žiakov. Okrem potrebných vedomostí rozvíja zručnosti a spôsobilosti, prostredníctvom ktorých sa orientuje v bežných životných situáciách a sociálnom prostredí. Rozvíja seba porozumenie a socializáciu, napomáha pri poznávaní vlastnej rodiny, školy, regiónu, štátu či Európskej únie. Rozvíja demokratické a kritické myslenie a konanie, porozumenie vlastným právam i právam iných, základné porozumenie ekonomického života a občiansky aktívnej angažovanosti (Štátny pedagogický ústav, 2015).

ANALÝZA DÁT

Cieľom našej práce bolo analyzovať výskyt sledovaných dimenzií výchovy charakteru v kurikulárnych dokumentoch. Tento cieľ sme sa snažili dosiahnuť zodpovedaním výskumných otázok:

1. Aké zastúpenie majú jednotlivé dimenzie výchovy charakteru v kurikulárnych dokumentoch vybraných predmetov?
2. Aký je pomer dimenzií výchovy charakteru v jednotlivých ročníkoch?

Analyzovali sme štátne vzdelávacie programy 6. až 9. ročníka (nakol'ko občianska náuka sa vyučuje až od 6. ročníka) z hľadiska zamerania na celkový rozvoj charakteru a osobnosti žiakov prostredníctvom rozvoja kognitívnej, afektívnej/ hodnotovej a konatívnej oblasti. Na analýzu štandardov sme využili metódu obsahovej analýzy, pričom ako jednotky analýzy sme použili

slovesá vyjadrujúce konkrétne ciele. Tieto ciele sme rozdelili podľa dôrazu na jednotlivé oblasti, ktoré aktivizujú a rozvíjajú, do troch kategórií (kognitívne, afektívne a konatívne). Na rozdelenie cieľov sme použili slovesá uvádzané v taxonómiách (Bloomova taxonómia v kognitívnej oblasti, Kratwholova taxonómia v afektívnej oblasti a Simsonova taxonómia v konatívnej oblasti).

V kognitívnej oblasti sme sa zameriavali na ciele vyjadrené slovesami, ktoré poukazujú na kognitívne porozumenie a vedomosť o danej skutočnosti a následných činnostiach s tým spojených, napr. charakterizovať, vysvetliť, priradiť, určiť, opísať, uviesť, nájsť analógiu, prerozprávať, rozlíšiť, vymenovať, porovnať, poukázať a i.

V afektívnej alebo hodnotovej oblasti sme sa zamerali na ciele vyjadrené slovesami, ktoré poukazovali na predpoklad emocionálneho znútornenia danej hodnoty či postoja voči tejto hodnote, napr. oceniť (hodnotu), zdôvodniť (postoj, hodnotu) a ďalšie, často nie tak explicitne vyjadrené, napr. prejavíť pomoc, posúdiť dôsledok (činu), prejavíť pozornosť, poukázať na dôležitosť (hodnoty), prejavíť pochopenie...

V konatívnej oblasti sme sa zamerali na ciele vyjadrené slovesami, ktoré vyjadrovali nadobudnutie alebo preukázanie získanej zručnosti, zdatnosti, či praktické využitie získaných vedomostí pretavených do vytvorenia konkrétnych výstupov, napr. simulovať (situáciu), prezentovať (projekt), naplánovať (projekt, akciu), hrať rolu, použiť (techniku, napr. asertívnu), prejavíť (empatiu – v zmysle konkrétnych sociálnych zručností).

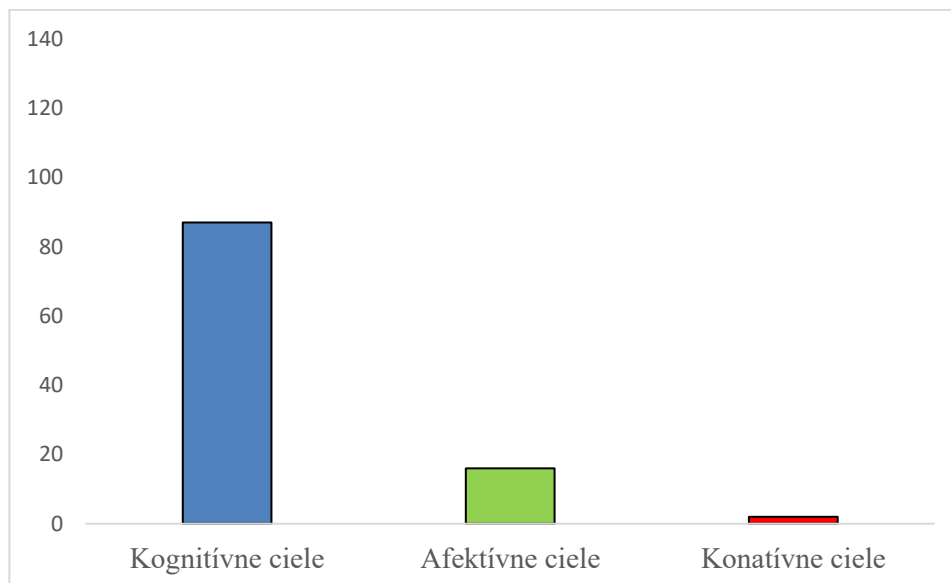
Po zmapovaní výskytu slovíec vyjadrujúcich príslušný cieľ v každej z troch oblastí sme sledovali frekvenciu výskytu v každej kategórii v porovnaní s ostatnými oblasťami. Početnosť jednotlivých oblastí uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Frekvencia výskytu slovíec v predmetoch náboženská výchova, etická výchova a občianska náuka.

Predmet	Celkovo 6. – 9. ročník	Kognitívne ciele	Afektívne ciele	Konatívne ciele
Náboženská výchova	105	87	16	2
Etická výchova	135	87	14	34
Občianska náuka	66	52	1	13

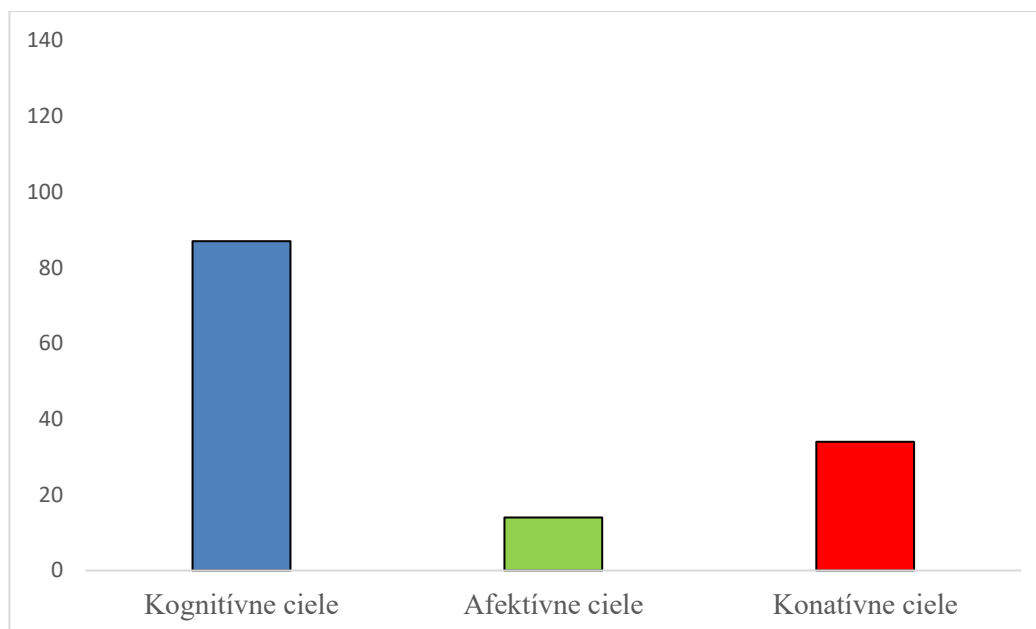
Vo všetkých troch vybraných výchovných predmetoch výrazne prevládal dôraz na kognitívnu oblasť. V predmete náboženská výchova ako v jedinom bola v porovnaní s konatívnou zložkou početnejšie zastúpená afektívna zložka (graf 1).

Graf 1: sumárne vyčíslenie jednotlivých typov cieľov pre 6. – 9- ročník v predmete náboženská výchova.

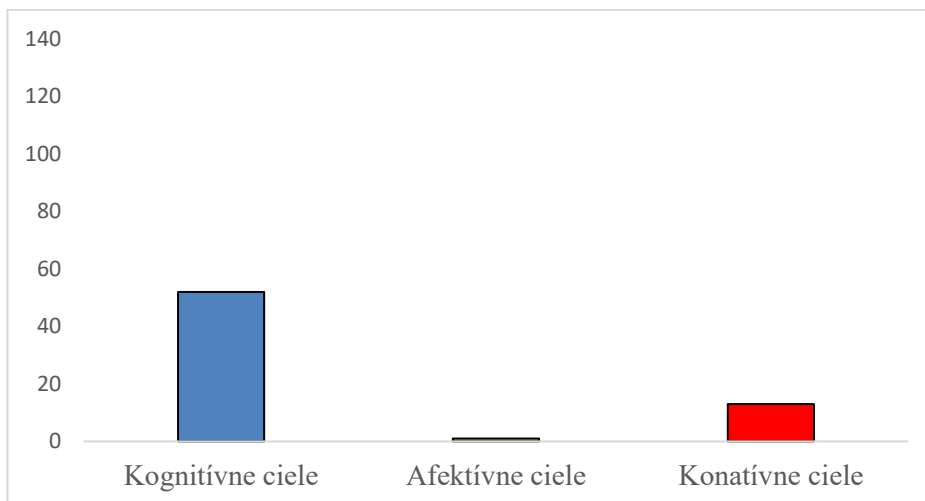


V predmetoch etická výchova a občianska náuka však prevládala konatívna zložka nad afektívnou, hodnotovou (graf 2, graf 3). Môžeme pozorovať, že afektívne ciele boli výrazne menej vyjadrované v cieľoch predmetu občianska výchova (graf 3). V súčasných národných štandardoch je tento predmet uvádzaný ako občianska náuka, avšak v prípade tohto predmetu je nízka aj kognitívna zložka (v porovnaní s ostatnými, výchovnými predmetmi). Zastúpenie kognitívnej zložky je prekvapivo vyššie vo výchovných predmetoch etická výchova a náboženská výchova ako vo vzdelávacom predmete občianska náuka.

Graf 2: sumárne vyčíslenie jednotlivých typov cieľov pre 6. – 9- ročník v predmete etická výchova.

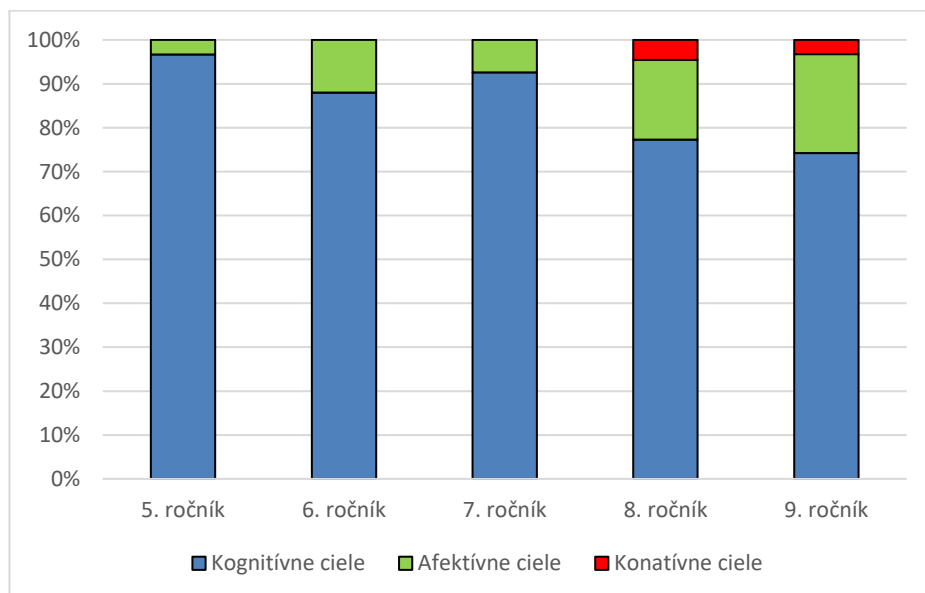


Graf 3: sumárne vyčíslenie jednotlivých typov cieľov pre 6. – 9- ročník v predmete občianska výchova.

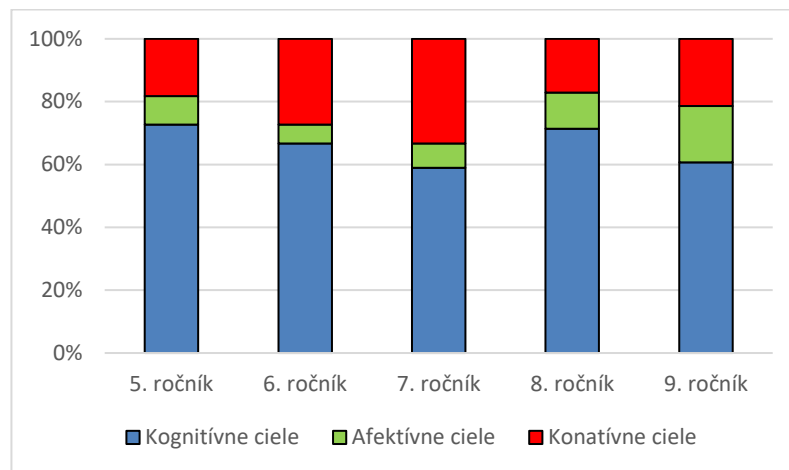


Zamerali sme sa aj na frekvenciu výskytu dimenzií rozvoja charakteru vo vybraných predmetoch v jednotlivých ročníkoch. Zaujímavosťou je, že vo všetkých troch predmetoch možno badať zvyšujúci sa výskyt afektívnej zložky (graf 4, graf 5, graf 6). Kolísanie frekvencie kognitívnej zložky v jednotlivých ročníkoch možno vysvetliť obsahovým zameraním tém jednotlivých ročníkov, pričom často je potrebná hlbšia vedomosť či znalosť v danej problematike. Jednoznačne je však vidieť, že vo všetkých ročníkoch sú tieto tri zložky vo výraznej nerovnováhe. Prekvapivým zistením bola prítomnosť afektívnej zložky v predmete občianska náuka prvýkrát až v 9. ročníku (graf 6).

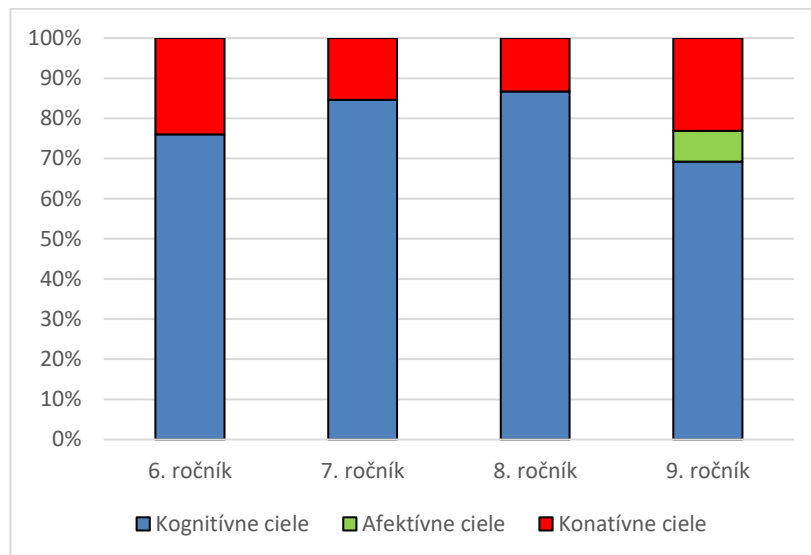
Graf 4: Percentuálne porovnanie pomeru výkonového obsahu v predmete náboženská výchova vyjadreného v kognitívnych, afektívnych a konatívnych cieľoch



Graf 5: Percentuálne porovnanie pomeru výkonového obsahu v predmete etická výchova vyjadreného v kognitívnych, afektívnych a konatívnych cieľoch.



Graf 6: Percentuálne porovnanie pomeru výkonového obsahu v predmete občianska výchova vyjadreného v kognitívnych, afektívnych a konatívnych cieľoch.



DISKUSIA

Na základe vyššie uvedených výsledkov možno dospieť k zisteniu, že vo všeobecnosti je kladený najväčší dôraz na výkon v podobe vedomostí. K obdobným výsledkom, k akým sme sa analýzou štátnych vzdelávacích programov dostali my, sa vyjadrili Grác (2002a) a Podmanický (2012): vzdelávanie nahrádza výchovu. O výchove hovoríme aj v označení procesu (výchovno-vzdelávací), realitou však je, že stále kladieme dôraz na vzdelávanie. Najvýstižnejšie túto problematiku vystihol Podmanický (2012, s. 12): „vedomosť sama o sebe ešte nerozvíja cnosť, ani nie je zárukou šťastného a zmysluplného života“. Je teda zrejmé, že ani tlak na výkon len v afektívnej alebo len v konatívnej oblasti by nemal žiaduci vplyv na komplexný rozvoj charakteru. Výchovný účinok teda nastáva spojením kognitívnych schopností (hlava), hodnotových a afektívnych zdatností (srdce) a praktických zručností a morálneho konania (ruky). Ak učiteľ prepojí vo výchove hlavu, srdce a ruky, dokáže vplývať na komplexný rozvoj osobnosti (Križanová, 2007). Nevyhnutnosť výchovy a sebvýchovy a rozvoj všetkých troch oblastí vysvetľuje Grác (2002a; 2002b) nasledovne: vzdelanie kladie dôraz na proces výkonu prostredníctvom vyjadreného cieľa, dosiahnutím vedomostí, zručností

či spôsobilostí, výchova má však pôsobiť na postoje, hodnotovú orientáciu či motívy konania. Ak sa dvaja jedinci nachádzajú na rôznej úrovni vzdelania, dokážu vzájomne kooperovať, avšak v prípade odlišných tzv. vzťahotvorných kvalít, akými sú postoje či presvedčenia, je táto spolupráca značne problematická. Autor to popisuje práve odlišnosťou pohľadu na vnímanú realitu. Získané vedomosti nemožno hodnotiť ako pozitívne alebo negatívne, užitočné alebo neužitočné, dostatočné ani nedostatočné. Podmanický (2013) označuje vedomosti ako morálne neutrálne, mimo mravného hodnotenia. Etický rozmer nadobúdajú až tým, ako s vedomosťami naloží jedinec. Tým pádom ani formovanie osobnosti jednotlivca nie je možné jednostranne, vzdelávaním, ale je potrebné dostatočne rozvíjať a apelovať aj na ďalšie zložky výchovy.

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo poukázať na nedostatočnosť zaradenia výchovnej zložky do vybraných predmetov výchovno-vzdelávacieho procesu. Pokúsili sme sa zhodnotiť, do akej miery je formulácia cieľov v jednotlivých výchovných predmetoch postavená na optimálnom rozvoji cností v rámci charakteru. Zistili sme, že hoci podľa viacerých autorov by vo výchovnom procese mali byť rovnomerne zastúpené všetky zložky, v realite kognitívna, vedomostná zložka výrazne prekračuje pomer všetkých ostatných zložiek. Analýza údajov poukazuje na fakt, že i vo výchovných predmetoch sa kladie veľký dôraz na rozvoj kognitívnej zložky. Je nám samozrejme jasné, že bez kognitívneho porozumenia je rozvoj afektívnej zložky nedôsledný, takisto ako nácvik zručností a schopností bez podloženia hodnotovým systémom nepôsobí dostatočne na rozvoj cností a charakteru. Zarazilo nás, že kognitívna zložka je vo výchovných predmetoch náboženská výchova a etická výchova výrazne vyššia ako v príbuznom vzdelávacom predmete občianska náuka. Nepopierame, že realita vo výučbe predmetov podľa konkrétnych programov môže vyzeráť inak. Otázkou však je, aká je perspektíva výchovy charakteru v predmete, ktorý učí vyučujúci, ktorý nemá kvalifikáciu vo vyučovanom odbore, pričom postupuje len podľa vzdelávacích štandardov?

Literatúra

- AGUILÓ, A. 2014. *Výchova charakteru*. Bratislava : Lúč, 2014. 216 s. ISBN 978-80-7114-973-6.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2019. *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2019. 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
- GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- GRÁC, J. 2002a. *Ku psychologickým otázkam etiky ako vyučovacieho predmetu*. In: *Etika a etická výchova na školách. Zborník prednášok*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2002, s. 55 – 63. ISBN 80-89074-23-5.
- GRÁC, J. 2002b. *Niektoré metodologické prístupy k psychologickému skúmaniu javov*. In *Katedra a inštitút psychológie jubilujúcej Trnavskej univerzity. Zborník z medzinárodnej konferencie z príležitosti 10. výročia obnovenia Trnavskej univerzity*. Trnava : Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, 2002. s. 23 – 31. ISBN 80-89074-32-4.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- KALISKÝ, J. 2016. *Etická výchova vo výskumných zámeroch a v školskej praxi SR* In RAJSKÝ, A., PODMANICKÝ, I. et al. 2016. *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- KRATOCHVÍL, Z. 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- KRIŽANOVÁ, D. 2007. *Teória a metodika animačných činností*. Bratislava : SPN Mladé letá, 2007. ISBN 978-80-10-00958-9.

- PODMANICKÝ, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy I. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8082-550-8.
- PODMANICKÝ, I. 2013. *Teória a prax etickej výchovy II. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2013. 77 s. ISBN 978-80-8082-739-7.
- PRŮCHA, J. 2011. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2011. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J., WALTEEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vydanie. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2015 Inovovaný štátny vzdelávací program. [online]. 2015 Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>>.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

Autor:

Mgr. Romana Podmaníková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava
e-mail: romana.podmanikova@tvu.sk

POSTOJE A POSTŘEHY UČITELŮ K NEKÁZNI ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Ján Rybář

Josef Malach

Abstrakt

Príspevek se zabývá postoji a postřehy učitelů k nekázní žáků na základních školách v České republice. Současný svět klade stále vyšší požadavky na zodpovědnost za sebe i za společnost, což se odráží ve změnách společnosti a vzdělávacího systému. Základním školám potom roste zodpovědnost za plnění úloh v osobnostním rozvoji žáků, v jejich přípravě na život, tedy na sociálním a pracovním zapojení do společnosti. Plnění úkolů v otázkách kázně, resp. řešení nekázně během vyučování a přestávek je potom na učitelích. Skupinová diskuze s učiteli základních škol se snaží zodpovědět otázky kázně, resp. nekázně, která vzniká u žáků během pobytu ve škole.

ÚVOD

Udržení kázně na základních školách je podle učitelů obtížná činnost, která se týká nejen začínajících učitelů, ale také učitelů obecně (Šimoník, 1994; Bendl, 1997). Řada výzkumů realizovaných v prostředí základních škol se týká problematiky šikanování, nebo projevů neukázněného chování. Kázeň, resp. nekázeň u žáků je potom těžkou úlohou pro učitele na základních školách. Příspěvek poukazuje na postoje a postřehy učitelů k nekázní žáků, během skupinové diskuze s učiteli právě na téma „nekázeň“. Ve školní praxi existuje celá řada definic kázně. Kázeň má mnoho různých forem (vnější, vnitřní, uvědomělá, kritická, vojenská, školní, dopravní, platební), obecně ji chápeme jako vědomé dodržování zadaných norem chování. Pokud ji však přeneseme do školního prostředí, tedy mezi učitele a žáky, tak kázní rozumíme vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli (Juvenilia Paedagogica 2019, 2019; Bendl, 2004 b).

KÁZEŇ, RESP. NEKÁZEŇ

Kázeň je soubor pravidel pro disciplínu, poslušnost a pořádek, která se opírají o společensky nastavené normy. Stanislav Bendl (2011) kázní rozumí vědomé dodržování zadaných a přijatých norem. Školní kázeň definuje jako vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učitelem a vedením dané školy.

To, že nekázeň žáků ve školách představuje závažný problém současného školství, vyplývá z řady indicií, počínaje dílčími výzkumnými šetřeními (Bendl, 2001; Říčan, 1995; Kolář, 1997), opakovaným konstatováním České školní inspekce o tendenci nárůstu počtu kázeňských problémů žáků základních škol až po jednotlivé zkušenosti s nekázní žáků, se kterou se setkávají jednotliví učitelé. Nekázeň žáků v některých školách, resp. třídách brání samotnému vyučování. Situace dochází někdy tak daleko, že se do školy bojí chodit nejen někteří žáci, ale dokonce i někteří učitelé. Nekázeň žáků – nikoli nízké platové ohodnocení – patří k hlavním důvodům, proč učitelé opouštějí školy (Bendl, 2004 b).

Opatření na podporu kázně na základních školách, jak řešit problémy ve škole, např. instalace bezpečnostních rámu, zavedení kamerových systémů, nebo přiznání statutu veřejného činitele učitelům. Celý tento systém školní kázně je tvořen vedením školy, učiteli a žáky.

V článku „Kázeňské metody a prostředky“ od Stanislava Bendla (2004 a) jsou popisované následující osvědčené učitelké figle k posílení kázně, kterými jsou například:

- nesedět při vyučování za katedrou, ale procházet třídou;
- poklesnutí hlasem;
- rozhovor s žákem mezi čtyřma očima, resp. otázka směrem k neukázněnému žákovi spojená s přísným pohledem a učitelovým mlčením;
- sublimace (převádění nižších pohnutek do sféry kulturního uspokojování – převedení elementární bojovnosti do sportovního zápolení, na soutěživost, popř. převedení touhy po moci na zdravou ctižádnost);
- užívání různých symbolů (barva učitelova oblečení; kvádro jako signál, že škola a učení je vážná a sváteční věc; žakovský stejnokroj, uniforma, trička s názvem školy – hrdość na školu a z ní vyplývající snaha nedělat jí ostudu);
- využívání proxemiky (přiblížení se k neukázněnému žákovi, položení ruky na jeho rameno, na lavici);
- získání vůdce třídy nebo jádra třídy, které vede skupinu, na svou stranu.

Dohled nad kázeňskými normami v podobě školních řádů mají učitelé, příspěvek přináší pohled učitelů, jejich postoje a postřehy týkající se „nekázně“ na základních školách.

Skupinový rozhovor s učiteli základních škol

Rozhovor s učiteli formou skupinové diskuze (focus groups) na základních školách vyniká především svou interaktivitou, taková diskuze přináší stimul myšlenkám, vzpomínkám a zkušenostem učitelů, které by jinak zůstaly zapomenuté. Taková diskuze je vedená moderátorem a bývá časově i počtem učitelů omezená. Skupinový rozhovor na téma „nekázeň“ je pro učitele na základních školách z pohledu řešení nekázně náročný a učitelé nemají vůbec lehké postavení. Žáci jsou v jejich případě nezletilí a jsou z hlediska uplatňování právních sankcí téměř nepostižitelní (Bendl, 2001; Vaňkátová, 2016; Fialová, 2015).

Otázky na učitele během skupinové diskuse (Vaňkátová, 2016):

- S jakými formami nekázně se u svých žáků setkáváte během výuky?
- Kde shledáváte příčiny nekázně během výuky?
- Do jaké míry ovlivňuje nekázeň žáků během výuky práci na hodinách?

POSTOJE A POSTŘEHY UČITELŮ K NEKÁZNI ŽÁKŮ

Rozhovory s učiteli přinesly postoje a postřehy na téma nekázně u jejich žáků, které se týkaly především vyrušování během výuky, například formou nepozornosti, otáčení se ke spolužákům a vzájemné komunikace. Nekázeň ve formě verbálního vyrušování je pro učitele značně obtěžující faktor. Často se jedná také o porušování pravidel, které si učitel nastaví se žáky mimo školní řád, např. postupy při zapominání školních pomůcek, nebo odevzdávání domácích úkolů. Nekázeň u žáků, resp. mezi žáky je v častějším používání sprostých slov, žáci jsou drzí a mají vulgární vyjadřování. Obecně diskutovaným a častým projevem nekázně je nepořádek ve třídách. (Juvenilia Paedagogica, 2019; Vaňkátová, 2016)

Zmiňovanou formou nekázně, se kterou se učitelé často setkávají ve svých hodinách je používání mobilních telefonů, sluchátka na uších. Zde má každá škola nastavená jiná pravidla a učitelé mají jinou oporu ve školním řádu, co se mobilních telefonů a jejich využívání ve škole týká. Postoje a postřehy učitelů k nekázni na školách se projevují také formou tzv. pasivní nekázně, tedy žáci nespolupracují s učitelem, nevykazují žádnou aktivitu, nebo ignorují pokyny učitele (Juvenilia Paedagogica, 2019; Vaňkátová, 2016).

Za formy nekázně, se kterou se u svých žáků učitelé nejčastěji setkávají během výuky, lze označit vyrušování ve formě verbálních projevů, otáčení se ke spolužákům, povídání si mezi sebou, porušování stanovených pravidel, nepořádek ve třídách, používání mobilních telefonů

a formy pasivní nekázně (Vaňkátová, 2016; Fialová, 2015).

Otázka příčin nekázně během výuky je z pohledu učitelů zapříčiněna zhoršující se výchovou v rodinách, stavem společnosti, nízkou motivací žáků, nezdravou podporou žáků ze strany rodičů, převahou žen nad muži v učitelských sborech, minimem životních cílů, špatným přístupem učitelů a jejich klesající autoritou obecně. Příčinou nekázně u žáků může být také školní neúspěch, nuda během vyučování – učitel nedokáže žáky zaujmout. Nekázeň žáků podporují také různé poruchy chování, nízká příkladnost učitelů (učitel by měl jít příkladem), provokace učitelů ze strany žáků (Juvenilia Paedagogica, 2019; Vaňkátová, 2016; Fialová, 2015).

Učitelé vnímají vliv nekázně u žáků během výuky jako faktor, se kterým se musí smířit, avšak jsou připraveni v rámci svých sil a možností s ním bojovat. Shodují se na tom, že nekázní žáků přichází o hodně času, který by mohli využít pro výuku. Nekázeň je dokáže rozhodit, nejtěžší jsou obvykle pátky, a potom blíží se konec školního roku. Musejí často nahrazovat rodiny, které se výchově dětí nevěnují tolik jako v minulosti (Juvenilia Paedagogica 2019, Vaňkátová, 2016; Fialová, 2015).

ZÁVĚR

Tento příspěvek shrnuje výsledky, resp. postoje a postřehy učitelů základních škol, které zmínili ve společných skupinových rozhovorech na téma „nekázeň“. Plnění úkolů v otázkách kázně, resp. řešení nekázně během vyučování a přestávek je náročnou úlohou, která je na učitelích. Učitel je schopen ovlivnit a korigovat řadu kázeňských prohřešků. Kázeň, resp. nekázeň žáků během výuky je jedním z nejproblematictějších faktorů, kterým učitelé čelí, je závislá na mnoha proměnných. Nekázeň u žáků není jen v samotných žácích, jejich chování značně vyplývá také z působení dalších faktorů na ně. (Bréda et al., 2017)

Učitelé nekázeň na základních školách vnímají a shodují se, že provází vyučovací proces, problém vidí ve stavu společnosti, vnímají morální úpadek společnosti. Rodiče jsou k dětem (k žákům) velice liberální a mají nevhodný přístup ke kázni svých dětí, zároveň učitelé zmiňují nízkou motivaci žáků a minimum životních cílů. Avšak i učitelé ve vlastních řadách vnímají u některých kolegů malou autoritu, špatný přístup k žákům, nebo nevhodné vzory pro žáky – zde je závěrem vhodné zmínit dva výroky Jana Amose Komenského: „Ctnostem se lze učit tím, že se ustavičně jedná čestně... Jen když bude vždy někdo, kdo by předcházel slovem i příkladem.“ a „Učitelé a učitelky budou nejvybranější lidé, muži vážní, ženy vynikající čistotou mravů, obojí důkladně znalí toho, v čem má být mládež vzdělávána a dychtiví vštěpovat to mládeži.“

Literatura

- BENDL, S. 1997. *Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností*. In *Pedagogika*, 1997, vol. 47, no. 1.
- BENDL, S. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. In *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, S. 2004 a. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. In *Pedagogika* Vyd. 1. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. 2004 b. *Proměny školy, vzdělávání a výchovy. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole*. In *Pedagogická orientace*. 1. vyd. Brno: Česká pedagogická společnost, Pedagogická orientace, Brno, 2004, č. 3. ISSN 1211-4669.
- BENDL, S. 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BRÉDA, J. et al. 2017. *Sebeobrana učitele*. Praha: Raabe, 2017, 151 s. ISBN 978-80-7496-345-2.

- FIALOVÁ, M. 2015. *Metodika pravidel chování na ZŠ* [online]. Brno, 2015 [cit. 2020-03-14]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.
- JUVENILIA PAEDAGOGICA. 2019 [CD-ROM]: *Aktuálně teoretické a výzkumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačních prací doktorandů: zborník příspěvků z konferencie s medzinárodnou účasťou/* editor: Andrej Rajský. - Trnava: Trnavská univerzita v Trnave - Pedagogická fakulta - Katedra pedagogických štúdií, 2019. ISBN 978-80-568-0378-3.
- KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest Šikanování*. Praha : Portál, 2001.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1995. 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel = <<The>> Beginning Teacher: (Některé ped. problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. Spisy Ped. fak. Masarykovy univ; Sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.
- VANĀKÁTOVÁ, E. 2016. *Měření školní kázně z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol s použitím metody ukotvujících vinět* [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-03-10]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Autoři:

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

PERSPEKTÍVY KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE

Slavomíra Stanková

Abstrakt

Príspevok sa bude zaoberať doterajšími perspektívami uvažovania o kultivácii komunikačnej kompetencie v jazykovom vzdelávaní na hodinách slovenského jazyka. Bude vychádzať z doterajších výskumov zameraných na diagnostiku komunikačnej kompetencie u učiteľov a žiakov počas hodín slovenského jazyka. Teoreticky sa zameriame aj na sociálne aspekty (sociálnu silu) interakcie medzi učiteľom a žiakom v jazykovom vzdelávaní. Interpretáčnou metódou chceme prispieť k zmene nazerania na princípy efektívnej kultivácie komunikačnej kompetencie v jazykovom vzdelávaní.

ÚVOD

Hoci sa to na prvý pohľad môže javiť inak, nie je také ľahké komplexne odpovedať na otázku, čo znamená, že je človek komunikačne kompetentný. Pojem komunikačná kompetencia sa v rôznych významoch používa v mnohých vedných či popularizačno-odborných oblastiach, a to od pedagogiky, cez medicínu, psychológiu či lingvistiku. V tomto článku sa sústredíme na lingvistický pohľad, kde má pojem (komunikačná) kompetencia svoje korene a odkiaľ sa následne rozšíril do iných vedných oblastí. Cieľom tohto príspevku je identifikovať príčiny neuspokojivého rozvíjania komunikačnej kompetencie v rámci inštitucionalizovaného vzdelávania a načrtnúť teoreticko-metodologický rámec ďalšieho výskumu, ktorý by mal prispieť k riešeniu problému.

Značné rozšírenie tohto pojmu malo za následok terminologickú nejednotnosť a spory o to, čo je „podstatou“ komunikačnej kompetencie. Na začiatku týchto sporov bolo napríklad otázne to, či je podstatou komunikačnej kompetencie určitá dispozícia, schopnosť, čiže niečo „dynamické, procedurálne“ alebo statické poznatky, vedomosti (prípadne oboje). V zahraničnom lingvistickom diskurze potom vznikali rôzne „modely“ komunikačnej kompetencie (porov. Bagarić, Djigunović, 2007). Teoretickým aspektom komunikačnej kompetencie sme sa venovali v príspevku Teoreticky o (praktickej) komunikačnej kompetencii (Krištofová, 2019).

VÝZVY KULTIVOVANIA KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE V RÁMCI INŠTITUCIONALIZOVANÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

V najvšeobecnejšom zmysle slova označuje pojem *komunikačná kompetencia* schopnosť človeka produkovať (v rôznom zmysle) kvalitatívne pozitívne hodnotený („dobrý“, „vhodný“, „asertívny“...) komunikát. Porov. napríklad: „Učiteľ by mal byť rečový profesionál a parajazykové prostriedky by mal využívať cielene na zvýšenie efektivity komunikácie so žiakmi“ (Bekéniová, 2015, s. 19).

Svoje pevné miesto má komunikačná kompetencia v lingvodidaktike. Rozvoj „komunikačných schopností“ je v strategických štátnych vzdelávacích dokumentoch považovaný za jeden z hlavných cieľom jazykového vzdelávania.

Rozvoj komunikačnej kompetencie má pre každého jednotlivca zásadný význam, pretože úroveň komunikačnej kompetencie ovplyvňuje jeho skutočný, praktický život. Preto je otázka efektívneho kultivovania komunikačnej kompetencie zásadná a komunikačná kompetencia je považovaná aj za integrálnu súčasť tzv. celoživotného vzdelávania.

V nasledujúcom príspevku preto prinášame naše reflexie nad podstatou i zmyslom kultivovania komunikačnej kompetencie, a to najmä v procese inštitucionalizovaného jazykového vzdelávania. Vychádzame totiž z presvedčenia, že kultivácia komunikačnej kompetencie by mala byť jedným z primárnych cieľov jazykového vzdelávania, resp. lingvodidaktiky, čo napokon deklarujú aj slovenské vzdelávacie programy (porov. napríklad niektorý z Inovovaných štátnych vzdelávacích programov, z oblasti Jazyk a komunikácia: Slovenský jazyk a (slovenská) literatúra z dielne Štátneho pedagogického ústavu). Je však otázne, ako sa tento cieľ darí v školskej lingvodidaktickej praxi naplňať a či tento strategický dokument poskytuje dostatočný „rámec“, „priestor“ pre cieľavedomý a systematický rozvoj komunikačnej kompetencie. Tiež je otázne, do akej miery si uvedomujú túto limitovanosť tí, ktorí majú na rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov priamy, a teda aj najväčší vplyv – pedagógovia slovenského jazyka a literatúry. (V tomto príspevku sa zameriavame najmä na učiteľov slovenského jazyka ako materinského jazyka, pretože primárne spadá oblasť rozvoja komunikačnej kompetencie do oblasti rozvoja slovenského jazyka, ale aj vzhľadom na vyššie uvedenú povahu komunikačnej kompetencie ako súčasť celoživotného vzdelávania je zrejmé, že rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov a študentov do nejakej miery ovplyvňujú všetci pedagógovia *sui generis*.)

Komunikačnú kompetenciu považujeme za praktickú dispozíciu, ktorá sa nadobúda praktizovaním komunikačnej činnosti v rôznych (optimálne čo najvariantnejších) sociálnych situáciách, resp. kontextoch, ktoré sú zasadené do určitého kultúrneho prostredia. Slovo *kompetencia* už naznačuje istú procedurálnu, dynamickú „schopnosť“ a aj napriek tomu, že sa napríklad v pedagogike tieto pojmy zväčša rozlišujú, v našom vnímaní termín komunikačná kompetencia nevyklučuje statické poznatky, avšak, sústreďuje sa na produkčný potenciál.

J. Dolník v súvislosti s *jazykovou kompetenciou* hovorí o dvoch zložkách – procedurálnych a deklaratívnych znalostiach, pričom deklaratívne (explicitné, uvedomované) znalosti sú založené na otázke VEDIET ČO a procedurálne znalosti (implicitné, môžu byť aj neuvedomované) sú založené na otázke VEDIET AKO – (porov. Dolník, 2013, s. 191). Efektívna kultivácia komunikačnej kompetencie by mala v lingvodidaktickej praxi reagovať na obidva tieto aspekty. (Nielen) v oblasti jazyka a komunikácie sa však v každodennej školskej praxi kladie dôraz na systematické nadobúdanie explicitných znalostí, pedagógovia slovenského jazyka často lipnú na poučkách a definíciách a tieto (často iba mnemotechnicky zapamätané) „poznatky“ sú následne predmetom hodnotenia žiakov, hoci situácia nie je čierno-biela a nedá sa „zjednodušujúco“ povedať, že lingvodidaktické pôsobenie učiteľov nemá dostatočný vplyv na rozvoj procedurálnych poznatkov týkajúcich sa používania jazyka. Jazyk je nielen predmetom lingvistiky ako vedy, ale jedinečnou a nezastupiteľnou „silou“, ktorá „prestupuje ľudské životy“ (a teda aj školské či akademické predmety). Pedagógovia vplývajú svojím jazykom na komunikačnú kompetenciu žiakov v neustálej interakcii a nielen na hodinách slovenského jazyka.

Práve na hodinách slovenského jazyka a literatúry by sa však žiaci mali zoznamovať nielen s tým, čo je jazyk (s jeho štruktúrou, systémovou lingvistikou), ale aj s tým, ako jazyk používať, ako ho ovládať. A hoci vyššie uvedený vzdelávací program deklaruje rozvoj komunikačných kompetencií a deklaruje obsahový štandard aj výkonový štandard, je evidentný najmä presah obsahového štandardu oproti „výkonu“ (porov. napr. Inovovaný Štátny vzdelávací program: Jazyk a komunikácia: Slovenský jazyk a literatúra pre gymnáziá so 4- a 5-ročným vzdelávacím programom, v ktorom sa komunikačné kompetencie vymedzujú nasledovne:

1. Vedieť komunikovať adekvátne komunikačnej situácii:
 1. Vyjadrovať sa adekvátne komunikačnej situácii – ústne (vhodná forma a obsah)
 2. Vyjadrovať sa adekvátne komunikačnej situácii – ústne a písomne (vhodná forma a obsah)
 3. Čítať s porozumením súvislé aj nesúvislé texty.

4. Vedieť aktívne počúvať.

Signalizované vymedzenie považujeme za stigmatickú ukážku toho, ako sa téma efektívnej kultivácie komunikačnej kompetencie buď nepestuje vôbec, alebo sa iba deklaratívne pertrakuje a kultivácia komunikačnej kompetencie je ponechaná náhode, resp. učiteľovi, čím nechceme učiteľskej verejnosti naznačovať, že by sme do obsahového štandardu slovenského jazyka a literatúry radi „pretlačili“ ďalšie témy (ktoré by sa do súčasného tematického plánu aj tak „nevošli“).

Ako je avizované vyššie, nemôžeme jednoducho konštatovať, že v inštitucionalizovanom jazykovom vzdelávaní žiaci nenadobúdajú procedurálne znalosti (nemyslíme tým len znalosti, ktoré sa týkajú produkcie komunikátu) – okrem aktívneho rozvoja vlastnej komunikačnej kompetencie (teda otázky, či jazykové vzdelávanie dáva žiakom dostatočný priestor na „tvorbu čo najširšieho spektra rôznych komunikátov“, keďže budovanie produkčnej komunikačnej kompetencie sa bez toho nezaobíde) tu totiž zohráva úlohu aj pasívne prijímanie poznatkov o tom AKO komunikovať. Kľúčovú úlohu tu teda zohráva komunikačná kompetencia samotných učiteľov (slovenského jazyka).

Ešte pred tým, ako sa dostaneme ku komunikačnej kompetencii učiteľov, zostaňme pri probléme súčasného konceptu školy pri snahe o kultiváciu komunikačnej kompetencie. Autori Neil Postman a Charles Weingartner v diele *Teaching as a Subversive Activity* (1969) už v 60-tych rokoch minulého storočia poukazovali na to, že koncept školského vzdelávania vychováva žiakov k sociálnej submisii, čo vedie k tomu, že škola „produkuje“ jedincov, ktorí sa neustále spoliehajú na autority, nie sú schopní reagovať, resp. adaptovať sa na zmeny v živote a lipnú na autoritách (tieto neblahé dôsledky sa v princípe týkajú jazyka a pedagogickej komunikácie). Ak sa na celú situáciu pozrieme z hľadiska kultivácie komunikačnej kompetencie, celé lingvodidaktické vzdelávanie by malo pôsobiť presne opačným smerom. Môžeme sa však pýtať, aká je súčasná realita a či sa týmto „presne opačným smerom“ aj ubera. Inštitucionalizované vzdelávanie sa totiž realizuje zvyčajne v stereotypne usporiadanom prostredí, z jazykového hľadiska by sme naň mohli nazerať ako na stereotypné sociálno-kultúrne jazykové prostredie a stereotypnosť tohto prostredia spočíva napríklad v tom, že „celé“ jazykové vyučovanie sa odohráva v zvyčajne stereotypnom prostredí školskej triedy s (príliš sa) nemeniacimi sa sociálnymi vzťahmi medzi učiteľom a žiakom a (okrem psychosociálnych „premených“) je občas jedinou „premennou“ sociálnej udalosti iba téma interakcie (napr. učebná látka). Z hľadiska efektívneho rozvoja je však dôležitá aj rozmanitosť sociálnych (a teda aj komunikačných) situácií. Je však teda otázne, do akej miery môže inštitucionalizované vzdelávanie takúto rozmanitosť v princípe zabezpečiť.

Stereotypnosť takéhoto jazykového vzdelávania má však aj ďalší rozmer, ktorý súvisí s „učebným štýlom“ daného učiteľa. Ak v jazykovom vzdelávaní napríklad prevažuje frontálny spôsob „odovzdávania“ poznatkov, nielenže sa nemení sociálny kontext udalostí, jazyková interakcia zostáva stereotypne známa, ale tiež sa tým študent „ochudobňuje“ o rozvíjanie aktívnych procedurálnych komunikačných schopností, pretože väčšinu sociálno-komunikačného priestoru „vyplní“ monológ pedagóga.

Ďalším negatívnym rozmerom takéhoto stereotypizovaného, takmer invariabilného sociálneho kontextu jazykového vyučovania je asymetrická komunikáciu medzi pedagógom a študentom, v ktorej sa jedna zo strán (učiteľ alebo študent/i) snaží (vedome alebo nevedome) byť sociálne dominantnejšou stranou. Z pohľadu komunikácie je dialóg týchto aktérov nevyvážený (napríklad počtom prehovorov; alebo môže ísť aj istú „neochotu“ pripustiť druhú stranu ku komunikácii a pod.). V prípade, že je silnejším sociálne-komunikačným aktérom učiteľ, často môžeme hovoriť aj o tzv. autoritatívnom spôsobe komunikácie (a teda často aj vyučovania, aj keď to nezamieňame), ktorým sa môže dialogická forma v skutočnosti zmeniť na monologickú formu komunikácie, ak dialogickosť chápeme ako kvalitu „až vtedy, keď vo väčšej či menšej miere zohľadňuje [hovoriaci] vo svojej reči príjemcu, je schopný sústrediť svoju pozornosť na druhého. To sa prejavuje na výrazovej rovine nielen takými formálnymi ukazovateľmi, ako sú

kontaktové formuly, druhá zámenná a slovesná osoba, ale i v myšlienkovom nadväzovaní na partnera, na jeho stav, situáciu, v schopnosti konfrontovať svoju perspektívu nazerania na skutočnosť s jeho hľadiskom a voliť perspektívu nazerania toho druhého.“ (Orgoňová, Bohunická, Interakčná štylistika, 2018, s. 60-61). Dostatočné dialogické komunikačné vzdelávanie však vyznieva v reálnych podmienkach inštitucionalizovaného vzdelávania (v triedach je niekedy aj 30 žiakov naraz) utopicky, i keď to mnohí učitelia v týchto podmienkach „ešte nevzdali“ (resp. azda ani nemajú možnosť to vzdať).

Z pohľadu inštitucionalizovanej kultivácie komunikačnej kompetencie by sme napokon chceli upriamiť pozornosť na dôležitý aspekt komunikačného vzdelávania, ktorý by mal stáť „za“ procedurálnymi poznatkami v procese jazykového vzdelávania a ktorý z statického, rigidného a „už hotového“ pohľadu na (slovenský) jazyk (jazyk ako produkt systémovej lingvistiky) robí aktuálny, živý, neustále „vyvstávajúci“ a dynamický problém. Ide o prístup k jazyku ako k sociálnej sile. Ako tvrdí napríklad Daniel Bína (na pozadí filozofického pragmatizmu, ale aj lingvistickom pozadí prác F. de Saussurea a L. Wittgensteina a iných) „řeč a verbální chování člověka je vhodné chápat jako silovou technologii... především [je] technologií mocenského působení na jiné lidi...“ (Bína, 2008, s. 76). Tu sa núkajú dva pohľady. Prvým je to, že sa tento pohľad na jazyk stane „predmetom lingvistického záujmu“ jazykového vzdelávania. Druhým aspektom, ktorý je v tejto veci nutné zdôrazniť, je sociálnu „silu“ a „vplyv“ komunikačnej kompetencie samotných pedagógov (nielen slovenského jazyka) na rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov, pretože učenie sa je často založené na imitácii. Komunikačne kompetentný pedagóg si totiž túto silu uvedomuje. Podľa tézy J. Dolníka je imitácia napodobňovanie jazyka jazykom, pričom samotná imitácia je „prazákladom generovania, reprodukcie a dynamiky kultúry“ (Dolník, 2013, s. 10), potom je pri kultivovaní komunikačnej kompetencie potrebné nestrácať tento sociálny rozmer komunikácie. „Edukace ke komunikační kompetenci, nemá-li být k smíchu, musí vyjít z pochopení činnosti a silové povahy sociální komunikace: (namísto planého vybízení k „objektivnějšímu referování o pravdách“) zkoumat a ukazovat povahu (nejběžnějších typů) komunikačních transakcí, analyzovat a nacvičovat účinné a působivé postupy a obrany proti nim. Jde o sebeobranu“ (Bína, 2008, s. 139). A o sebaobranu často ide na obidvoch stranách – na strane žiaka i učiteľa.

ZÁVER

Najmä na hodinách slovenského jazyka (a literatúry) sa často pertrakujú teoreticko-formálne poznatky o komunikačnom procese (deklaratívne, explicitné) znalosti, asertívnej komunikácii a pod., pričom sa často opomína, že pre z hľadiska kultivácie komunikačnej kompetencie (ako cieľa inštitucionalizovaného jazykového vzdelávania) je potrebné nestrácať zo zreteľa aj nadobúdanie procedurálnych poznatkov o komunikácii – ideálne v rozmanitých sociálnych situáciách. Súčasný inštitucionalizovaný vzdelávanie však má v procese kultivácie svoje limity (stereotypy). Ako však navrhol a popísal D. Bína (2008) v diele *Pragmatistická perspektíva komunikační kompetence*, komunikačná kompetencia (a mediálna gramotnosť) má byť súčasťou celej školy a „...podstatnou součástí úplně všech předmětů – i když je nasnadě, že hlavní roli bude hrát předmět mateřský jazyk a literatura.“, pretože „k čemu potom tedy vyučování každého jednotlivého předmětu je? – K edukování směřujícímu k růstu komunikační kompetence, sebezpůsobilosti, [...]. Cílem příspěvku bylo poukázat na potřebu inovace inštitucionalizovaného jazykového vzdelávania a identifikovať príčiny neuspokojivého rozvíjania komunikačnej kompetencie v rámci inštitucionalizovaného vzdelávania. Tiež sme načrtli teoreticko-metodologický rámec ďalšieho výskumu, ktorý by mal prispieť k riešeniu problému. Namiesto neustáleho rozširovania obsahových poznatkov systémovej jazykovedy by sme radi (aj týmto príspevkom) rozprúdili širšiu diskusiu o tom, čo je a čo má byť podstatou inštitucionalizovaného jazykového vzdelávania ako takého.

Literatúra:

- BAGARIĆ, V., DJIGUNOVIĆ, M. J. 2007. *Defining communicative competence* In *Metodika*. [online]. 2007, vol. 8, no. 1, s. 94-103. Dostupné na internete: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sSE0XNltUoMJ:https://hrcak.srce.hr/file/42651+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk&lr=lang_cs%7Clang_sk&client=firefox-b-ab>.
- BEKÉNIOVÁ, L. 2015. *Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca zameraný na rečový prejav*. [online]. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 2015. 50 s. ISBN 978-80-565-1112-1. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/l_bekeniova_rorvoj_komunikacnych_kompet_pedag_zamest_zamer_na_rec_prejav.pdf>
- BÍNA, D. 2008. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. České Budějovice : Vlastimil Johanus, 2008. 164 s. ISBN 978-80-904247-1-5.
- DOLNÍK, J. 2013. *Jazyk v kultúrnych procesoch a aktivitách*. In: *Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom kontexte*. Ed. ONDREJOVIČ, SLAVOMÍR a kol. *Sociolinguistica Slovaca 7*. [online]. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, 2013. s. 9-22. ISBN 978-80-224-1334-3. Dostupné na internete: <https://www.juls.savba.sk/ediela/sociolinguistica_slovaca/2013/7/sls7.pdf>.
- DOLNÍK, J. 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava : Veda, 2013. 432 s. ISBN 978-80-224-1201-8.
- DOLNÍK, J. 2017. *Jazyk v sociálnej kultúre*. Bratislava : Veda, 2017. 248 s. ISBN 978-80-224-1584-2.
- Inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. 2009. Vzdelávacia oblasť: Slovenský jazyk a literatúra. Príloha ISCED 3A* [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. [cit. dňa 30.10.2019] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf>.
- KRIŠTOFOVÁ, S. 2019. *Teoreticky o (praktickej) komunikačnej kompetencii*. In: *Varia XXVII*. Ed. Patrícia Molnárová, Gabriel Rožai. [online]. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Filozofická fakulta, 2019. s. 192 - 200. ISBN 978-80-557-1631-2. Dostupné na internete: <<https://www.juls.savba.sk/ediela/varia/27/Varia27.pdf>>.
- ORGOŇOVÁ, O., BOHUNICKÁ, A. 2018. *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 206 s. ISBN 978-80-223-4566-8.
- POSTMAN, N., WEINGARTNER, C. 1969. *Teaching as a subversive activity*. [online]. New York: Delacorte Press, 1969. 219 s. Dostupné na internete: <<https://kairosschool.co.za/wp-content/uploads/2011/02/Teaching-as-a-Subversive-Activity.pdf>>.

Autor:

Mgr. Slavomíra Stanková
Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Gondova 2, 811 02 Bratislava 1
slavomira.kristofova@uniba.sk

VÝVOJ TRENDOV VO VÝSKUMOCH INFORMAČNÉHO SPRÁVANIA DETÍ – JE STÁLE ČO ZLEPŠOVAŤ?

Zuzana Struháriková

Abstrakt

Príspevok sumarizuje výsledky analýzy zameranej na vývoj trendov vo výskumoch v oblasti informačného správania detí od roku 2000. Predmetom analýzy sú metodologické špecifiká vybraných analyzovaných štúdií s dôrazom na výber respondentov, priestorové zasadenie výskumov a uplatňované techniky zberu dát. Ku komplexnosti analýzy prispieva jej porovnanie s dvomi podobne orientovanými štúdiami – s jednou v prípade výberu respondentov a priestorového zasadenia výskumov a s druhou v prípade aplikovaných techník zberu dát. Hlavným cieľom príspevku je upozorniť na dôležitosť efektivity skúmania spôsobov, akými deti vyhľadávajú, hodnotia a získavajú informácie relevantné z hľadiska ich školských povinností, ako aj voľnočasových aktivít.

ÚVOD

Informačné správanie detí je problematikou, ktorej sa odborníci v oblasti informačnej vedy venujú už niekoľko desaťročí. Vývoj tematického zamerania štúdií do dnešného dňa prešiel viacerými zmenami, čo možno spájať predovšetkým s prechodom od tradičných služieb knižníc k možnostiam vyhľadávania informácií v elektronickom prostredí. Tieto zmeny sa však vo vzťahu k realizovaným výskumom dotýkajú aj uplatňovaných metodologických prístupov a techník zberu dát, ktorých snahou je dnes najmä efektívnosť a komplexnosť z hľadiska pochopenia skúmaného javu.

Príspevok predstavuje výsledky analýzy dvadsiatich šiestich vybraných štúdií zameraných na informačné správanie detí – teda na spôsoby, akými vyhľadávajú, hodnotia, selektujú a získavajú informačné zdroje, ktoré sú z hľadiska ich aktuálnej informačnej potreby relevantné. Špecifiká informačného správania detí možno považovať za významné aj vo vzťahu k informačnej gramotnosti, ktorej dôležitosť je z hľadiska informačnej spoločnosti, v ktorej žijeme, neustále na vzostupe. Informačnej gramotnosti je preto nevyhnutné venovať pozornosť nielen v domácom, ale najmä v školskom prostredí. Domnievame sa však, že základom pre takto zameranú výučbu, sú v prvom rade výskumy orientujúce sa na túto problematiku.

Cieľom príspevku je sumarizácia aplikovaných metód výskumu a techník zberu dát s dôrazom na ich limity. Primárnym cieľom analýzy a jej evaluácie bolo vyplnenie medzery v aktuálnych poznatkoch, ako aj snaha predchádzať limitom, ktoré u analyzovaných štúdií možno pozorovať. Príspevok je tematicky rozdelený do štyroch hlavných oblastí: (a) priestorové zasadenie výskumov, (b) vekové zameranie výskumov, (c) metódy a techniky zberu dát a (d) limity výskumov.

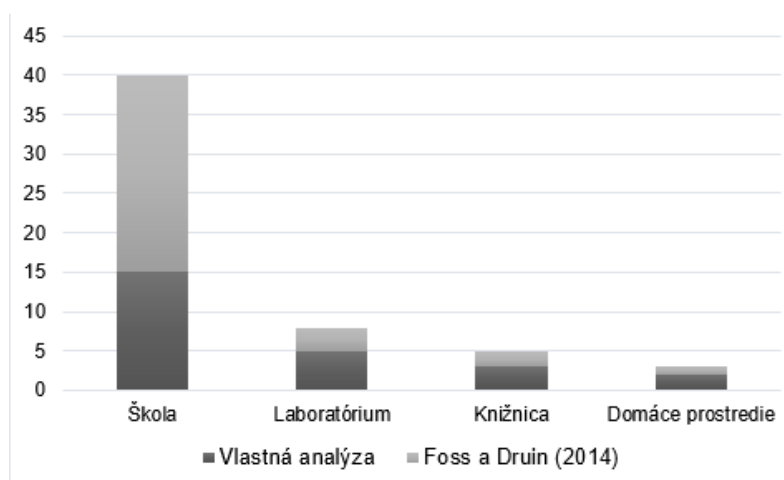
PRIESTOROVÉ ZASADENIE VÝSKUMOV

Prvou charakteristikou, ktorú sme v rámci komparácie jednotlivých výskumov brali do úvahy, je ich priestorové zasadenie. Tento aspekt možno považovať za významný najmä z toho dôvodu, že môže pozitívne, ale aj v negatívne ovplyvniť reakcie potenciálnych respondentov, a teda aj samotné výsledky výskumu. Na základe analýzy sa prirodzene sformovali štyri hlavné skupiny výskumov: výskumy realizované v školskom, laboratórnom, knižničnom a domácom prostredí.

Ako naznačuje Graf 1, školské prostredie je v tomto prípade vo výraznej prevahe (58%). To

považujeme za prirodzené, nakoľko ho možno vnímať ako najprístupnejšie a časovo relatívne nenáročné, a – vo vzťahu k detskému respondentovi – ako najlogickejšie. Vzhľadom na vzostup využívania informačných a komunikačných technológií v procese výskumu však možno do budúcnosti očakávať postupný nárast množstva výskumov realizovaných v laboratórnom prostredí (21%), ktorých výskyt sa zvýšil najmä po roku 2010. Prostredie knižníc (13%) a domáce prostredie (8%) výskumníci volia skôr výnimočne, čo možno spájať s organizačnými a časovými komplikáciami vyplývajúcimi zo samotnej povahy takto koncipovaných výskumov. K rovnakým výsledkom dospela aj Fossová (2014), ktorá sa zamerala na štúdie v oblasti informačného správania detí realizované v rokoch 1989-2014.

Graf 1: Priestorové zasadenie analyzovaných štúdií – vlastná a komparatívna analýza



V rámci našej práce sme sa rozhodli pre výskum v laboratórnom prostredí. Toto rozhodnutie ovplyvnili najmä technologické požiadavky nevyhnutné pre jeho realizáciu, ktoré sú popísané v časti Metódy výskumu a techniky zberu dát. Napriek náročnosti vyplývajúcej z takto zasadených výskumov, sme toho názoru, že aplikované technológie budú predstavovať významný prínos nielen z hľadiska získaných dát, ale aj z hľadiska samotnej metodológie, ktorá v slovenskom prostredí dodnes nie je natoľko rozšírená.

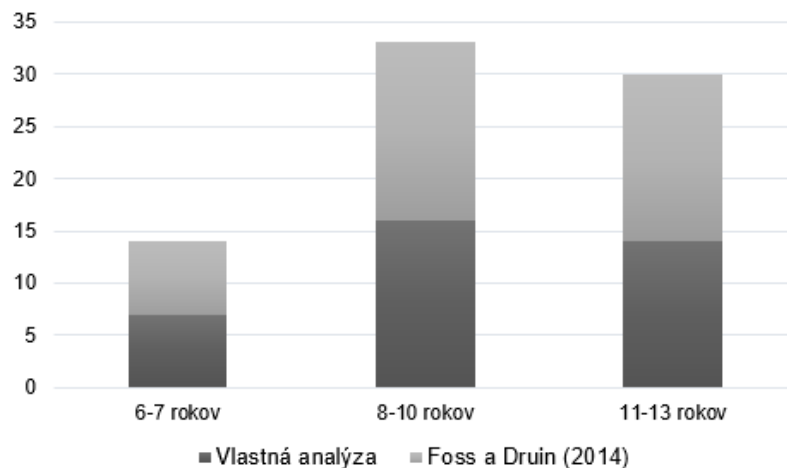
VEKOVÉ ZAMERANIE VÝSKUMOV

Ďalšou významnou charakteristikou výskumov je vek respondentov. Na základe zozbieraných dát sme sa ich rozhodli rozdeliť na tri úzko vymedzené skupiny – na respondentov vo veku 6-7, 8-10 a 11-13 rokov, pričom v prípade, ak sa štúdia zameriavala napríklad na respondentov vo veku 6-12 rokov, zaradili sme ju do všetkých troch uvedených skupín. Takéto úzke vymedzenie považujeme za najefektívnejšie, a to najmä z hľadiska rozdielov v oblasti kognitívnych a emocionálnych schopností detí, ktoré sú značné už pri dvojročných rozdieloch. Sme presvedčení o tom, že v procese výučby nie je žiaduce (a v konečnom dôsledku ani možné) aby výučba zameraná na prácu s informáciami bola koncipovaná všeobecne, bez zohľadňovania rôznorodosti žiakov, pričom to isté platí aj pre realizované štúdie.

Ako môžeme na základe Grafu 2 vidieť, pozornosť výskumníkov sa zameriava na vekovú skupinu 8-10 (62 %), respektíve 11-13 rokov (54%). Najnižšiu vekovú skupinu respondenti reprezentujú v menej než jednej tretine prípadov (27%). Toto zistenie pripisujeme práve obmedzeným schopnostiam detí mladšieho školského veku v oblasti vyhľadávania informácií a čitateľských kompetencií, kedy je pomerne náročné skúmať informačné správanie ako také. V tak nízkom veku sa navyše môžu prejaviť problémy pri popisovaní vlastných skúseností respondenta s informačným procesom prostredníctvom dotazníka alebo rozhovoru, čo následne

negatívne vplýva práve na mieru záujmu o túto vekovú skupinu respondentov.

Graf 2: Vekové zameranie analyzovaných štúdií – vlastná a komparatívna analýza



Ak výsledky porovnáme s analýzou Fossovej (2014), zistíme, že sú opäť do značnej miery podobné (18%, 43% a 40%). Hoci výsledky nie sú na základe predchádzajúceho odôvodnenia prekvapivé, je podľa nášho názoru potrebné postupne vyvíjať snahy o aplikáciu takých výskumných techník, ktoré by napomohli efektívnemu a komplexnému skúmaniu respondentov, ktorých schopnosti a možnosti v oblasti informačného správania sú stále relatívne obmedzené. To následne môže, ako sme už uviedli vyššie, prispieť k efektívnosti výučby zameranej na špecifiká práce s informáciami a na zvyšovanie celkovej úrovne informačnej a digitálnej gramotnosti už v ranom veku.

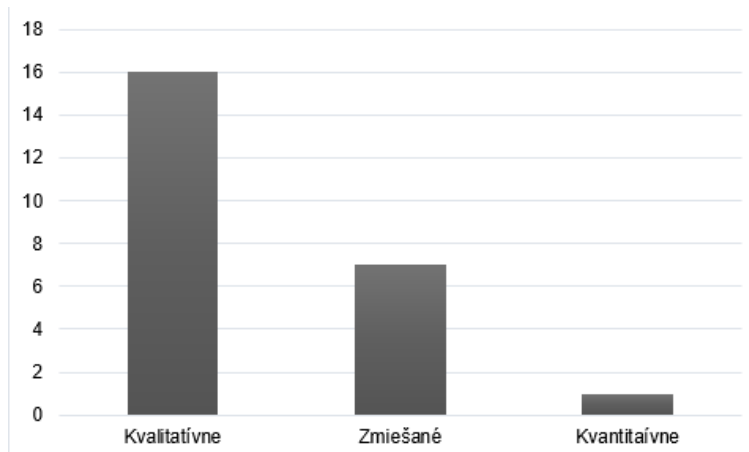
Napriek tomu sme sa rozhodli v uvedenom trende pokračovať, pričom predmetom nášho záujmu budú respondenti vo veku 9-10 rokov. Dôvodom pre výber tejto vekovej skupiny je najmä podstata výskumu spočívajúca v skúmaní spôsobov, akými deti vyhľadávajú, identifikujú, hodnotia a selektujú informácie relevantné z hľadiska ich aktuálnej informačnej potreby, kedy je potrebné, aby respondenti disponovali adekvátnou mierou informačných a čitateľských kompetencií. Zároveň poukazujeme na úzke vekové vymedzenie, ktoré umožňuje predchádzať neprímeraným rozdielom v oblasti kognície a emocionálneho vývinu prejavujúcim sa v mnohých doteraz realizovaných štúdiách berúcich do úvahy široké vekové skupiny.

METÓDY VÝSKUMU A TECHNIKY ZBERU DÁT

Skôr než prejdeme k sumarizácii jednotlivých techník zberu dát, uvádzame prehľad aplikovaných metód výskumu (Graf 3). Na základe grafu je zrejmé, že kvantitatívne metódy výskumu sú výrazne na ústupe (4%), a postupne sú nahrádzané kvalitatívnymi (62%), respektíve zmiešanými metódami (27%). Okrem toho sa ukázalo, že zatiaľ čo štúdie realizované pred rokom 2012 aplikovali dotazníkovú techniku zberu dát ako hlavnú výskumnú metódu (Massey, Druin, Weeks, 2007), v rámci novších štúdií dotazník plní funkciu doplnkovej metódy slúžiacej na verifikáciu predchádzajúcich zistení, spravidla vyplývajúcich práve z kvalitatívne orientovaných metód (Beak, 2014; Wu, 2015).

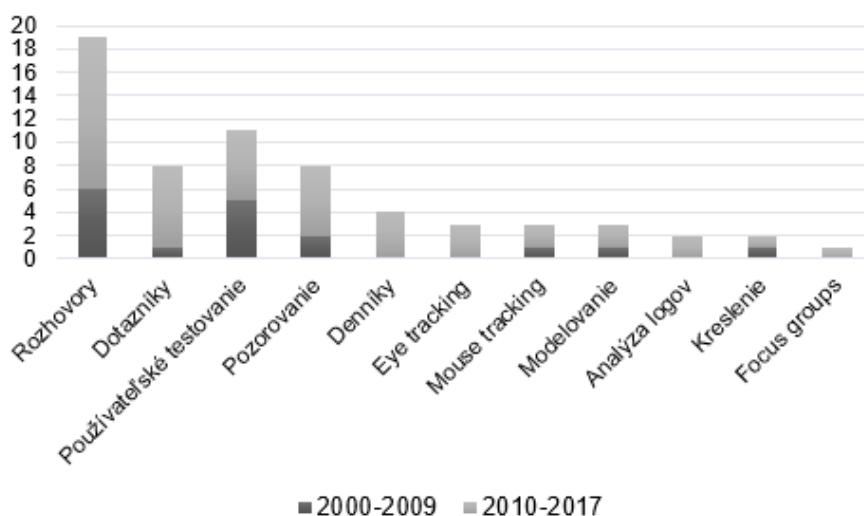
Ako naznačuje graf, za pomerne atraktívne už v súčasnosti možno považovať aj zmiešané výskumné metódy realizované napríklad vo forme dotazníkov doplnených o rozhovory, používateľské testovanie či technológiu sledovania očí – eye tracking (Crow, 2011; Kammerer, Bohnacker, 2012; Nettet, 2013).

Graf 3: Metódy výskumov analyzovaných štúdií



Na základe grafu venujúceho sa jednotlivým technikám zberu dát (Graf 4) možno pozorovať výraznú fragmentáciu, preto sme sa ho rozhodli koncipovať do dvoch časových období – výskumy realizované v rokoch 2000-2009 a 2010-2017. Hoci prevaha rozhovorov (30%) nie je, vzhľadom na narastajúci trend ustupovania od kvantitatívnych výskumov, prekvapivá, zvláštnu pozornosť si čoraz častejšie vyžadujú tie techniky zberu dát, ktoré za svoj rozmach vďaka technologickému rozvoju a orientácii výskumov na elektronické prostredie. Z hľadiska skúmania informačného správania sa preto pozornosť výskumníkov postupne začína upriamovať napríklad na používateľské testovanie (17%), eye tracking či mouse tracking (v oboch prípadoch 5%). V tomto prípade ide o techniky, ktorých cieľom je pochopenie špecifik interakcie dieťaťa s konkrétnym typom webového rozhrania, prevažne so zámerom poukázať na potrebu prispôsobovania obsahu a formy webových stránok možnostiam, schopnostiam či preferenciám používateľov. Napriek tomu, že používateľské testovanie bolo relatívne rozšírenou technikou už na začiatku 21. storočia (Bilal, 2000; Bilal, 2001; Bilal, 2002), ďalšie kvalitatívne metódy sú len na vzostupe.

Graf 4: Techniky zberu dát uplatňované v analyzovaných štúdiách

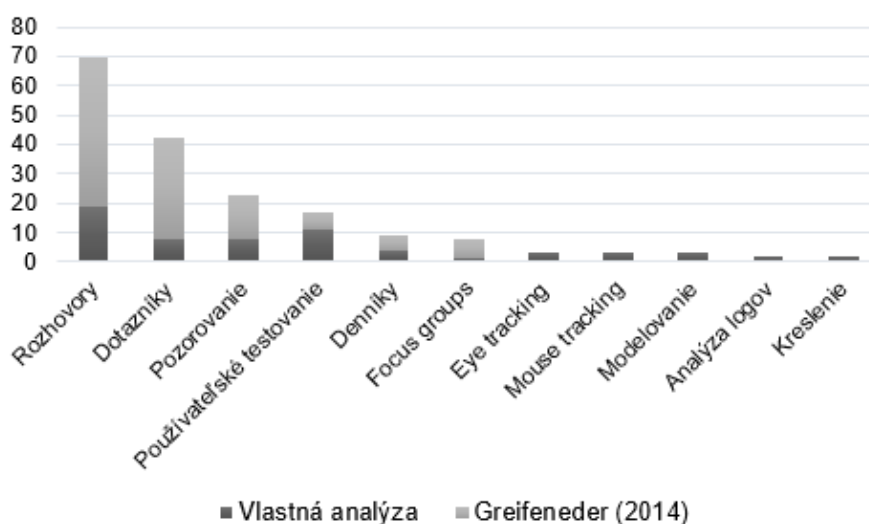


Zaujímavou je tiež vysoká miera výskytu metodologickej triangulácie vyznačujúcej sa využitím troch a viacerých techník zberu dát v rámci jedného výskumu (Crow, 2011; Nasset, 2013;

Vanderchantz, Hinze a Cunningham, 2014; Bilal a Gwizdka, 2016), čo možno opäť pripisovať snahe skúmať problematiku komplexnejšie a overovať ju viacerými možnými spôsobmi.

Túto časť analýzy sme porovnávali s analýzou Greifenederovej (2014), ktorá sa zameriavala na výskumy informačného správania na všeobecnej úrovni. Z tohto dôvodu sme sa jej vzorku rozhodli zúžiť zo 155 na 118 štúdií, ktoré sa orientovali výlučne na detského respondenta. Aj v tomto prípade sa prejavila prevaha rozhovorov (43%), pričom dotazníková metóda zaujala druhé miesto (29%). V niektorých prípadoch sa uplatnila aj technika pozorovania (13%) a v oveľa nižšej miere aj technika focus groups, používateľských testovaní či denníkov (6% a menej). Na tomto mieste však považujeme za potrebné poukázať na fakt, že Greifenederová pri uvedených technikách nešpecifikovala, či boli primárnymi alebo doplnkovými verifikačnými metódami, preto v tomto smere nie je možné jej výsledky jednoznačne interpretovať.

Graf 5: Techniky zberu dát uplatňované v analyzovaných štúdiách – vlastná a komparatívna analýza



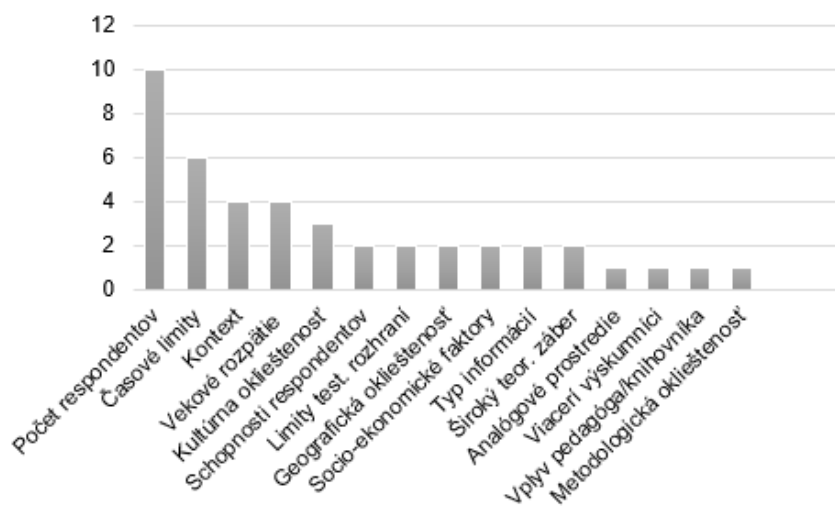
Pripravovaný výskum autorky bude, vzhľadom na svoju kvalitatívnu orientáciu, do značnej miery v súlade s uvedenými trendmi. Primárnou technikou zberu dát bude používateľské testovanie vo forme hlasného myslenia realizované v prostredí online katalógov knižníc, doplnené o prostredie webových rozhraní, ktoré sú respondentovi známe a ktoré pravidelne navštevuje. Významný prínos bude predstavovať najmä aplikácia eye trackingovej metódy sledovania pohľadu, ktorá umožní preskúmať, na ktoré časti a prvky testovacích webových rozhraní sa respondent v najvyššej miere zameriava. Cieľom takto koncipovaného používateľského testovania je sledovanie rozdielov, ako aj vzorcov používateľského správania, ktoré by prispeli ku koncepcii vlastného modelu informačného správania detí. Používateľské testovanie bude následne doplnené o pološtrukturované rozhovory, ktoré pomôžu priblížiť dôvody (ne)úspešnosti informačného prieskumu a vnímanie používateľskej prívetivosti testovacích rozhraní respondentom, s dôrazom na jeho afektívny stav. Domnievame sa, že zistenia vyplývajúce z analýzy budú pre náš výskum prínosom, a to najmä z hľadiska zabezpečenia jeho komplexnosti, validity a reliability.

LIMITY VÝSKUMOV

Napriek snahe autorov koncipovať výskumy, ktoré by boli v čo najväčšom súlade s ich stanovenými cieľmi a víziami, je prirodzené, že sa pri ich realizácii v prakticky akejkoľvek vedeckej oblasti prejavia isté limity, ktorým vo väčšine prípadov nie je možné v plnej miere predchádzať. Napriek tomu považujeme za nevyhnutné venovať im adekvátnu pozornosť a snažiť sa im predchádzať.

Na základe grafu je zrejmé, že najviac sa prejavujúcimi limitmi sú nízky počet respondentov (21%) a obmedzený čas na realizáciu výskumu (13%). Napriek tomu, že väčšina štúdií vo svojom výskume uplatňuje kvalitatívny prístup, ktorý spravidla nevyžaduje zapájanie veľkého počtu respondentov, považujeme následne za prakticky nemožné zovšeobecňovať vyjadrenia a prejavy dvadsiatich respondentov naprieč celou, z hľadiska demografie totožnou populáciou. Uvedený časový limit zas súvisel prevažne s priestorovým zasadením výskumov, ktoré v mnohých prípadoch pozostávali z jedného či dvoch stretnutí výskumníka s respondentmi, a teda neumožňovalo komplexnejšie skúmanie všetkých potenciálne skúmateľných javov.

Graf 6: Limity analyzovaných štúdií



Ignorovanie kontextu, v ktorom sa respondent v danom momente nachádza, ako aj široké vekové rozpätie respondentov (v oboch prípadoch 9%) tiež považujeme za významné limity, a to aj napriek tomu, že sa neprejavili v tak vysokej miere. Z hľadiska kontextu ide najmä o rozptyľovanie respondentov externými (neznáme prostredie) a internými podnetmi (emocionálny stav). Hoci tieto podnety výskumník v mnohých prípadoch nie je schopný ovplyvniť, mali by podľa nášho názoru byť zohľadňované ako potenciálny indikátor získaných dát. Pokiaľ berieme do úvahy široké vekové rozpätie výskumnej vzorky, sme presvedčení o tom, že nemožno porovnávať skúsenosti a schopnosti šesťročného a dvanásťročného respondenta. To súvisí práve s vyššie zmienenými rozdielmi v kognitívnej a emocionálnej oblasti, hoci pripúšťame, že tie sa môžu v niektorých prípadoch prejavovať aj u respondentov rovnakého veku.

V rámci analýzy sme sa tiež zamerali na to, či existuje logická súvislosť medzi použitými metódami a technikami zberu dát a medzi množstvom limitov – tá sa však nepreukázala. Isté limity sa vyskytli u štúdií uplatňujúcich kvantitatívne, kvalitatívne, ale aj zmiešané metodologické prístupy – navyše bez ohľadu na to, či v rámci výskumu bola uplatnená jedna alebo viacero techník zberu dát. Domnievame sa preto, že nemožno jednoznačne spájať konkrétnu techniku zberu dát s mierou rizika z hľadiska výskytu limitov. Každá štúdia je svojim spôsobom jedinečná, a hoci jedna predchádza limitom iných štúdií, môžu sa v rámci nej prejavovať iné nepredvídateľné, a často oveľa závažnejšie limity.

Hoci viacerým zo zmiených limitov nebudeme schopní predísť ani v rámci nášho výskumu, považujeme ho v slovenskom prostredí za prelomový, a to z dôvodu absencie štúdií tohto typu orientovaných na detského respondenta. V snahe predísť limitom, ktoré by na získané dáta mohli mať negatívny vplyv, plánujeme realizovať najskôr predbežný výskum na testovacej vzorke troch až piatich respondentov, ktoré podľa nášho názoru pomôžu odhaliť niektoré limity, ktorým je možné prechádzať (napr. adekvátnosť stupňa náročnosti používateľského testovania a rozhovorov z hľadiska veku respondentov).

ZÁVER

Príspevok predstavuje sumarizáciu výsledkov analýzy metodologického smerovania vybraných štúdií v oblasti informačného správania detí realizovanej za účelom sprehľadnenia aktuálnych trendov a ich limitov. Informačné správanie možno považovať za jeden z najvýznamnejších ukazovateľov aktuálnej úrovne informačnej, čitateľskej a digitálnej gramotnosti, ktorých význam je markantný aj vo vzťahu k deťom skorého školského veku. Sme preto toho názoru, že výskumy informačného správania detí majú svoj význam, a zistenia, ktoré z nich vyplývajú sú úzko prepojené práve s možnosťami koncipovania výučby orientovanej na prácu s informáciami, ktorými sme v súčasnosti doslova zahltení.

Na základe výsledkov analýzy sa ukázalo, že meniaci sa povaha informačného správania používateľov a elektronického prostredia prispieva k transformácii metodologických prístupov a uplatňovaných techník zberu dát. Za hlavný dôsledok tejto transformácie možno považovať postupný nárast miery uplatňovania kvalitatívnych, respektíve zmiešaných výskumných metód, pričom kvantitatívne výskumné metódy v mnohých prípadoch plnia doplnkovú a verifikačnú funkciu. Je zrejmé, že odborná verejnosť si postupne začína uvedomovať prínosy kvalitatívnych výskumných techník, ktoré sa vyznačujú snahou pochopiť a preskúmať pocity a jedinečné charakteristiky respondentov, ako aj spôsoby vytvárania zmyslu z informácií, ktoré respondenti majú k dispozícii. Z tohto dôvodu možno očakávať, že kvantitatívne výskumné metódy budú aj naďalej plniť funkciu doplnkových metód, pretože v mnohých prípadoch nedokážu v adekvátnej miere nahradiť tie kvalitatívne. Sumarizácia reálnych, ako aj potenciálnych limitov navyše môže aj v budúcnosti slúžiť ako efektívny nástroj na usmerňovanie procesu koncipovania metodológie pripravovaných výskumov, ako aj toho nášho, ktorý sme v príspevku stručne predstavili.

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy – projektu HIBER APVV 15-0508 Informačné správanie človeka v elektronickom prostredí.

Literatúra

- BEAK, J. 2014. *A Child-driven Metadata Schema : A Holistic Analysis of Children's Cognitive Processes During Book Selection* [dizertačná práca]. Milwaukee : University of Wisconsin, 209.
- BILAL, D. 2000. *Children's Use of the Yahoo! Search Engine : I. Cognitive, Physical, and Affective Behaviors on Fact-Based Search Tasks*. In *Journal of the American Society for Information Science*. Knoxville : University of Tennessee, 2000, vol. 51, no. 7, pp. 646 - 665. ISSN 1532-2882.
- BILAL, D. 2001. *Children's Use of the Yahoo! Search Engine : II. Cognitive, Physical, and Affective Behaviors on Fact-Based Search Tasks*. In *Journal of the American Society for Information Science*. Knoxville : University of Tennessee, 2001, vol. 52, no. 2, pp. 118 - 136. ISSN 1532-2882.
- BILAL, D. 2002. *Children's Use of the Yahoo! Search Engine : III. Cognitive, Physical, and Affective Behaviors on Fact-Based Search Tasks*. In *Journal of the American Society for Information Science*. Knoxville : University of Tennessee, 2002, vol. 53, no. 13, pp.

1170 - 1183. ISSN 1532-2882.

BILAL, D., GWIZDKA, J. 2016. *Children's Eye-fixations on Google Search Results*. In *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. Silver Spring : Association for Information Science and Technology, 2016, vol. 53, no. 1, pp. 1 - 6. ISSN 2373-9231.

CROW, S. R. 2011. *Exploring the Experiences of Upper Elementary School Children Who Are Intrinsically Motivated to Seek Information*. In *School Library Research*. Chicago : American Association of School Librarians, 2011, vol. 14, pp. 1 - 38. ISSN 2165-1019.

FOSS, E., DRUIN, A. 2014. *Existing Research*. In *Children's Internet Search : Using Roles to Understand Children's Search Behavior*. San Rafael : Morgan & Claypool Publishers, 2014, pp. 9 - 23. ISBN 978-1-6084-5444-0.

GREIFENEDER, E. 2014. *Trends in information behaviour research*. In *Information Research*. Sheffield : Creative Commons Licence, 2014, vol. 19, no. 4. ISSN 1368-1613.

KAMMERER, Y., BOHNACKER, M. 2012. *Children's web search with Google : the effectiveness of natural language queries*. In *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children*. New York : ACM, 2012. ISBN 978-1-4503-1007-9.

MASSEY, S. A., DRUIN, A., WEEKS, A. C. 2007. *Emotion, Response and Recommendation : The Role of Affect in Children's Book Reviews in a Digital Library*. In *Information and Emotion : The Emergent Affective Paradigm in Information Behavior Research and Theory*. Medford : Information Today, 2007. pp. 135-159. ISBN 978-1-57-387310-9.

NESSET, V. 2013. *An Exploratory Study into the Information-Seeking Behaviour of Grade-Three Students*. In *Proceedings of the Annual Conference of CAIS*. Edmonton : University of Alberta. 2013.

VANDERSCHANTZ, N., HINZE, A., CUNNINGHAM, S. J. 2014. "Sometimes the Internet reads the question wrong" : children's search strategies and difficulties. In *Proceedings of the ASIST Annual Meeting*. Silver Spring : American Society for Information Science and Technology, 2014, vol. 51, no. 1, pp. 1-10. ISSN 1550-8390.

WU, K. 2015. *Affective surfing in the visualized interface of a digital library for children*. In *Information Processing and Management*. Amsterdam : Elsevier, 2015, vol. 51, no. 4, pp. 373-390. ISSN 0306-4573.

Autor:

Mgr. Zuzana Struháriková
Katedra knižničnej a informačnej vedy
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2, 814 99 Bratislava
zuzana.struharikova@uniba.sk

VYBRANÉ ASPEKTY FORMOVÁNÍ PROFESNÍHO PŘESVĚDČENÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

Jaroslava Ševčíková

Abstrakt

Profesní přesvědčení začínajícího učitele je multifaktoriální fenomén, který není pouhým teoretickým konstruktem, ale formuje se po celý život učitele, často dříve, než nastoupí do praxe. Profiluje se do dvou odlišných složek, stabilní a epizodní. Obecně reprezentuje učitelovu osobní individuální víru v profesi, i sebe sama v ní obstat. V rámci dlouhodobého kvalitativního výzkumu bylo našim cílem nalézt souvislosti mezi formováním profesního přesvědčení, jeho reflexí a vlivem na učitele v profesním životě. Máme za to, že se podařilo prokázat, že se jedná o živý a každodenně žitý fenomén, o který se začínající učitel opírá při řešení situací profesní reality a je důležité ho ovlivňovat v pregraduální přípravě i prvních letech praxe učitele.

ÚVOD

Téma začínajícího učitele a jeho uvádění do profese si zaslouží zvýšenou pozornost (srov. Korthagen, 2011; Podlahová, 2004; Průcha, 2009; Strouhal, 2016; Šimoník, 1994; Vítečková, 2018 atd.). Máme za to, že začínajícímu učiteli by se mělo dostávat výrazné podpory ze strany zaměstnavatele, například institutem uvádějícího učitele (dle Plischke in Podlahová, 2007, s. 14), protože jak uvádí Vítečková (2018, s. 31), nachází se v etapě adaptace na učitelkou profesi a její přijetí, nachází se v procesu ujišťování se o správné volbě profese (Vítečková, 2018, s. 28) a s tím opakovaně prožívá situace, které sám, bez pomoci, jen obtížně zvládá. Učitel obecně, je nucen „*vyučovat dříve, než je sám definitivně vyučen*“, (srov. Strouhal 2013, s. 39), protože tato definitiva každému člověku, o to více učiteli, chybí po celý život (Palouš, 2008, s. 26), vzhledem k tomu, že člověk se učí stále, jeho proces výchovy a vzdělávání není nikdy ukončen. Učitel má být ve výchovně-vzdělávacím procesu průvodcem a kvalifikovaným rádcem svým žákům, má být profesionálem. Ale kdo, nebo co, provází a povzbuzuje jeho? Co mu pomáhá ujišťovat se v tom, že zvolil správnou profesní dráhu, že jeho práce má a trvale bude dávat i jemu samotnému smysl? Jedním z takových fenoménů může být jeho profesní přesvědčení. Profesní přesvědčení ve smyslu profesní víry (belief) a sebedůvěry považujeme za vskutku jedinečný fenomén, který silně ovlivňuje začínajícího učitele a formuje jeho individuální spokojenost a komfort v profesi. Domníváme se, že profesní přesvědčení zatím nebylo výzkumem dostatečně řešeno z pohledu sebereflexe začínajícího učitele, jeho osobního konstruktů a mentálních reprezentací (Plevová, Petrová, 2012, s. 6-9).

Naším cílem je, v rámci longitudinálního kvalitativního výzkumu, popsat a interpretovat vybrané aspekty formování tohoto fenoménu a prokázat souvislosti mezi jeho formováním, reflektováním učitelem a vlivem na učitele v každodenním profesním životě.

Začínajícího učitele zde definujeme dle Chudého a Neumeistra, jako učitele do tří let praxe (2014, s. 23), který se sám za začínajícího považuje, a je pro výkon své profese plně kvalifikován.

ASPEKTY FORMOVÁNÍ PROFESNÍHO PŘESVĚDČENÍ

Výzkum s názvem: „Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů“ je realizován v longitudinálním výzkumem kvalitativním designu s cílem generovat novou zakotvenou teorii (dle Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šedřová et al., 2014, s. 84) o procesech utváření profesního přesvědčení začínajících učitelů, i o tom, jak se o něho učitelé

opírají při řešení situací spojených s výkonem profese.

Výběr vzorku byl realizován ve smyslu tzv. typických případů (dle Švaříček, Šedřová, 2014, s. 105) a aktuálně čítá šestnáct respondentů.

Sběr dat probíhal graduálně ve smyslu triangulace, šlo o metody autonomního psaní, kdy respondent píše bez zásahu badatele, rozborů zúčastněných pozorování, ale také o hloubkové rozhovory na dané téma, zaznamenané na místě písemně, rozborů profesních situací, rozborů záznamů z učitelských deníků, použita byla opakovaně i metoda ohniskové skupiny a pro vyšší stupeň validizace dat také tzv. členské ověřování (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 129, 184, 33).

Data byla zpracována analytickou technikou kódování dle metodiky Strausse a Corbinové (1999), volným, axiálním a selektivním kódováním a následně směřuje ke konstruování nové zakotvené teorie postihující zejména dynamiku procesů utváření a procesů reflektování profesního přesvědčení začínajícím učitelem.

Dvě složky profesního přesvědčení a odlišnost jejich formování

Respondenti se shodli, a analýza dat potvrdila, že profesní přesvědčení učitele je zakládáno jako: „...osobitý soubor určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje (nejen) činnost učitele“ (Straková et al., 2014) a je součástí (sebe)reflexe profese.

Profesní přesvědčení (dále PP) reflektují respondenti jako silně multifaktoriální fenomén, ve smyslu víry v profesi i sebe v profesi obstat, a uskutečňovat ji podle představ společnosti i svých. Přesto bylo možno, mezi množstvím faktorů, vysledovat dvě nejvýraznější, relativně odlišitelné složky PP, které se vzájemně prolínají a ovlivňují, přičemž každá se skládá ještě z mnoha dalších faktorů.

Obrázek 1: Schéma dvousložkové struktury profesního přesvědčení



Formování každé ze složek PP má různorodé aspekty. První složka profesního přesvědčení je prezentována jako dlouhodobá, stabilní, ve smyslu trvalá součást PP, popř. permanentní a bazální. V této části výzkumu jsou zařazeni pouze respondenti se silnou stabilní pozitivní složkou PP. Jak se zdá, je při prvním nástupu do praxe již integrovaná do učitelovy osobnosti. Zakládala se u nich nejčastěji v raném dětství, nejpozději však v pregraduální přípravě, a nese s sebou respekt, až úctu k profesi, reflektovaný pozitivní status profese, včetně individuální touhy jedince stát se učitelem, následovat vzor. Je prezentována výroky respondentů ve smyslu:

*...od dětství jsem toužil být učitelem...bylo to mé největší přání, to je trvalé a „dělá“ mě to, formuje,
...už jako dítě jsem si hrála s panenkami na školu, ta touha je stabilní
...když jsem začala studovat učitelství, splnil se mi životní sen z dětství...vážím si profese učitele.*

Druhá složka PP se aktuálně mění v reakcích na reflexi každodenních profesních situací a také je jimi zpětně formována. Je respondenty uváděna jako velmi proměnlivá, aktuální, měnící se mírně při každé profesní epizodě. Někdy je kvalitativně orientována pozitivně, jindy naopak, ve smyslu zvládnutá – nezvládnutá situace. Pokud je epizoda příznivě zvládnutá, pak posiluje tuto část PP, a naopak nezvládnutá epizoda pak tuto část PP aktuálně, ale pouze chvilkově, snižuje. Epizodní složka PP se zakládá, formuje a proměňuje neustále, dynamicky,

v každodenní praxi, a jeví se jako ovlivnitelná jednak reflexí učitele, ale pak také zjevně i hodnocením jeho výkonu zvenčí. Tvrzení podpoříme výroky respondentů jako:

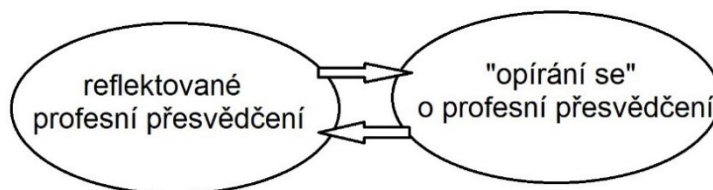
*...tak tohle jsem nezvládla, v hodině nebyla kázeň, žáci mi to dali „sežrat“, cítím se neschopná, sebevědomí mizí, ale jen na chvílku, vím, že chci učit a tak to napravím,
... včera se nám v hodině dařilo, je to skvělé, byla jsem (díky všemu co znám, co dokážu a umím použít) připravená,
...tahle hodina vyšla, povzbuzuje to, určitě na to mám, ale musí se to promyslet, aby to vydrželo,
...pohořel jsem, dobře mi tak, moje příprava na výuku byla povrchní, příště to dám líp,
... tak tímhle jsem je zaujala, bylo to famózní...*

Epizodní složka je reflektována tady a teď, v tento okamžik.

Profesní přesvědčení v reflexi profesních činností učitele

Profesní přesvědčení je dle našich závěrů integrální reflektovanou součástí učitelovy osobnosti, a to jak ve své složce stabilní, tak i epizodní. Ukazuje se, že nejde o fenomén utvářený „sám pro sebe“ a uložený někde v učitelově osobnosti bez vlivu na jeho každodenní profesní existenci a činnosti. Naopak! Má významný vliv na aktuální, každodenní sebereflexi profesního výkonu učitele.

Obrázek 2: Schéma vzájemného vztahu profesního přesvědčení a jeho reflexe učitelem



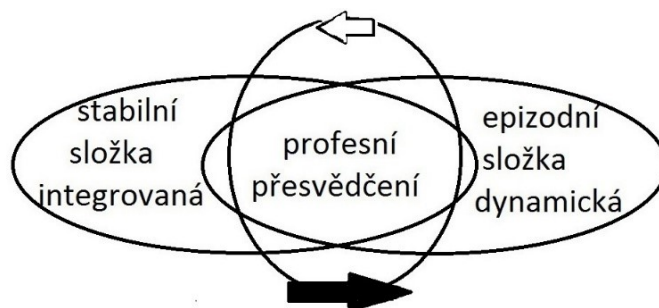
Vztah prezentovaný v tomto schématu potvrzují nezávisle na sobě všichni respondenti. Tvrzení ilustrujeme výroky jako:

*...kdybych nevěřila v učitelskou práci a nebyla tak přesvědčena, že to má smysl, už bych to nedělala...
...věřím si a tak do toho půjdu znovu, i když to zklamání z nepovedené výuky bylo zoufalé a devastující. Ale něco ve mně mi říká, nevzdávej to, máš na to, vydrž...
...věřím, že tu kázeň zvládnou, vím, že na to mám a že mi ta děcka za to stojí, že bude líp...*

O své PP se učitele opírají v rámci řešení profesních situací, ale ukazuje se také, že každá jeho složka má rozdílnou intenzitu vlivu na reflexi, ve smyslu hodnocení těchto situací.

Záměrně se zde zaměřujeme na výsledky výzkumu ovlivňující profesní přesvědčení a následně i reflexi profesních situací učitelem v pozitivním, posilujícím směru, nikoliv naopak. Je tomu tak proto, že pozitivní vliv byl respondenty upřednostňován a v datech před i po analýze se objevuje výrazně dominantněji než vliv negativní.

Obrázek 3: Schéma intenzity vlivu jednotlivých složek profesního přesvědčení



Silná pozitivní stabilní složka PP, ve smyslu víry v profesi učitele, víry v sebe v profesi obstat, významně ovlivňuje jak přístup k hodnocení jednotlivých epizod selhání v každodenní praxi, tak také sebereflexi a sebehodnocení učitele. To dokladujeme výroky:

*...jsem optimistka, když to nevyšlo dnes, vyjde to zítra, to dokážu, jsem přece vystudovaná učitelka, ... věřím, že to zmáknou, drobné nedostatky překonám, prošla jsem přípravou, složila státní zkoušky, ...mám na to, kdybych na to neměla, nepustili by mě do praxe,
...mám důležitý úkol-vzdělávat, nesmím se vzdávat, musím věci řešit, jsem na to vybavená,
...nějaké drobné zmatky mě nepoloží, vím, že příště to bude lepší, najdu cestu, aby to bylo lepší, mám na to!*

Z uvedeného vyplývá, že učitel se silnou stabilní složkou PP přistupuje k drobným epizodám selhání (jedna „nepovedená“ výuka, hodina, nezvládnutá kázeň ve výuce atd.) s optimismem a vírou, že je příště dokáže realizovat lépe a vyřešit ke své spokojenosti. Na jeho celkové PP to zjevně nemá v tomto stádiu vliv, jeho víru v sebe a svou účinnost v profesi to nesnižuje. Někdy dochází až k takovým extrémům, že drobná profesní selhání si učitel se silnou stabilní složkou PP ani nepřipouští a bagatelizuje je.

Epizodní složka PP je intenzivně dynamická a je v základu významně ovlivněna pozitivní stabilní složkou PP (ve schématu obrázku č. 3 znázorněno silnou větší šipkou).

V případě pozitivní reflexe jednotlivých profesních epizod, je celkové PP posilováno a je posilována každá se složek, tedy složka stabilní i epizodní, ve smyslu výroku jednoho z respondentů:

...věřím v sebe, ve svou práci (stabilní složka), ve svou schopnost správně řešit každou následující profesní situaci (epizodní složka).

V případě negativní reflexe jednotlivých epizod, tedy dílčích selhání ve výuce, je stabilní složka profesního přesvědčení opěrným bodem, který učitele „podrží“, a jak se jeví, sama stabilní složka PP většinou zpětně nedozná významného oslabení, ve smyslu výroků respondentů:

...jednou, ...dvakrát, ...několikrát, ...párkrát to nevyšlo, ale příště to vyjde, mám na to, dokážu to, vyřeším to.

Otázkou zůstává, zda existuje hranice, kdy by k oslabení této stabilní složky PP došlo, např. po několika epizodách selhání (po kolika?). V rámci výzkumu nebyla tato hranice zjištěna. Respondenti trvali na tom, že tato situace pro ně není reálná, že k oslabení stabilní složky PP těmito událostmi u nich nedojde. Což ilustrujeme opakovaným shrnutím jedné z respondentek:

...to by se mi nemohlo dařit nic, to bych musela přestat věřit v moc a sílu výchovy, anebo to bych musela pořád selhávat, a to je blbost, to se nestalo a nestane, pořád

*se mi víc daří, než nedaří, ...pořád věřím, že moje práce má smysl a že ji dělám přiměřeně dobře,
... a věřím, že mám pořád šanci se zlepšovat.*

Zde předložené výstupy výzkumu naznačují, že například pozitivní posilování stabilní složky PP už v době pregraduální přípravy a posilováním téže složky v prvních dnech a letech praxe (například institutem povzbuzujícího uvádějícího učitele) mohou vést u začínajících učitelů k většímu komfortu a pocitům bezpečí v profesi. Nejsme si jisti, zda by pozitivní posilování stabilní složky profesního přesvědčení studenta učitelského oboru mělo být výzvou pouze pro výuku pedagogicky orientovaných předmětů v pregraduální přípravě, spíš se přikláníme k tomu, že by mělo dojít k propojení a spolupráci v celém bloku pedagogika-psychologie.

ZÁVĚR

Profesní přesvědčení (začínajícího) učitele je multifaktoriální fenomén obecně reprezentovaný jeho osobní individuální vírou v profesi, i sebe sama v ní obstát. Nejde o žádný nespecifikovaný teoretický konstrukt, jde o „žitý“ fenoménem, který učitel každodenně reflektuje a následně konfrontuje s aktuální profesní realitou a poměřuje jím své dlouhodobé i epizodní výkony, svou profesní existenci i spokojenost.

Stabilní složka PP nejčastěji vzniká již před nástupem do profese a je dominantní složkou profesního přesvědčení. Pokud je pozitivní a silná, významně ovlivňuje učitelův komfort v profesi a jeho sebedůvěru. Pomáhá mu „věřit si“, překonávat drobné epizody nejistoty, selhání i neúspěchů a predikuje pozitivní formování epizodní složky profesního přesvědčení, která učitele provází každodenní realitou. Ovlivňuje jeho kladné sebehodnocení.

Pozitivní stabilní složku profesního přesvědčení je žádoucí posilovat modelováním a formováním už v pregraduální přípravě v rámci pedagogicko-psychologické průpravy budoucích učitelů. Doporučujeme zjistit prekoncepty studenta k fenoménu a postupně, spolu s ním, pomocí sebereflexe, konstruovat jeho postoje k fenoménu, pomoci mu definovat osobní konstrukt profesního přesvědčení a jeho mentální reprezentace. Pokračovat by bylo vhodné i v rámci nástupu začínajících učitelů do praxe, a to obnoveným institutem tzv. uvádějícího učitele, průvodce a mentora. Epizodní složku profesního přesvědčení je vhodné formovat nácvikem reflexe a sebereflexe profesních situací, a to také už v pregraduální přípravě. Věříme, že tato opatření mohou výrazně zpříjemnit nástup začínajících učitelů do praxe a prohloubit jejich spokojenost a pocit komfortu v náročné profesi.

Literatura

- CHUDÝ, Š., NEUMEISTER, P. 2014. *Začínající učitel' a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Brno : Paido, 2014. 132 s. ISBN 978-80-7315-250-5.
- KORTHAGEN, F. A. J. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- PALOUŠ, R. 2008. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha : OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3247-2.
- PLISCHKE, J. 2007. *Učitel současné školy*. In *Učitel sekundární školy 1. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.
- PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., FRIEDLAENDEROVÁ, H., HANZÁK, T., SIMONOVÁ, J. 2014. *Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. Empirická studie*. In *Pedagogika*, 2014, vol 1. s. 34–65.

- STROUHAL, M. ed. 2016. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum. 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.
- STROUHAL, M. 2013. *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha : Grada. 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno : Masarykova univerzita. 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60X.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÍTEČKOVÁ, M. 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno : Paido, 2018. 180 s. ISBN 978-80-7315-269-7.

Autor:

PhDr. Jaroslava Ševčíková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
e-mail: jaroslavasevcikova01@upol.cz

ČO JE DÔKAZOM „DOBREJ INKLUZÍVNEJ PRAXE“ NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA?

Timea Tóthová

Abstrakt

V príspevku prezentujeme nosné výsledky pilotáže výskumu našej dizertačnej práce, v ktorej sme sa sústredili na identifikáciu dôkazov „dobrej inkluzívnej praxe“ v rámci konkrétnych vzorových proinkluzívnych materských škôl na Slovensku i v zahraničí. V rámci príspevku zdôvodňujeme, prečo považujeme ekosystémový rámec autora Urie Bronfenbrennera za prínosný koncepčný nástroj pre metodológiu súčasných výskumov orientovaných na tému inklúzie a inkluzívneho vzdelávania. Predstavujeme tiež náčrt finálneho výskumného dizajnu hlavného výskumu našej dizertačnej práce primárne zameranej na charakterizovanie proinkluzívnych faktorov prostredia bežných materských škôl formou prípadových štúdií detí so zachytenými rizikami vývinu rôznej etiológie.

ÚVOD

Každá materská škola má rozdielne deti, rozdielnych rodičov i rozdielne osobnosti v radoch svojich zamestnancov. Napriek spoločnému cieľu všetkých materských škôl, ktorým je predprimárne vzdelávanie, majú jednotlivé materské školy svoje individuálne zodpovednosti, ktoré procesuálne vyvstávajú z jedinečných situácií a rôznorodých potrieb detí, špecifik ich rodičov i osobnostnej a odbornej výbavy svojich zamestnancov. Ak sa v prostredí materskej školy zachytí isté riziko vývinu u dieťaťa, potrebuje sa stretnúť so spoluprácou zo strany rodičov a odhodlaním i potrebným odborným zázemím pre riešenie situácie zo strany učiteľa – ideálne v spolupráci aj s iným participujúcim odborníkom. Ak sa táto sieť podpory pre dieťa dokáže vytvoriť, môžeme hovoriť o proinkluzívnej službe materskej školy v podobe včasnej intervencie. Dôležitosť včasného zachytenia a identifikácie tzv. rizík vývinu zvyrazňuje aj Matušková (2014), ktorá obdobie dochádzky dieťaťa do materskej školy považuje za nesuplovateľný čas. Vzhľadom na narastajúci počet detí s oneskoreným a nerovnomerným vývinom, detí predčasne narodených, detí s črtami indikujúcimi poruchy autistického spektra, detí s ťažkosťami v oblasti reči či schopnosti koncentrácie a pozornosti, sa dnes ponuka služby materskej školy potrebuje posúvať proinkluzívnym smerom v prospech všetkých jej participantov. Považujeme za nevyhnutné, aby toto prostredie disponovalo schopnosťou včasného zachytenia, identifikácie a eliminácie rizík vývinu formou komplexného mapovania individuálnych potrieb detí. Riziká vývinu sa môžu epizodicky vyskytnúť potenciálne u každého dieťaťa, môžu mať rôznu etiológiu a rôzne vplyvať na jeho individuálny vývin. Schopnosť materskej školy kooperatívne, flexibilne pomôcť napríklad snahou o elimináciu prediktorov budúcich špecifických porúch učenia poskytne možnosť, aby sa ich závažnosť a dopad na školskú úspešnosť mohla výrazne zmierniť (Vodičková, 2017). Pomoc dieťaťu však potrebuje byť smerovaná aj širšie, smerom k prostrediu, v ktorom sa dieťa vyvíja, ktorého je súčasťou aj mimo prostredia materskej školy. Formou intervencie učiteľa materskej školy prípadne v spolupráci s iným participujúcim odborníkom má ísť o posilnenie a podporu dieťaťa formou podpory zručností jeho rodičov. Toto môže byť náročnou výzvou pri situáciách detí z mnohopočetných rodín, vyrastajúcich napríklad v krízových centrách pre matky s deťmi. Spolupráca matky s materskou školou v prospech potrieb jej dieťaťa potrebuje byť dobrovoľná, avšak získať si ju môže len taký odborník, často práve učiteľ dieťaťa, ktorému matka najviac dôveruje, s ktorým má dôverný vzťah. V takýchto situáciách vie byť prospšná kooperácia učiteľa s odborníkom, ktorý vie jeho intervenciu supervidovať, pomôcť mu v zmenej, avšak

nenahraditeľnej roli pre konkrétne dieťa i jeho matku. Podpora rodiča je vždy podporou a pomocou aj dieťaťu. V inej situácii, pri zachytených rizikách vývinu dieťaťa spojených s ťažkosťami v oblasti sociálnych interakcií môže materská škola podporiť rodičov ponukou stratégií pre domáce prostredie, zacielených napríklad na formy symbolickej kooperatívnej hry s dieťaťom. Takáto schopnosť komplexnej široko orientovanej služby v podobe včasnej intervencie, ktorú tvorí interný systém podporujúci kooperáciu rodičov a materskej školy pri rôznorodých zachytených rizikách potencionálne každého dieťaťa v kontexte osobitostí jeho vývinu, si však vyžaduje odbornú a osobnostnú zrelosť participantov a prebratie zodpovednosti v rámci ich role, v rámci ich individuálnych schopností, či prejavenej dôvery zo strany rodiča alebo dieťaťa samotného. Ide o nevyhnutný „stret odborných a rodičovských síl“, na ktorom potrebuje dnes každá materská škola pri snahách o inklúziu systematicky pracovať. Jeho podmienkou je interdisciplinarita a spoločné nastavenie široko intervenujúceho, udržateľného mechanizmu odbornej služby zo strany materskej školy, ktorá je zacielená v prospech možných potrieb všetkých detí a ich neodmysliteľných dospelých. Paradoxne, v rámci realizácie našej pilotáže, ktorej priebeh a výsledky v predkladanom príspevku uvádzame, žiadna z nami navštívených materských škôl, ktoré boli identifikované ako vzorové príklady „dobrej inkluzívnej praxe“ o sebe takto vystavaný, bezchybný interný systém podpory a pomoci s istotou nedeklarovala. Naopak, napriek ich individuálne, z nášho pohľadu veľmi komplexne vystavaným proinkluzívnym interným systémom fungovania, ich riaditelia v spolupráci s učiteľmi i inými participujúcimi odborníkmi stále sebarefektívne polemizovali napríklad o detailoch prostredia, ktoré ešte treba potrebné upraviť pre konkrétne dieťa, alebo o prirodzených, aj mimoškolských potrebách všetkých svojich participantov – detí, rodičov či učiteľov/iných odborníkov, ktorým stále nevenujú dostatočnú ľudskú či odbornú pozornosť. Z výpovedí odborníkov týchto vzorových proinkluzívnych materských škôl bol tiež zrejмый ich postoj k inklúzii, ktorý pramenil v dôležitosti zdieľania a vzájomnosti medzi rodičmi a učiteľmi detí materskej školy. Riaditelia tiež zvyčajne zdôrazňovali, že ak sa nepracuje na potrebách odborníkov a rodičov, nedokáže sa efektívne pomôcť ani deťom. Model proinkluzívnej materskej školy sa pre nás aj vďaka tejto skúsenosti stal modelom komplexne orientovanej flexibilnej inštitúcie, ktorá neustále vylepšuje svoj interný systém tým, že reflektuje široké spektrum a súvzťažnosť potrieb všetkých, ktorí do nej aktuálne prichádzajú (detí, rodičov i svojich zamestnancov). Na to, aby bolo reflektovanie potrieb všetkých participantov materskej školy komplexne mapujúcim mechanizmom, považujeme za potrebné pre jej odborníkov disponovať takým myšlienkovým nastavením, ktorý chápe a vždy zohľadňuje správanie a schopnosti každého jednotlivca vo vzťahu k vplyvom prostredí, ktoré zažíva a je ich neoddeliteľnou súčasťou aj mimo prostredia materskej školy.

Takto využiteľný model myšlienkového rámca vytvoril psychológ Urie Bronfenbrenner (1979), aj keď podporiť inkluzívnu paradigmu nebolo dôvodom, prečo naň poukázal. Tento ekosystémový model vytvoril v rámci svojej teórie ekologických systémov, čím zvýraznil mnohorakosť a súvzťažnosť vplyvov jednotlivých štruktúr prostredia na vývin každého jednotlivca. Pre jeho prehľadnosť a komplexnosť sa dnes využíva v rôznorodo zacielených, najmä zahraničných výskumných dizajnoch fokusovaných na inklúziu a inkluzívnu edukáciu. Z nášho pohľadu Bronfenbrennerov model umocňuje ekosystémové myslenie odborníkov (nielen) materských škôl. Ich úlohou je reflektovať a reagovať na potreby všetkých participantov v rámci takto dynamického prostredia, keďže sa vzájomne ovplyvňujú, sú vzájomne podmienené. Ekosystémové myslenie všetkých odborníkov materských škôl preto považujeme za východiskovú a zároveň kľúčovú podmienku inklúzie a proinkluzívne smerovanej, komplexne orientovanej služby včasnej intervencie, ktorou dnes toto prostredie potrebuje disponovať.

EKOLOGIA INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

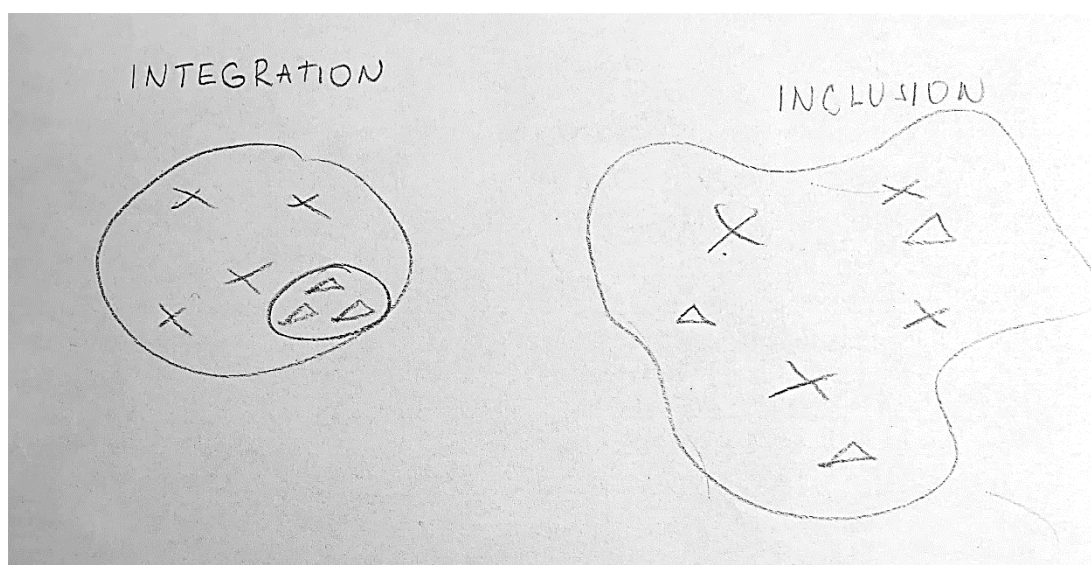
Ako sa uvádza v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie: „Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie a pre život v spoločnosti“ (Štátny pedagogický ústav, 2016, s.6). Schopnosť dieťaťa nadobúdať túto úroveň v rámci jednotlivých potrebných oblastí je podmienená sociálnymi vzťahmi a interakciami v rámci dôležitých prostredí, v ktorých sa uskutočňuje jeho vývin. Horňáková (2019) v tejto súvislosti uvádza Specka (1998), ktorý hovoril o primárnej potrebe každého jednotlivca, ktorou je potreba prináležitosti, pretože človek sa stáva sám sebou len prostredníctvom iných. Podobne o vplyvoch na vývin písal aj Bronfenbrenner (1979), ktorý vo svojej teórii ekologických systémov poukázal na potrebu zohľadňovať a chápať vývin jednotlivca vždy v jeho kontexte – teda vývin dieťaťa vždy v závislosti od interakcií prostredia, v ktorom žije a rastie. Vek, v ktorom je dieťa v období jeho dochádzky do materskej školy je vekom, ktorý je zraniteľným, a malo by byť preto východiskom pre prácu každého pedagóga, či iného intervenujúceho odborníka pristupovať citlivo a vnímavo smerom k spoznaniu individuálnych charakteristík dieťaťa nevyhnutne integrujúcich osobitosti v rámci kontextu dôležitých prostredí (môže ísť o domáce prostredie, krízové centrum kde dieťa žije, alebo prostredie u starých rodičov, kde dieťa často trávi svoj čas), v ktorých sa uskutočňuje jeho vývin. Sociálne procesy, ktoré sa odohrávajú v pravidelnom bezprostrednom kontakte dieťaťa nemožno oddeliť od ich vplyvu na jeho vývin, jeho schopnosť učiť sa a dosahovať svoj potenciál v školskom, ale už aj nenahraditeľnom predškolskom prostredí. Ide o po rodine prvé prostredie, kde sa potrebuje dieťa adaptovať, v úvodnej fáze predovšetkým vyhľadáváním dôvernej osoby, nájdením dôverného vzťahu – k pedagógovi, jeho asistentovi, alebo pani kuchárke. Kvalita a forma sociálnych interakcií v prostredí materskej školy sú určujúcimi pre ukotvenie pocitu bezpečia každého dieťaťa, ktorého až nadstupňom je schopnosť rozvíjať sa, učiť sa.

Každé dieťa je individualitou, ktorá túto adaptáciu a nové výzvy v rámci nového dynamického prostredia materskej školy rôznorodo prijíma. V situácii každého dieťaťa sa môžu vyskytnúť riziká, ktoré môžu rôzne vplývať na jeho vývin. Otázkou preto ostáva, prečo sa v kontexte snáh o inklúziu odborné témy vzťahujú najmä na deti so zdravotným znevýhodnením, deti označené ako deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami? Hovorí sa o ich začleňovaní a podmienkach pre tieto deti akoby „navzdory“ ich znevýhodneniu. Takéto myslenie však korešponduje skôr s integráciou ako inklúziou. Terminologický posun od integrácie k inklúzii nezabezpečil posun aj v myslení. Florian a Black Hawkins (2011), ktorí skúmali zručnosti učiteľov v oblasti „praktík“ inklúzie píše, že inkluzívna prax sa veľmi líši od iba presunutia špeciálnych služieb pre špeciálne deti do bežného prostredia. O inkluzívnej praxi autori (ibidem) píše ako o komplexnom pedagogickom úsilí, ktoré spĺňa štandard rozširovania služieb praxe dostupnej všetkým narozdiel od toho, že sa nastavením služieb niektorí diferencujú. Diferencovať deti a ich potreby na viac či menej špeciálne, považujeme za veľmi subjektívne a stigmatizujúce. V triede materskej školy sa môže stať, že je tam dieťa napríklad s Downovým syndrómom na ktorého sa sústreďujú pozornosť, ale má milujúcich rodičov a čas v materskej škole si užíva a prosperuje v rámci neho. V tejto triede však môže byť tiež dieťa, viditeľne bez „špeciálnej potreby“, ktoré je z ôsmich detí a žije s matkou v krízovom centre, alebo dieťa, ktoré je v náhradnej rodinnej starostlivosti a má narušenú primárnu vzťahovú väzbu, alebo dieťa, ktoré má hyperprotektívnu výchovu a pociťuje rovnakú potrebu chýbajúceho bezpečia a zrozumiteľnosti sveta vo forme hraníc, chápania rôl, či zážitku dôvery dospelého v prospech posilnenia sebakompetencie a sebaobrazu, ako dieťa, ktoré bolo zanedbávané. Ktoré z detí má viac či menej špeciálnu potrebu? Ktorému dieťaťu potrebuje učiteľka v materskej škole prednostne pomôcť pri jeho pociťovaní bezpečia, spolupatričnosti a schopnosti dosahovať dnes svoj potenciál?

Častou odpoveďou Bronfenbrennera (1979) na otázky spojené so správaním a konaním človeka bolo: „it all depends“ (závisí od situácie...).

Pedagogická riaditeľka z proinkluzívnej materskej školy v Rakúsku, ktorú sme v rámci pilotáže navštívili, nám pri tejto otázke „reagovania na potreby všetkých“ svojou ilustráciou poukázala na požiadavku transformácie – adaptability školy ako systému pre konkrétne zachytené potreby jej konkrétnych detí a všetkých jej participantov. Reakciou na rôznorodosť potrieb je dôsledný, rôznorodo orientovaný, flexibilný systém schopný mapovania, hierarchického vyhodnocovania dôležitosti saturácie potrieb a transformácie svojej služby vzhľadom k ich charakteru. Ako zvýraznila, táto schopnosť je závislá od charakteristík a vzájomnosti všetkých participantov školy. Hornáková (2019) takéto reflektujúce, nápomocné, spolupracujúce školské prostredie, na ktorom každý participuje, zúčastňuje sa ho, a dotvára ho rôznym jedinečným spôsobom nazýva „učiacim sa spoločenstvom“.

Obrázok 1: Schopnosť transformácie a adaptability materskej školy v prospech potrieb všetkých jej participantov



Dôkazy „dobrej praxe“ vo vzorových proinkluzívnych materských školách na Slovensku i v zahraničí

Vyššie v príspevku sme sa pokúsili zvýrazniť dôležitosť ekosystémového myslenia odborníkov, ktorí inklúziu v materskej škole realizujú. Ide o proinkluzívnu požiadavku nazerania na každého jednotlivca v jeho jedinečnosti – biosystém, a komplexnosti – teda zohľadňovanie tiež vplyvov štruktúr prostredia, v ktorých sa jeho vývin uskutočňuje. Vychádzame pri tom z Bronfenbrennerovej teórie ekologických systémov (1979), ktorá na základe jednotlivých štruktúr prostredia – mikro, -mezo, -exo a -makrosystém poukazuje na šírku a obojsmernosť ich vplyvov na vývin každého jednotlivca. V rámci svojej revidovanej teórie (1994) teórie bio-ekologických systémov Bronfenbrenner neskôr zdôranil tiež úlohu samotného jednotlivca vo vlastnom vývine a poukázal tak na dôležitosť skúmania hĺbky vplyvov na vývin na základe sledovania detailov tzv. proximálnych procesov. Ide o bezprostredné pravidelné aktivity a interakcie bežného dňa, v ktorých sa dieťa vyvíja, a ktoré v rôznej forme a intenzite vplývajú na jeho vývin. Bronfenbrenner (ibidem) proximálne procesy označoval za „motory vývinu“ (Tudge, Liang, Mercon-Vargas, Payir, 2016). Výskumy autorov zo zahraničia ako (Geldenhuys, Wevers, 2013; Hays, 2009; Swick, Williams, 2006 a i.), ktoré ekosystémový rámec Bronfenbrennera využívajú v kontexte skúmania inklúzie a inkluzívneho vzdelávania ignorujú kategorizáciu detí v zmysle diagnóz, čím rozširujú optiku nazerania na potreby detí, ktoré sa v školskom prostredí môžu prejaviť ako rizikové. Florian a Black-

Hawkins (2011) v tejto súvislosti píše, že ak ignorujeme kategorizáciu a ohraničenia nastoluje sa otázka, čo považujeme za „dobrú prax“? Čo sa považuje za jej dôkaz? V hlavnom výskume našej dizertačnej práce sa sústreďujeme na prípadové štúdie detí, ktorých individuálna situácia (teda nie prioritne zdravotné znevýhodnenie) sa v období ich dochádzky do materskej školy prejavila ako pre dieťa riziková. V rámci ich individuálnych prípadov nás bude zaujímať, čo bolo pomáhajúcim faktorom a naopak, čo bolo bariérou inklúzie od ich narodenia až po obdobie ukončenia bežnej materskej školy formou realizácie pozorovaní edukačného procesu a optikou ich rodičov, ich učiteľov i detí samotných. Uskutočneniu navrhutej metodológie výskumu predchádzala realizácia pilotáže, ktorá pomohla objektivizovať náš názor a upevnila našu rolu výskumníka v zmysle platného rozoznania toho, čo môže byť ukazovateľom „dobrej inkluzívnej praxe“ na predprimárnom stupni. Navštívili sme päť materských škôl (Slovensko, Poľsko, Česká republika, Maďarsko a Rakúsko), ktoré boli agentúrou *European Agency for Special Education and Inclusion*, alebo univerzitami v danej krajine identifikované a označené ako vzory „dobrej inkluzívnej praxe“ na predprimárnom stupni vzdelávania. Pri konceptualizácii predvýskumu sme sa inšpirovali štúdiou „praktík inklúzie“ realizovanou autormi Florian a Black- Hawkins (2011). Cieľom ich štúdie bolo preveriť zručnosti učiteľov v kontexte inkluzívnej praxe z hľadiska toho *Čo? Ako? a Prečo?* robia. V rámci predvýskumu zaujímala predmetne tá istá otázka – *Čo je dôkazom „dobrej inkluzívnej praxe“ v materských školách? : Čo? Ako? a Prečo?* učitelia, ale tiež riaditelia konkrétnych proinkluzívnych materských škôl robia pre podporu inklúzie vo svojej praxi? Poznanie charakteristík vzorového/inkluzívneho prostredia (mikro a mezosystému na úrovni charakteristík materskej školy a jej spolupráce s rodinou), v ktorom môže byť každé dieťa podporované a prijaté, je vzhľadom k šírke a hĺbke paradigmy nášho hlavného výskumu - teórii bio-ekologických systémov potrebné a hierarchicky logické. V rámci každej z materských škôl sme realizovali pološtruktúrované interviá vždy s dvomi učiteľkami a riaditeľkou materskej školy, pozorovania edukačného procesu a kvalitatívne sme obsahovo analyzovali tie pedagogické materiály, ktoré nám pedagogickí odborníci definovali ako tie, ktoré inklúziu v rámci ich inštitúcie podporujú. Najvýpovednejšou sa stala z nášho pohľadu metóda interview, ktorá bola vyhodnotená formou fenomenologickej analýzy. Nosnou kategóriou potvrdzujúcou inkluzívne smerovanie vybraných materských škôl podobné chápanie individuálnych a kooperatívnych zodpovedností v rámci jednotlivých navštívených materských škôl:

Ako **individuálne zodpovednosti** odborníkov proinkluzívnej MŠ boli identifikované:

- *ekosystémové myslenie reflektujúce individualitu potrieb každého*
- *sebareflexia vo vzťahu k osobnostným charakteristikám a profesionálnej roli*
- *úcta a vytvorenie bezpečného podporného vzťahu s dieťaťom a rodičom*
- *proinkluzívny/prijímajúci postoj orientovaný na zdroje a potenciál každého*

Ako svoju **kooperatívnu zodpovednosť** odborníci proinkluzívnych MŠ chápali:

- *poskytovanie služby orientovanej ekosystémovo (deti, rodičia, odborníci)*
- *vzájomnú profesionálnu podporu a víziu*
- *chápanie a spoluutváranie rovnocennosti v odbornom tíme*
- *jednotnú a zrelú komunikáciu*
- *vytváranie prijímajúceho a otvoreného prostredia – komunity materskej školy*
- *sebarefektívne chápanie inklúzie ako PROCESU “búrania bariér”.*

ZÁVER

Hornáková (2019, s. 2) konštatuje, že “výchovné pôsobenie dospelého je účinné, ak dieťa jeho konanie vyhodnotí ako spoľahlivé a podporné”. Zo strany materských škôl vnímame ako podporné práve rozširovanie svojej primárne didaktickej zodpovednosti smerom k prevzatíu zodpovednosti za komplexnú službu orientovanú ekosystémovo. Takáto služba vie včasne intervenovať pri zachytených rizikách vývinu, a tiež podporovať interakcie medzi všetkými deťmi, rodičmi i odborníkmi bez ohľadu na “špeciálnosť” kategórie ich možných individuálnych potrieb.

Literatúra

BRONFENBRENNER, U. 1994. *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*. Oxford : Elsevier, 1993. s. 37-43.

BRONFENBRENNER, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA; London : Harward University Press, 1979. 330 s. ISBN 0-674-22456-6.

FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K. 2011. *Exploring inclusive pedagogy*. In *British Educational Research Journal* [online]. 2011, vol. 37, no. 5, [cit. 2020-02-14]. Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>>.

GELDENHUYS, J. L., WEVERS, N. E. J. 2013. *Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa*. In *South African Journal of Education* [online]. 2013, vol. 33, no. 3 [cit.2019-12-13]. Dostupné na internete: <http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002013000300014eISSN 2076-3433>

HAYS, R. 2009. *Inclusive education: educator's perceptions of teaching learners with emotional, cognitive and physical barriers to learning : master thesis*. Johannesburg : University of the Witwatersrand, 2009. 80 s.

HORNÁKOVÁ, M. 2019. *Školská trieda ako učiace sa spoločenstvo*. [online]. Dostupné na internete: <<https://inklukoalicia.sk/skolska-trieda-ako-uciace-sa-spolocenstvo/>>.

MATUŠKOVÁ, O. 2014. *Výšetrenia psychomotorického vývinu v systéme včasnej intervencii*. In *Európska iniciatíva za kompetentnosť vo včasnej intervencii. Spolupráca s rodičmi pri podpore vývinu* [online]. 2014. [cit. 2020-02-11]. Dostupné na internete: <https://prolp.sk/wp-content/uploads/2018/02/2013_Zbornik_Europska-iniciativa-za-kompetentnost-vo-VI.pdf>.

SWICK, K. J. WILLIAMS, R. 2006. *An analysis of Bronfenbrenner's BioEcological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing stress*. In *Day Care and Early Education* [online]. 2006, vol. 33, no. 5 [cit. 2020-02-18]. Dostupné na internete: <doi: 10.1007/s10643-006-0078-y>.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* [online]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf>.

TUDGE, J., LIANG, Y., MERCON-VARGAS, E., PAYIR, A. 2016. *The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood education*. In: *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist and critical*. [online]. London: Routledge, 2016. [cit. 2020-01-15] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/308779201_The_importance_of_Urie_Bronfen-brenner's_bioecological_theory_for_early_childhood_education>

VODIČKOVÁ, B. 2017. *Včasná intervencia v materskej škole vo vzťahu k špecifickým ťažkostiam detí*. In *Náročné dieťa*. Bratislava : Raabe, 2017. ISSN 978-80-8140-288-3.

Autor:

Mgr. Timea Tóthová
Katedra liečebnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzity Komenského
Račianska 59, 813 34, Bratislava
email: tothova103@uniba.sk

KOMIKS AKO PROSTRIEDOK VÝUČBY DEJEPISU

Kristína Valášková

Abstrakt

Hlavnou témou môjho príspevku je komiks ako prostriedok výučby dejín. Pod pojmom komiks však nemyslíme akýkoľvek komiks, ale zameriavame sa na historický komiks vyčlenený na základe definície didaktika H.- J. Pandela a na to, ako je možné takýto komiks využiť v rámci výučby. Komiks svojím spojením obrazu a textu vychádza zo zásady názornosti a pomáha žiakom rýchlejšie si zapamätať preberané učivo, ľahšie s ním pracovať a jednoduchšie s ním narábať, čím sa stáva vhodným prostriedkom výučby. Komiks je jej súčasťou už dlhodobo, či už pri výučbe jazykov, alebo iných školských predmetov. V rámci výučby dejepisu je však takáto forma výučby stále pokladaná za inovatívnu a neštandardnú. Cieľom tohto príspevku by teda malo byť oboznámenie účastníkov konferencie s možnosťami výučby dejepisu touto neobvyklou formou.

ÚVOD

V súčasnosti je komiksová tvorba obľúbenou nielen u detí a mládeže, ale aj u dospelých čitateľov. Popularitu komiksu dokazuje množstvo komiksov, seriálových alebo filmových adaptácií komiksov rôznych amerických komiksových spoločností. Svoju popularitu však získal nielen v západnom svete, ale aj v ázijských krajinách vo forme rôznych médií. Dnešný globálny svet umožňuje šírenie komiksov, ich jednoduchšiu distribúciu a rozširuje vplyv komiksu na spoločnosť. Pre naše ciele je však potrebné špecifikovať, že sa zaoberáme komiksom ako médiom sprostredkujúcim informácie zamerané na kognitívny rozvoj žiakov.

Komiks ako špecifické médium

Vytvorenie jednotnej definície komiksu je veľmi zložitá, keďže je to médium ležiace na hranici obrazového a textového materiálu. Pre naše účely je najvhodnejšia definícia komiksu Scotta McClouda (2008, s. 29). Ten definuje komiks ako „[...] nezávislé médium, pre ktoré sú charakteristické obrazové alebo iné znaky, ktoré sú usporiadané do priestorových sekvencií. Ako komiks sa potom označuje také dielo, ktoré je vytvorené pod týmto názvom a má sprostredkovať informácie a esteticky pôsobiť na pozorovateľa“.

Ondřej Neff (1997, s. 3) tiež zdôrazňuje hraničnosť komiksu a vyzdvihuje jeho výhody voči ostatným zdrojom: „[...]komiks nie je ochudobnenou literatúrou alebo obohatený obraz. Je to špecifický druh umenia. Je to priesečník literatúry, filmu a výtvarného umenia a aj to je blbo povedané. Je to úplne komplementárne umenie, celkom samostatné. [...] Komiks ďaleko lepšie než akékoľvek iné médium vyhovuje dnešnému bleskovému pochopeniu podstaty vecí. Pretože komiks, to je konglomerát pohľadu na vec, slová a dynamiku vývoja. To žiadny iný žáner nedokáže.“

Výučba prostredníctvom komiksu

Naším cieľom je výučba dejín 20. storočia. Zameriavame sa síce na časovo ohraničené obdobie, nezaobráame sa však rozčlenením komiksov na základe geografického rozloženia. Uvedomujeme si, že je veľmi komplikované spracovávať aj svetové dejiny, aj slovenské, ako aj svetový komiks a slovenský komiks. Naším zámerom nie je vytvoriť zoznam komiksov, ani popísať vývoj jednotlivých komiksov. Naším cieľom je poskytnúť učiteľom materiál, pomocou ktorého môžu využívať komiksy v rámci výučby dejepisu.

Za základ sme si zvolili špecifikáciu nemeckého didaktika Hansa-Jürgena Pandela (2000, s. 31-32), ktorý rozdelil historické komiksy do piatich skupín. Ako prvú skupinu vyčlenil *Funnies*, teda komiksy zábavného charakteru, ktorých cieľom je pobaviť čitateľa. Napriek tomu, že tieto komiksy poskytujú čitateľovi určité informácie z oblasti histórie, môžu byť zobrazované nerealisticky a faktograficky nesprávne. Ako ďalšiu skupinu vyčlenil *Quellencomics*, teda historické komiksy, ktoré poskytujú pohľad na vnímanie udalostí v čase ich publikovania, takže zobrazuje jednotlivé udalosti z pohľadu jednotlivca, ktorý ich zažil. *Comicroman* alebo aj grafický román je typ komiksu, ktorý sa väčšinou zameriava na príbeh fiktívnej postavy, ktorá žije na pozadí historických udalostí, a môže využívať historické osobnosti ako sekundárne postavy. *Epochen komiksy* poskytujú pohľad na určité historické obdobie a väčšinou tu nie sú prítomné žiadne historické osobnosti. Silnou stránkou týchto komiksov je zobrazovanie životného štýlu a podmienok v určitom ucelenom období. Poslednou skupinou sú podľa Pandela tzv. *Comic history*, ktoré používajú skutočné postavy a zobrazujú historické udalosti čo najpresnejšie. Tvorba tohto konkrétneho typu komiksu je veľmi zdĺhavá, častá je pri nej spolupráca historikov, archivárov, spisovateľov s autormi komiksov. Nemecký didaktik Raik Dowedeit (2011, s. 13) vo svojej príručke *Comics im Geschichtsunterricht* upozorňuje, že daný komiks by mal obsahovať zdroje, odkiaľ boli čerpané informácie, prípadne by malo byť uvedené, či autor pri jeho tvorbe spolupracoval s nejakou výskumnou inštitúciou.

Napriek tomu, že sa komiks nemusí zdať vhodným materiálom na výučbu dejepisu a u nás sa tejto tematike venuje len obmedzené množstvo autorov, my sme sa rozhodli odraziť od zahraničných štúdií pracujúcich s týmto materiálom. Napríklad štúdia Zagkotasa a Fykarisa (2018, s. 2) vyzdvihuje potrebu využívania komiksov vo výučbe dejepisu a ich prínos pri výklade, ako vizualizácia daného učiva napomáha žiakom pracovať s historickými faktami, pri demonštrácii ako názorný materiál, pri dialógu alebo diskusii, pri brainstormingu, fixácii učiva alebo v rámci určitej koncepcnej mapy. Príručka Denisy Labischovej a Blaženy Grácovej (2010, s. 115) s odvolaním na H.-J. Pandela navrhuje ako výučbové metódy analýzu celého komiksu v rámci projektového vyučovania, vyčlenenie jednotlivých ucelených sekvencií a ich analýzu, skrátenie komiksu s analýzou alebo vytvorenie autorského komiksu.

Spôsob tvorby materiálu

Ako sme už vyššie spomenuli, naším cieľom je vytvorenie praktického materiálu. Na základe Pandelovho delenia komiksov budeme spracovávať komiksy pomocou analýzy historických komiksov Michaela Sauera (2000, s. 137), ktorá je spojením viacerých metód skúmania historických prameňov. Základom je obsahová analýza, ktorá nám slúži na podrobné rozobranie jednotlivých častí príbehu. Keďže komiks je spojením textu a obrazu, tak je pre nás nutnosťou pracovať s obrazovou analýzou so zameraním na analýzu symboliky daných obrázkov. Okrem týchto dvoch typov analýz je pre nás dôležitá metóda komparácie a overenie historiografickej faktografie. Takáto analýza slúži na rozčlenenie jednotlivých komiksov na základe vekovej vhodnosti, obsahovej vhodnosti a cieľa do troch kategórií. Tieto nami vytvorené zhrnutia jednotlivých komiksov budú spracované do metodického materiálu pre učiteľov, ktorého cieľom je korigovať prácu učiteľov pri výučbe dejín 20. storočia. Metodický materiál bude obsahovať aj jednotlivé príklady a možnosti, ako využívať komiksy v praxi. Keďže náš materiál má byť využiteľný v rámci výučby, uvedomujeme si, že je pre nás tiež potrebné, aby vychádzal zo štátneho vzdelávacieho programu a požiadaviek Ministerstva školstva, vedy a výskumu SR na výučbu školského predmetu dejepis.

ZÁVER

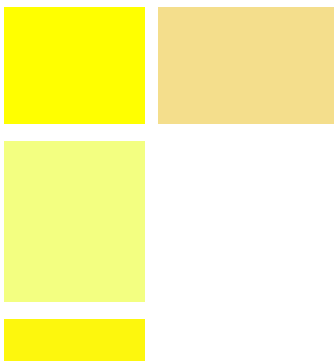
Komiks je náročným médiom, v ktorom aj najmenší detail môže ovplyvniť vnímanie čitateľa, napr. tvar textových bublín, symbolika obrázku, typ písma, vloženie prázdneho panela alebo naopak ubranie nejakého iného a jeho začlenenie v inej časti. Je spojením obrazovej a textovej stránky, čím vychádza zo zásady názornosti a pomáha žiakom rýchlejšie si zapamätať preberané učivo, ľahšie s ním pracovať a vhodnejšie s ním narábať. V našich podmienkach síce nevieme zatiaľ zhodnotiť vhodnosť komiksu pri výučbe, na základe zahraničných štúdií však môžeme predpokladať, že komiks je vhodným prostriedkom pre výučbu dejepisu.

Literatúra

- DOWEDEIT, R. 2011 *Comic im Geschichtsunterricht*. Verlag : GRIN, 2011, 24 s.
- LABISCHOVÁ, D, GRACOVÁ, B. 2010. *Príručka ke studiu didaktiky dejepisu*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Filozofická fakulta, 2010, 278 s.
- MCCLLOUD, S. 2008. *Jak rozumět komiksu*. Brno : BB/art s.r.o., 2008, 216 s.
- NEFF, O. 1997. *Ta hovada nám vzala balet*. In *Crew*, 1997, vol. 1, no. 2, s. 3.
- PANDEL, H. J. 2000. Comic. In: HENKE-BOCKSCHATZ, G., REEKEN, D., SAUER, M.: *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*, 2000, 104 s.
- SAUER, M. 2000. *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze : Velber, 2000, 211 s.
- ZAGKOTAS, V, 2018. *Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education*. In: *Education 3-13*, 2018, vol. 9, no. 47.

Autor

Mgr. Kristína Valášková
Katedra histórie
Pedagogická fakulta, Komenského univerzita v Bratislave
Moskovská 3, 811 04 Bratislava
valaskova.kristina@gmail.com



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2020

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

ISBN 978-80-568-0337-0

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2020