

Poňatie dialógu z hľadiska dialogického vyučovania a filozofie dialógu. Komparácia dvoch prístupov

The Concept of Dialogue in Terms of Dialogic Teaching and Philosophy of Dialogue. Comparison of Two Approaches

Romana Martincová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: The aim of this paper is to analyze and compare the view of dialogue in terms of philosophy of dialogue and dialogic teaching, in terms of philosophers dealing with the philosophy of dialogue, such as Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas or Waldenfels and also popularizers of dialogical teaching such as Freire, Alexander, Šed'ová et al., English, Bachtin or Crawford. Paper discuss the connection of two areas dealing with a common term (dialogue), while conceptually describing this term differently. The two views are compared and the related or analogous elements are highlighted. The philosophy of dialogue could be a mirror of dialogue in education, which would serve to verify it. At the same time, it could indicate whether the dialogue is flattened as instrument alone. It also helps to deepen the dialogical approach from the instrumental to the anthropopoietic level.

Keywords: dialogue, philosophy of dialogue, dialogic teaching.

1 Úvod

Komunikácia a interakcia medzi ľuďmi i vo vyučovaní sú témy, ktoré sú vo filozofii aj pedagogike dlhodobo skúmané (Svatoš, 2011). Medzinárodný trend porovnávania s apelom na užitočnosť výchovno-vzdelávacích procesov a stúpajúcim tlakom na akademický výkon zasahuje do možností učiteľov a priamo ovplyvňuje sociálny a morálny rozvoj žiakov a študentov. Odlišujeme rozprávanie k študentom a rozprávanie so študentmi, kedy dialóg umožňuje „vytvárať spoločenstvo pre tvorivé hľadanie, v ktorom sa aj cez konfrontáciu môže zrodiť úplnejší pohľad na mnohvrstvovú realitu“ (Brestovanský, 2020, s. 87). Reč a komunikácia je tak primárnym komponentom budovania nie len spoločenských

stykov, ale aj vedomostí a vzťahu k učeniu, čo v posledných rokoch potvrdzujú aj empirické výskumy – žiaci v dialogicky poňatých výučbách dosahujú lepšie výsledky, než žiaci v monologicky vyučovaných triedach (Šed'ová, 2019). Dialóg by sme mohli nazvať „slobodným, úprimným a otvoreným stretnutím osôb, ktoré sa na báze vzájomnej rovnoprávnosti podujímajú spoločne hľadať pravdu“ (Dojčár, 2010, s. 13). Balakrishnan (2013) hovorí, že učenie sa neuskutočňuje vo vákuu, ale je preň potrebný dialóg, či už v písomnej alebo hovorenej podobe. Pri analýze dialógu ako ľudského fenoménu, Freire (2005a) popisuje podstatu dialógu – slovo, ktoré nie je iba nástrojom umožňujúcim dialóg, ale ukrýva v sebe základné prvky dialógu, a to reflexiu a určitú činnosť, interakciu. Človek je predurčený existovať v slove, v práci a v reflexii svojej činnosti.

Cieľom príspevku je odkryť podstatu prívlastku „dialogický“ v dialogickom vyučovaní, a uviesť jeho základné kritériá do konfrontácie s filozofickým pohľadom na dialóg. V rámci tohto skúmania sme si vybrali predstaviteľov filozofie dialógu, nakoľko v jadre ich filozofovania sa nachádza práve dialóg ako podmienka existencie človeka ako takého. Zároveň analyzujú fundamentálne atribúty dialógu, pri absencii ktorých by „dialóg“ bol len deklaroványm, ale povrchným a nepravým módom interakcie. Prítomnosť týchto atribútov chceme skúmať v prístupe zvanom dialogické vyučovanie, a overiť, či sa táto pedagogická koncepcia zastrešuje touto charakteristikou len navonok (na základe vybraných vonkajších znakov), alebo implikuje autentický dialóg ako podmienku „učiaceho sa bytia“ človeka, a to najmä v poňatí rozvoja morálnej stránky jednotlivca.

2 Dialóg z pohľadu dialogického vyučovania

Dialogické učenie existuje, pokiaľ siaha pamäť človeka – od hinduistickej Mahabharaty, cez indickú prirodzenosť dopytovania sa a kladenia otázok až po dialógy o životných hodnotách v konfuciánskej starovekej Číne – a i v súčasnosti je stále spomínané v aktívnych diskusiách o spôsobe vyučovania. V školských inštitúciách sa spomína najmä ako prostriedok využívaný pedagógmi na zapájanie žiakov do vyučovaných tém. Dialogické učenie je však typ učenia, ktorý je založený na komunikácii, vyjadrovaní zhodných ale i odlišných myšlienok, pričom učiaci sa absorbujú, prehodnocujú, spájajú a reflektujú zdieľané vedomosti prostredníctvom procesu dialógu. Umožňuje jednotlivcom využívať a rozvíjať vyššie kognitívne procesy myslenia (Balakrishnan, 2013).

Súčasný dialogický prístup vo vyučovaní vychádza zo skúmania vyučovacieho procesu, kedy došlo k zisteniam, že prístup učiteľov je príliš často monologický, autoritatívny, jeho otázky sa pritom vyznačujú nízkou kognitívnou náročnosťou, zamerané sú prevažne na zapamätanie už skôr prezentovaného či prehovory hodnotiace a verifikujúce študentské odpovede, študenti sú pritom v priebehu vyučovania pasívni, reagujú na otázky učiteľa krátkymi, často jednoslovnými prehovormi, snažiac sa napasovať svoje odpovede do „vkusu“ učiteľa (Šed'ová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2014). Absentujú podnety, pre ktoré by študent svoju odpoveď rozvíjal či nad ňou uvažoval, pričom často nemajú ani priestor na vyjadrenie náročnejších myšlienkových pochodov (Alexander, 2001; Šed'ová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2014). Ako riešenie autori ponúkajú koncept tzv.

dialogického vyučovania. Základnými znakmi dialogického vyučovania je aktivita študentov prostredníctvom komunikácie, pričom sa prehĺbujú ich myšlienkové procesy (na vyššie kognitívne procesy) aj porozumenie obsahu učiva, študenti majú väčšiu autonómiu, majú vplyv na dianie v triede (Alexander, 2006).

Tento koncept vychádza zo sociokultúrnej teórie Vygotského a Brunera. Vyššie psychické funkcie majú, podľa vyššie spomenutých autorov teórie, sociálny pôvod, pričom špecifické kultúrne nástroje sa interiorizujú do podoby mentálnych nástrojov jedinca (Berk, Winsler, 1995 in Petrová, 2012). Vygotsky zároveň zavádza tzv. „zónu najbližšieho vývinu“, teda rozdiel medzi súčasnou úrovňou výkonu dieťaťa a potenciálnou úrovňou, ktorú je schopné dosiahnuť s pomocou učiteľa (Petrová, 2013). Dôraz sa pritom kladie najmä na verbálnu interakciu dieťaťa s učiteľom. Učiteľ tak „stavia“ žiakovi dialógom akési lešenie, prostredníctvom ktorého jednak bráni zlyhaniu a jednak umožňuje dieťaťu sústrediť sa na konkrétnu zručnosť, ktorú má dosiahnuť (Crawford, 2001). Vygotského teórie možno aplikovať do vyučovacieho procesu prostredníctvom dialogického prístupu. Práve dialóg učiteľa so žiakom môže predstavovať toto lešenie, aj ako kľúčový zdroj kognitívneho rozvoja. Zároveň je dialóg považovaný za morálne hodnotný, využíva sa ako prostriedok na pochopenie morálneho konania a vedie k starostlivosti, súcitu a obavám o seba i ostatných (Crawford, 2001). Preto aj vzdelávanie má byť spoločný dialogický proces žiakov a učiteľa, pričom na rozvoji vzdelania sa podieľajú jedni aj druhí (Šed'ová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2014).

Balakrishnan (2013) charakterizuje dialogické vyučovanie ako istú teóriu učenia a vyučovania. Poukazuje na to, že dialogické vyučovanie rozvíja v študentoch schopnosť riešiť dilemy, ktorým čelia, a to aj prostredníctvom dialógu. V dialogickom učení je každý súčasťou učiacej sa komunity a má istú hodnotu pri prispievaní do nej, pričom skupina rešpektuje skúsenosti každého účastníka dialógu. Toto učenie má byť len odrazovým mostíkom pre fungovanie vo svete, i pre ďalšie dialogické činnosti. Pomocou učenia sa prostredníctvom dialógu sa súčasne buduje osobná, ale aj sociálna identita, či charakter spoločnosti. Autor tiež poukazuje na rešpektovanie inakosti vďaka dialógu, pričom po pohľade na problematiku z „oboch strán mince“ žiaci robia zrelšie rozhodnutia. Rozdielne hľadiská sú z tohto pohľadu zdrojom bohatstva a všetky názory sú hodnotné a platné pri tvorbe znalostí. Dialogický proces vo vzdelávaní považuje za cestu v transformácii vzdelávania.

Skutočný dialóg sa podľa ruského filozofa a vedca zaoberajúceho sa, okrem iného, aj etikou Bachtina (2008) vyznačuje striedaním tzv. mentálnych perspektív, čím sa zvyšuje heterogénnosť v dialógu vďaka tomu, že účastníci prinášajú do komunikácie originálne, jedinečné pohľady. Práve touto heterogénnosťou prezentovaných postojov vzniká priestor pre taký dialóg, v ktorom sa rozvíja myslenie, kreativita, schopnosť učiť sa. Poukazuje na to, že práve štýl komunikácie učiteľa v dialógu je kľúčom k stimulácii žiackeho myslenia. Popisuje tak akýsi princíp synergického efektu, kedy vyššia kognitívna náročnosť otázok predpokladá aj vyššiu kognitívnu úroveň žiackych odpovedí.

Podľa pedagóga Freireho (2005a), ktorý je zástancom kritického pedagogického hnutia, je hovorenie právom každého. Dialóg pritom považuje za stretnutie ľudí, ktoré je sprostredkované svetom, pričom cieľom je tento svet pomenovať, a tým ho transformovať.

Dialóg je spôsobom, prostredníctvom ktorého ľudia dosahujú zmysel, význam ľudského bytia, považuje ho teda za existenčnú nevyhnutnosť. Dialóg ale nie je vkladáním či podsúvaním myšlienok druhému, nie je manipuláciou, ale je to akt tvorby pomenovaní sveta, má vo svete dominovať a nemôže existovať bez lásky k svetu a ľuďom. Preto aj pomenovanie je možné, len ak je naplnené láskou, pričom láska je základom ale aj podmienkou dialógu. Dialóg, okrem lásky, nemôže fungovať bez pokory. V stretnutí nemôžeme byť ani ignoranti, ani dokonalí mudrci, sme v ňom len ľudia, ktorí sa spolu snažia naučiť viac, než vedia. Dialóg tiež prináša vieru v ľudí – veríme im ešte skôr, než ich stretneme tvárou v tvár. Vieru si však nemožno mylíť s naivitou, človek v dialógu je kritický voči nesprávne použitej moci ľudí pri vytváraní a transformovaní sveta. Vďaka dialógu založenom na láske, pokore a viere je jeho dôsledkom dôvera, čím sa buduje partnerstvo pri pomenovaní sveta. Nevyhnutná súčasť dialógu je aj nádej, pretože predstavuje neúplnosť, ktorá podnecuje k hľadaniu. Skutočný dialóg ale nemôže existovať bez kritického myslenia, pretože s kritickým myslením dokážeme transformovať svet, s naivným myslením sa mu dokážeme len prispôbiť. Iba taký dialóg, ktorý si vyžaduje kritické myslenie, ho dokáže aj vyvolať. Bez dialógu neexistuje komunikácia a bez komunikácie nemôže existovať skutočné vzdelanie a vedenie (Freire, 2005a, s. 93).

Starosť o obsah dialógu je tak zároveň starosťou o programový obsah vzdelávania. Freire (in English, 2016) ako podstatný bod dialogického vzdelávania charakterizuje istý druh vzťahu k žiakovi, pričom hovorí o tom, že okrem získavania vedomostí sa v dialógu formuje aj sociálny a morálny rozmer jedinca. Dialóg umožňuje študentom, aby boli vypočutí, aby mohli vyjadriť svoj názor, aby prejavili svoj „hlas“, avšak učí ich, že tento ich hlas nie je neobmedzený, ale prináša so sebou aj zodpovednosť za vypovedané (v zmysle pravdivosti ale aj tolerancie voči iným názorom). Týmto spôsobom je žiak vedený k určitej asertivite, pričom je schopný rozpoznať, tolerovať a rešpektovať názory iných (Freire, 2005b). Vďaka tomu sa stane súčasťou sveta, ktorý je schopný transformovať a za ktorý je spoluzodpovedný. Dialogické vyučovanie teda dáva možnosť byť súčasťou sveta, „byť svetom“.

Pedagogička zaoberajúca sa filozofiou výchovy na Univerzite v Edinburghu Andrea English (2016) chápe dialogické vyučovanie ako metódu, ktorá podporuje procesy sociálneho a morálneho učenia žiakov. V porovnaní s monologickým, transmisívnym štýlom učenia si dialogické vyučovanie vyžaduje aktívnu podporu učiteľa, identifikáciu žiakov a aktívne skúmanie ich hraníc vedomostí a schopností, ktoré môžu dosiahnuť. Zároveň ho charakterizuje ako spôsob, ktorý študentom napomáha odhaliť ich tzv. „blind spots“, slepé miesta, ktoré sú súčasťou zažitia pravej existencie človeka. Princípom tohto typu vyučovania, a teda dialógu, je stret žiaka s vlastnými hranicami vedomostí a schopností, so svojimi slepými miestami, s negativitou vlastnej skúsenosti (naproti frustrácii a neistote z neporozumenia pri monologickom vyučovaní). Zároveň sa o svete neučí sprostredkovane, ale prostredníctvom „účasti“ vo svete. Nie je to len zaregistrovanie informácie vlastnými zmyslami, ale aj skúsenosť s tým, čo je v rozpore s jeho myšlienkami či očakávaniami, takže jedinec je prerušený spôsobom, ktorý vyvoláva myslenie. Žiaci teda potrebujú aj tzv. negatívne vedomosti, aby sa naučili vedecky správne informácie, ktoré sú platné

a morálne zdôvodnené. Dialóg je tu nástrojom konfrontácie sa so svojimi mylnými predstavami.

Alexander (in English, 2016) poukazuje, že to je aj cieľom tohto prístupu, aby žiak vedel identifikovať, formulovať a spochybňovať, čo vie a čo nie, a čo sa teda ešte musí naučiť. Dialóg funguje ako prostriedok podpory autonómie žiakov, podpory skúsenosti žiaka, ktorá napomáha objavovanie hraníc vlastných vedomostí, schopností a umožňuje riešenie týchto obmedzení. Vďaka tomu žiak rastie a učí sa, sociálne aj morálne sa vzdeláva, pričom sa poučí z omylov a mylných koncepcií seba i druhých, má teda vplyv aj na ostatných učiacich sa. Dialóg v tomto prípade funguje aj ako prostriedok sebareflexie, prostriedok k nahliadnutiu na viacero možností a názorov, ktoré sú rovnako relevantné a hodnotné, ukazuje, že cesta k poznaniu zahŕňa aj chybné pokusy či nesprávne predstavy.

Dialóg, dialogický prístup a jeho využitie vo výchovno-vzdelávacích predmetoch považuje Crawford (2001) z kanadskej Newman Theological College za zvlášť užitočné najmä v dnešnom prostredí pluralizmu. Argumentuje, že aj život je pluralistický, a teda ktorákoľvek situácia si vyžaduje pluralitné riešenia konkrétnych individuálnych situácií. Dodáva, že model využitia dialógu vo výchove nie je vhodný len ako prostriedok učenia o morálnych problémoch, ale aj ako prostriedok na smerovaní k zrelšej schopnosti uvažovať a konať morálne.

Dialogické vyučovanie bolo skúmané aj z hľadiska efektivity viacerými autormi, pričom výskumy naznačujú pozitívny vplyv využitia dialógu z ktoréhokolvek z nasledujúcich pohľadov: ako prostriedok na stimuláciu a podporovanie konceptuálnych zmien v myslení a postojoch žiakov (Mason, 2001), ako prostriedok rozvoja metakognitívneho myslenia (Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade, de la Garza, 2005), či ako prostriedok na rozvíjanie argumentačných schopností žiakov (Reznitskaya et al., 2009). Vyučovanie prostredníctvom dialógu má teda pozitívny vplyv nie len na učenie, ale aj na samotné myslenie (Šed'ová a kol., 2014).

3 Dialóg z pohľadu filozofie dialógu

Prvé pramene dialogického filozofického myslenia rozvíjaného v 20. storočí sa viažu podľa Bubera do obdobia okolo roku 1785 v korešpondencii nemeckého spisovateľa a filozofa Friedricha Jacobiho, ktorý popisuje novú teóriu poznávania reality, kde by sa rozum a zmysly nevyklúčovali, kedy by sa skutočnosť zakladala na viere, skúsenosti a stretnutí. Tento typ myslenia podporuje myšlienkou „Bez Ty je Ja nemožné“. Jeho pohľad bol pravdepodobne inšpirovaný Humeom (Poláková, 1995). Neskôr, „pri zrode filozofickej reflexie dialógu stáli dve najväčšie tragédie dvadsiateho storočia – kríza hodnôt spôsobená prvou svetovou vojnou a kríza demokracie vyvolaná vládou totalitných diktatúr“ (Dojčár, 2010, s. 12), pričom v spoločnosti bolo badať tlak na zmenu, ale aj pocit odcudzenia ako dôsledok tohto povojnového stavu a nadmerného materializmu (Poláková, 1995). Do popredia sa tak dostáva filozofia dialógu a prúd existencializmu, pričom sa obidva navzájom prelínajú. Idey filozofov tohto obdobia vychádzali z krízy európskej civilizácie, ktorá mala svoje korene v zanedbaní vzťahovej dimenzie človeka, z čoho pramenil už

spomínaný pocit odcudzenia. Došlo k uvedomeniu, že vzťah k druhému je predpokladom ľudskej existencie, pričom hľadanie riešenia viedlo k zrodu modernej filozofie dialógu (Dojčár, 2010). Filozofia dialógu ponúka nový pohľad na dialóg. Už to nie je dialóg v antickom zmysle, kedy v konfrontácii nešlo o komunikujúcich, ale o „niečo tretie“, o proces dozrievania zmyslu komunikácie, o porozumenie obsahu, o vyššiu pravdu, logos, ktorej odhaľovanie je výsledkom dia-logos. Tento rozhovor bol cestou oboch komunikujúcich, pričom hľadali pravdu, ktorú si vopred vytýčili. Naproti tomu, moderný dialóg z poňatia filozofie dialógu nie je zameraný na poznanie pravdy prostredníctvom konfliktu, ani na cestu k pravde, ani na otázky, ktoré sa v ňom kladú, ale na vzťah samotný, na stretnutie, ktoré sa utvára tvárou v tvár. Naše Ja sa formuje prostredníctvom stretnutia s Ty (Poláková, 1995). Počiatkom takéhoto moderného poňatia filozofie dialógu sú Bibliou inšpirovaní filozofi Franz Rosenzweig a Ferdinand Ebner.

Rosenzweig ako predpoklad dialogickej situácie chápe Božie zjavenie, kde oslovením Adama Bohom je človek potvrdený vo svojej individualite, ale je aj podmienený odpovedať. Človek je teda povolaný k dialógu a individualite vo svojom živote a samotná schopnosť byť v dialógu je potvrdením tejto individuality. Sám Rosenzweig svoj pohľad ešte nenazýva filozofiou dialógu, ale novým myslením, kedy dovtedajšiemu bezčasovému, osamelému mysleniu pridáva časovosť v prítomnosti v reči, v rozhovore, od monologického poznania k poznaniu dialogickému (ktoré je závislé na čase), kde skutočnosti, ktoré sú inak oddelené, vstupujú do vzťahu. Sme teda závislí na „látke“ nášho filozofovania. Dôležitým prvkom je odsunutie vlastného ega, aby sa človek otvoril dialogickej skúsenosti a mohol spoznávať Ty (Poláková, 1995).

Ferdinand Ebner na rozdiel od Rosenzweiga už rozvíja koncepciu, kde dialóg je ústrednou témou, najmä ako základ nového filozofovania, ale aj ako princíp kresťanskej zvesti. Osamelosť človeka nie je ničím pôvodným, ale výsledkom odlúčenia od absolútneho Ty, pričom vďaka dialógu dochádza k obnovovaniu dialogického vzťahu, a to opakovane. Najsilnejším dialogickým vzťahom však nie je vzťah k človeku, ale k Bohu – ľudské vyjadrenie sa je podložené Slovom. Vzťah Ja a Ty je kľúčovým zážitkom, ktorý slúži na porozumenie (božskej) reality, Boh sa dáva človeku ako Slovo. Boha objavujeme ako Ty a oslovujeme ho priamou rečou v modlitbe, pričom Ja žije z daru reči, ako Ty nejakého iného Ja. Ty môže byť naozaj prijaté len v Bohu, preto za základný spôsob existencie človeka považuje dialóg s Bohom v modlitbe. Vedomie vlastného Ja sa podľa neho vytvára až v reči, stávame sa samým sebou až v dialógu, a preto potrebujeme jeden druhého. Dialogické stretnutie si ale vždy vyžaduje slobodu, je slobodným darom v konkrétnom čase (Poláková, 1995). V rozhovore sa odlišuje skutočnosť od mysleného. Myslenie bez vzťahu tak považuje Ebner za obmedzené. Vzťah s druhým je zároveň vzťahom náboženským, pretože reč je chápaná transcendentne, pretože má svoj pôvod v oslovení človeka Bohom, a len vo vzťahu k Bohu môže človek porozumieť sám sebe, ale aj pochopiť kresťanské Zjavenie.

Za emblematického predstaviteľa filozofie dialógu sa všeobecne považuje Martin Buber. Buberova filozofia je postavená na dualite sveta, v ktorom žijeme, je vyjadrená dvoma dvojicami slov, a to *Ja a Ty* a *Ja a Ono*. *Ja a Ono* je svet ako skúsenosť, je vyjadrením života, v ktorom žijeme, našich túžob, potrieb a vnímaní sveta, má svoje hranice, ktoré nie je

možné presiahnuť, je charakteristické vzhl'adom či vlastnosťami. Odlišným vzťahom je *Ja a Ty*. Tento vzťah presahuje hranice Ono a vytvára svet vzťahov. *Ja a Ty* je príkladom konkrétneho vzťahu v konkrétnom, prítomnom okamihu, kdežto Ono je neprítomné, viaže sa k minulosti, nie je schopné poznať transcendentno. V *Ja a Ty* je určitá vzájomnosť – Ja pôsobí na Ty, ale takisto Ty na Ja, ako učiteľ, ktorý pôsobí na svojich žiakov a zároveň žiaci pôsobia na svojho učiteľa (Buber, 2016). V tomto kontexte sa Buber vo svojich dielach zaoberá zmyslom výchovy, za ktorý považuje výchovu charakteru a za vhodný cieľ vychovávaní charakteru považuje výchovu veľkého charakteru: „výchova, ktorá je hodná tohoto mena, je bytostne výchova charakteru“ (porov. Buber, 2017, s. 63). Veľký charakter je pritom definovaný ako ten, ktorý koná celou svojou bytosťou v každej jedinečnej situácii, pričom rozhodnutie konať vychádza z jeho vlastného rozhodnutia, spojeného s osobnou zodpovednosťou za toto konanie (Bizoň, 2019). Úlohou vychovávateľa je podnietiť žiakov, aby vzali toto rozhodovanie vo svojom živote do vlastných rúk a spolu s rozhodnutím aj patričnú zodpovednosť (Buber, in Bizoň, 2019). Vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným je dialogický, no špecifický. Buber považuje vzťah, ktorý je autentický, a teda dialogický, za konečný účel (Brestovanský, 2019). Za plodné považuje práve pedagogické stretnutie v dialógu (Buber, 2017). Prvým krokom k formovaniu osobnosti prostredníctvom dialógu je prijatie a potvrdenie jedinečnosti žiaka: vychovávateľ prijíma účasť na živote žiaka a skôr ho potvrdzuje, než by ho ovplyvňoval (Buber, 2017, s. 68), prijíma ho takého, aký je, následným potvrdením ho smeruje k tomu, čím sa môže stať (Buber, in Bizoň, 2019). „Úlohou vychovávateľa je otvárať a potvrdzovať to, čo je v žiakovi správne, a pomáhať mu to rozvíjať. Túto úlohu a pomoc mu môže poskytnúť iba prostredníctvom dialogického stretnutia s ním“ (Bizoň, 2019, s. 20). Dieťa musí dostať možnosť mať zodpovednosť za svet, v ktorom žije, vtedy má aj jeho výchova zmysel. Vychovávateľ sa tu stavia do role toho, kto umožňuje porozumieť svetu a „preniknúť“ doň tým, že mu časť sveta ukáže prostredníctvom dialógu. Vďaka zodpovednosti potom vzniká kompetencia k výchove a k celoživotnému rozvoju, ktorého nástrojom je vzťah a komunikácia s druhým človekom (porov. Buber, 2017).

Dialóg je teda jednak priamym nástrojom výchovy (a výchovy charakteru), jednak aj nástrojom budovania spoločenstva. A preto aj úlohou učiteľa je byť budovateľom takéhoto pravého spoločenstva, skrz živý, dialogický vzťah, ktorý je konečným cieľom (Bizoň, 2019). Človek, Ja nemôže existovať sám o sebe bez Ty, pričom sám sebou sa človek stáva po stretnutí s Ty, čím naznačuje imanentnú hodnotu vzťahu a dialógu ako existenciálneho prvku – existencia je ohraničená stretnutím s iným subjektom (Poláková, 1995). Hovorí priam o pudovej potrebe vzťahu k Ty, o prikláňaní k Ty. Postupne sa tým (prostredníctvom Ty) rodí aj naša osobnosť a uvedomenie si vzťahov, ktoré tvoríme. Získavať vedomosti a skúsenosti je možné hlavne vďaka tomuto stretnutiu s Ty. Vzťah s Ty v dialógu je zároveň maximálnou závislosťou, ale aj maximálnou slobodou. Dialóg je v Buberovom ponímaní chápaný ako miesto stretnutia Ja a Ty, miesto, kde sa Ja stáva samé sebou, je to priestor pre získavanie vedomostí a skúseností. Za pomoci výchovy a dialógu sa jednotlivec z individuality stane osobou. Nejde však len o vštepovanie znalostí a schopností, ale vždy o celého človeka – nie len takého, aký práve je, ale možností toho, čím sa môže stať

(porovnanie Buber, 2017). Argumentuje postojom učiteľa: „týchto chlapcov som si nevybral, bol som tu postavený a musím ich brať takých, akí sú – a predsa nie takých, akí sú teraz, v tejto chvíli, ale akí sú skutočne, akými sa môžu stať (Buber, 2017, s. 79), pričom pokladá otázku: „ako môžem ale zistiť, čo sa v nich nachádza, a čím môžem prispieť k tomu, aby to získalo tvar? (tamtiež). Buber tiež významne apeloval na dialogické stretnutie smerujúce k porozumeniu medzi Židmi a Arabmi, kedy dialóg môžeme chápať aj ako akt porozumenia medzi náboženstvami (Poláková, 1995).

Na Bubera naviazal Emmanuel Lévinas, avšak jeho myslenie bolo silne ovplyvnené fenomenologickým prístupom, ako aj prúdom povojnového existencializmu, skutkami a zločinmi ľudí voči iným ľuďom počas totalitných režimov a, takisto ako u Rosenzweiga i Bubera, židovským vierovyznaním. Dialóg už je uvedený ako ústredná téma filozofického myslenia. Kľúčovým princípom v tomto prúde filozofického myslenia je prekonanie samoty v existencii vzťahom k Druhému (Poláková, 1995). Na prvé miesto vo filozofii postavil metafyziku, konkrétne etiku. Stretnutie s iným je momentom, kedy ho Druhý prinúti dávať zo seba niečo, čo ho núti, aby sa stal dobrým. „Preto tiež bytosť, ktorá sa presadzuje, svojim výrazom neobmedzuje moju slobodu, ale rozvíja ju tým, že podnecuje moju dobrotu“ (Lévinas, 1997b, s. 176). Prítomnosť Druhého zabraňuje vzniku totality vo vzťahu a z nemožnosti vzniku totality sa rodí ľudskosť (Konvalinková, 2013).

Iný, Druhý sa môže vyskytovať v dvoch podobách: ako Boh alebo ako druhý človek. Vzťah medzi Ja a Iné, Ty prebieha prostredníctvom slova. Práve odlišnosť a inakosť (ktorej totalita priamo bránila) umožňuje transcenciu, pretože dochádza k jej strácaniu v rámci univerzálneho celku. Preto aj vo vzťahu je nevyhnutné si uvedomovať oddelenosť, odlišnosť a inakosť Druhého, Iného od Ja, čo nám umožňuje práve dialóg. Dialóg teda chápe aj ako nástroj na komunikáciu mimo totality. Vzťahy nie je možné dosiahnuť bez transcencie, vzťah k Bohu sa teda prejavuje etickým dialógom s Druhým, bez Druhého nie je možný ani vzťah s Bohom, pretože sa zjavuje v tvári Druhého, spoznáva slobodu, nezávislosť ale aj požiadavku na vlastné etické konanie. Jedna z najpodstatnejších myšlienok teda je, že metafyzika sa zakladá na vzťahu k druhému, a v tomto vzťahu je postavená etika. Ako etiku chápe vzťah človeka k druhému človeku, ktorý sa vytvára stretnutím tvárou v tvár, ktorého základom je rozhovor, dialóg. „Etický vzťah, ktorý je predpokladom rozhovoru, totiž nie je nejaký variant vedomia, ktorého lúč vychádza z Ja. Etický vzťah toto Ja naopak problematizuje, pričom táto problematizácia vychádza od Druhého“ (Lévinas, 1997, s. 170). Vo vzťahu je dôležitým prvkom reč, ktorá poukazuje na etický rozmer vzťahu, pretože Druhý môže osloviť Ja a očakávať odpoveď. „Autentickým vzťahom je práve rozhovor, presnejšie povedané odpoveď či zodpovednosť“ (Lévinas, 1994, s. 179). Vzťah sa od začiatku deje len ako rozhovor, vzťah založený na slovách bráni totalite a vyzdvihuje dualitu, povoláva slobodu Ja k vystúpeniu zo svojho egoizmu a pristúpiť k zodpovednosti, otvoreniu sa druhému. „Tvár, ktorej vychádzam v ústrety, ma vedie od fenoménu k bytosti v inom zmysle: v rozhovore sa vystavujem opytovania druhého a naliehavosti odpovede – akútny moment prítomnosti – ma rodí pre zodpovednosť: ako zodpovedný som privedený ku svojej poslednej realite“ (Lévinas, 1997, s. 157). Tvár iného teda povoláva slobodu Ja k zodpovednosti, práve v tejto zodpovednosti voči Druhému sa

ukrýva dobro. Zodpovednosť za druhého ale nie je slobodnou voľbou ani rozhodnutím, je to niečo, čo nás predchádza. Človek sa stáva sám sebou vtedy, keď je jeho sloboda odsunutá pred tvárou Druhého (Chalierová, 1993, Poláková, 1995). Stretnutie s druhým je vyslovene etické, pretože keď popíšeme vzťah Druhého, pozeráme naňho ako na predmet. Až v dialógu tvárou v tvár sa s ním naozaj stretávame, pretože tvár je prítomnosťou Druhého a tvárou v tvár sa mravnosť Ja završuje. Etický vzťah je teda možné považovať za vzťah náboženský, nakoľko vychádza z tradičného židovského chápania ľudskej jedinečnosti, kde vzťah k Bohu je vzťah k Druhému (Konvalinková, 2013). Dialóg ako taký teda nechápe ako komunikáciu medzi osobami s cieľom odovzdať informácie, ale ako zameralie na Druhého. „Podstatou reči je vzťah k Druhému“ (Lévinas, 1997, s. 183). Reč je nevyhnutná je vytvorenie vzťahu s Druhým, ktorý sa spája so zodpovednosťou, dialóg má pri tom priam existenčný význam (Poláková, 1995).

Z nemeckých klasických predstaviteľov filozofie dialógu si spomenieme Hansa Waldenfelsa, ktorý filozofiu dialógu rozvinul vo vzťahu medzi náboženstvami a kultúrami, pričom za základné východisko nie len teórie, ale aj praxe dialógu pokladá uznanie vzájomnej odlišnosti, čo je podmienkou skutočného vzťahu. Práve otvorenie sa tejto inakosti je podľa neho predpokladom pre vytvorenie štruktúrovaného vzťahu, a nie asimilácie, pričom dôraz kladie na tie významné body, kde možno nachádzať paralely, podobnosti či súhlasnosť v jednotlivých náboženstvách a kultúrach. Podľa Waldenfelsa je dialóg v pravom slova zmysle uskutočniteľný len medzi osobami, ktoré vo svojom náboženstve prešli duchovnou premenou s určitou hĺbkou a sú schopné jednotlivé termíny dostatočne presne a jasne odlišovať. Takýto dialóg nie je bojom o moc, náboženstvá nestrácajú v autentickom dialógu svoju identitu, ale ju navzájom prehľbujú. Autentický dialóg vyžaduje viacero pohľadov, napr. pohľad na druhého z hľadiska jeho náboženstva i z vlastného hľadiska, pohľad na seba samého, pohľad druhého na moje náboženstvo: človek sa „musí naučiť, že dialóg znamená vidieť veci zo stanoviska druhého“ (Waldenfels, 1999, s. 36), ale i dejinný kontext dialógu, pohľad na ocenenie náboženstva vo svete, očakávania sveta či pohľad na individuálne a spoločné možnosti náboženstva (Poláková, 1995).

4 Diferencia a similarita pohľadov

V pohľade na dialóg v poňatí filozofie dialógu a dialogického vyučovania vidíme niekoľko **odlišných znakov**, ktoré sme zhrnuli v nasledujúcich bodoch:

- Najväčší rozdiel môžeme vidieť v pohľade na *hodnotu dialógu*: vo filozofii dialógu je nástrojom na obnovenie vzťahu s Bohom prostredníctvom vzťahu s druhým človekom (Ebner), nástrojom na vytvorenie vzťahu Ja a Ty a nástrojom výchovy charakteru (Buber), ako nástroj stretnutia s Bohom prostredníctvom tváre Druhého (Lévinas); upozorňuje však, že nemožno dialóg jednoducho redukovať len na inštrument. Dialóg nie je len nástrojom dorozumievania, je *nevyhnutnou, existenciálnou súčasťou budovania vzťahu*. Samotná filozofia dialógu dokonca pred touto inštrumentalizáciou vystríha a chápe dialóg ako autentický modus existencie človeka. Dalo by sa povedať, že nie je

priamo nástrojom (hoci by sa tak na prvý pohľad mohol javiť), ale skôr akousi nevyhnutnosťou existencie človeka.

V dialogickom vyučovaní je inštrumentálny pohľad podstatne viac viditeľný. Dialóg je nástrojom na identifikáciu zóny najbližšieho vývinu (Vygotsky) a súčasne nástrojom na dosahovanie tejto zóny (Petrová, Crawford), nástrojom aktivizácie študentov a prehĺbenia vyšších kognitívnych procesov u študentov a samotného kognitívneho rozvoja (Alexander; Šed'ová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová), slúži na usmernenie k morálnej zodpovednosti a zrelosti (Balakrishnan), slúži ako prostriedok na pochopenie morálneho konania (Crawford). Je prostriedkom synergického efektu pri učení sa (Bachtin), prostriedkom pre pomenovanie a transformovanie sveta (Freire), nástrojom pre formovanie sociálneho a morálneho rozmeru jedinca a prostriedkom tolerance (Freire), inštrumentom na skúmanie slepých miest, stretu s vlastnými hranicami, konfrontácie s vlastnými mylnými predstavami a prostriedkom „zúčastneného“ učenia sa o svete (English), prostriedkom podpory autonómie, skúsenosti a sebareflexie žiakov (Alexander). Slúži na stimuláciu a podporovanie konceptuálnych zmien v myslení a postojoch žiakov (Mason), ako prostriedok rozvoja metakognitívneho myslenia (Daniel, Lafortune, Pallas-cio, Splitter, Slade, de la Garza), či ako prostriedok na rozvíjanie argumentačných schopností (Reznitskaya et al.).

Filozofia dialógu by tak mohla nastavovať „zrkadlo“, stať sa verifikačnou bázou toho, či sa dialóg vo výchove a vzdelávaní nesploštuje len na čosi výlučne inštrumentálne (spredmetňujúce); taktiež pomáha prehľbovať dialogický prístup z *inštrumentálnej roviny do roviny antropopoietickej* (utvárajúcej človeka).

- Rozdielnym znakom je aj *budovanie a potvrdzovanie individuality jednotlivca* v dialogickom vyučovaní, pričom u Bubera jedinec *upúšťa od svojej individuality* a stane sa *osobou*, pri výchove sa jeho charakter formuje a stáva sa členom obohacujúcim spoločenstvo. Taktiež v dialogickom vyučovaní je dialóg odrazovým mostíkom, aby jednotlivec dokázal fungovať vo svete, čiže iba kvôli nemu samému a jeho existencii vo svete, pričom vo filozofii dialógu ide o formovanie celého človeka, ktorý bude súčasťou spoločenstva, o jeho spoločenskú formáciu. Vzťah je cieľom existencie, a teda aj smerovanie osobnej a sociálnej identity je k vzťahom v spoločenstve. V dialogickom vyučovaní je dialóg *inštrumentom* pre ďalšiu existenciu vo svete, vo filozofii dialógu je dialóg *osobnou i spoločenskou formáciou jedinca*, smerujúci k vzťahu samotnému.

Okrem odlišných pohľadov na dialóg sme identifikovali viacero **analógií** či **similárnych názorov**:

- Hoci by sa mohlo zdať, že dialóg je len nástrojom k dosiahnutiu nejakého cieľa, je zároveň *vyjadrením vzťahu*, kde uznávame hodnotu druhého ako samostatnej ľudskej osoby, pričom tento vzťah je sám cieľom (Brestovanský, 2019). Odkazuje pritom na personalistickú tézu (nadväzujúcu na Kantov personálny princíp), kde „osoba jednotlivca je posledným cieľom každej činnosti“ (Podmanický, Rajský, 2014, s. 39). Mounier hovorí o predchádzaní personality relationalitou, vzťahovosťou: „dalo by sa povedať, že existujem iba v tej miere, v akej existujem pre druhých“ (tamtiež). V oboch

prípadoch tak môžeme vidieť *vzťahový rozmer dialógu*, či už ako „bytie so študentmi“ u predstaviteľov dialogického vyučovania, či identifikácia Ja cez vzťah s Ty, s Druhým u Bubera či Lévinasa. Tento pohľad dialógu ako vyjadrenia vzťahu k druhej osobe je premietnutý aj do etickej výchovy, kedy „konceptia etickej výchovy ako výchovy k sociálnosti zahŕňa práve tento postup, v ktorom sa formovanie vzťahu k Ty vinie ako kapilára v tele edukácie „dobrého života“ v spoločnosti“ (Rajský, Podmanický, 2016, s. 33).

- Analógia je aj v *existenčnej potrebe dialógu*, ktorú v dialogickom vyučovaní možno vidieť nepriamo, avšak vo filozofii dialógu je explicitne pomenovaná, preto nemôže byť dialóg redukovaný len na inštrument. V oboch prípadoch je dialóg *miestom stretnutia*, v ktorom sa prehľbuje humanita zúčastnených.
- Okrem tohto náhľadu na dialóg môžeme pozorovať viaceré drobné analógie, napríklad *budovanie osobnej ale aj sociálnej identity a charakteru spoločnosti skrz dialóg* u Balakrishnu, pričom podobne sa javí *identifikácia a spoznávanie Ja cez Ty* v dialógu, teda *spoznávanie samého seba* u Bubera. Buber tiež hovorí o úlohe učiteľa dialógom budovať (okrem veľkého charakteru) pravé spoločenstvo: „pravá výchova charakteru je pravou výchovou k spoločenstvu“ (Buber, 2017, s. 87). Spoločným znakom je teda *budovanie osobnej identity a spoločenstva*.
- V oboch pohľadoch je vždy je *nevyhnutná druhá osoba, Ty, Druhý na budovanie svojho vlastného Ja*, vlastnej identity, či spoznanie samého seba. Rovnakým znakom je teda *potreba druhej osoby*.
- V oboch pohľadoch na dialóg môžeme vidieť analogické prvky poukazujúce na *synergický efekt pri využívaní dialógu*: zvyšovanie kognitívnej úrovne úmerne s kognitívnou náročnosťou dialógu u Bachtina, ľudia, ktorí sa spoločne snažia naučiť viac, než vedia osve u Freireho, schopnosť rozvíjať sa (z morálnej i vedomostnej stránky) viac pri väčšej konfrontácii s vlastnými mylnými predstavami u Andrey English, a Buberovo a Lévinasovo stretnutie v dialógu s odlišnosťou Ty, ktoré oboch zúčastnených osobnostne i morálne rozvíja a napomáha identifikovať vlastné Ja a stať sa samým sebou.
- Vďaka dialógu tiež v oboch pohľadoch dochádza k *zvyšovaniu tolerancie a úcty voči odlišnosti a inakosti vo svete*. Bachtinov dôraz na striedanie „mentálnych perspektív“ a heterogénnosť postojov a názorov, rešpektovanie inakosti a odlišnej skúsenosti, či uvedomenie si Ja vďaka stretnutiu s Tvojou odlišnosťou u Bubera. U tohto autora zároveň môžeme vidieť dialóg ako akt tolerancie a úcty aj pri jeho apelovaní na dialogické stretnutie, ktoré by malo smerovať k porozumeniu medzi odlišnými náboženstvami a kultúrnymi východiskami. Pozitívne chápanie odlišnosti a inakosti v dialógu ako opozícia voči totalite je zas prítomná u Emmanuela Lévinasa. U Waldenfelsa je možné sledovať líniu otvorenia sa odlišnosti a inakosti v medzináboženskom dialógu, kde inakosť slúži na prehĺbenie identity jednotlivých náboženstiev. Tieto idey by mohli byť prínosom nielen v medzikultúrnom dialógu, ale aj vo výchove a vzdelávaní v multikultúrnom prostredí súčasnej európskej civilizácie, napríklad ako prierezová téma multikultúrna výchova, ale aj v téme programu etickej výchovy pozitívne hodnotenie druhých.

- Analogickým znakom je aj *chápanie dialógu ako priestoru pre seব্যব্যjadenie, sebatranscendenciu a identifikáciu vlastného Ja*, a to u viacerých predstaviteľov dialogického vyučovania. Vidieť to môžeme pri sebatranscendencii u Ebnera, kedy v stretnutí s Druhým poznávame Boha, a to prostredníctvom reči, ktorá je transcendentná, či Ja poznávajúce transcendentno v stretnutí s Ty u Bubera. U Lévinasa transcendencia slúži na dosiahnutie vzťahu a transcenciu umožňuje inakosť a odlišnosť. Práve dialóg umožňuje uvedomenie odlišnosti, stretnutie s inakosťou Druhého, ktoré je iné od Ja, ktoré napomôže uvedomeniu si vlastnej identity.
- Totožným znakom v oboch pohľadoch je *formovanie žiaka prostredníctvom dialógu* tak, že ho učiteľ prijme takého, aký je, čím potvrdzuje jeho jedinečnosť a smeruje ho k tomu, *čím sa môže stať* (Buber), čo sa zhoduje k Vygotského dosahovaniu zóny najbližšieho vývinu. V rámci etickej výchovy možno hovoriť o prítomnosti týchto ideí v zásadách výchovného štýlu, napríklad v zásade prijatia dieťaťa takého, aké je a prejavíť mu priateľské city. Osoba učiteľa je v tejto zásade jasne formulovaná ako tá, ktorá tento vzťah ponúka a s ním ponúka prostredie dôvery a prijatia (porov. Podmanický, 2012, s. 53).
- Identickým znakom je aj *zodpovednosť za vyslovené v dialógu*: podľa Freireho sa žiaci učia, že ich hlas nie je neobmedzeným, ale je zviazaný so zodpovednosťou nie len za to, čo vyslovia, ale aj za svet, zatiaľ čo učiteľ je zodpovedný za to, čo poskytuje žiakom; a zodpovednosť za Druhého nachádzaná dialógom u Lévinasa, kedy pred tvárou Druhého sme povolaní k zodpovednosti, v ktorej je ukryté dobro. Vystupujeme zo svojho egoizmu a pristupujeme k zodpovednosti otvorením sa Druhému. Buber (2017) taktiež uvádza ochotu k zodpovednosti ako dosvedčenie jednoty bytosti, pričom veľký charakter prijíma všetko podstatné, čo ho postretne, do svojej zodpovednosti. Buberove myšlienky o postupnom zrení veľkého charakteru (keďže sa nerodí hotový; porov. Buber, 2017) sa pritom zhoduje s ideou súčasnej etickej výchovy: k rozvoju charakteru je možné dospieť, vyzrieť, a návod na to ponúka práve program etickej výchovy a dialogický prístup v morálnej reflexii na hodinách etickej výchovy. Odlišnosť však možno vidieť v tom, že v dialogickom vyučovaní preberá primárne zodpovednosť vyučujúci, pričom žiak starostlivosť prijíma, vo filozofii dialógu sú si účastníci v zodpovednosti rovní.
- Významným a jednotným sledovaným prvkom u všetkých autorov (či už filozofie dialógu alebo dialogického vyučovania) je *nevyhnutnosť duality*, v opozícii voči samote či monologickosti. Lévinas napríklad poukazuje na nevyhnutnosť tejto duality ako ochrany voči totalite, v dialogickom vyučovaní je ochranou pred transmisívnosťou a autoritatívnosťou zo strany učiteľa.

5 Záver

Filozofia dialógu a dialogické vyučovanie sú dve odlišné oblasti vedeckého uvažovania, ktoré spája jeden pojem: dialóg. V príspevku sme analyzovali poňatie dialógu z pohľadu autorov filozofie dialógu a autorov zaoberajúcich sa dialogickým vyučovaním, zároveň sme sa snažili priblížiť a pomenovať už spomenuté analógie či odlišnosti v pohľade na

dialóg. Vo filozofii dialógu by sa mohlo zdať, že využíva dialóg primárne ako nástroj zabezpečujúci tvorbu a existenciu vzťahu a samotného človeka, avšak samotná filozofia dialógu poukazuje na existenciálnu podstatu a nevyhnutnosť dialógu, ako na nevyhnutný a autentický modus existencie človeka. Dialogické vyučovanie chápe dialóg ako prostriedok k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu (hoci nie len to). Zistili sme, že napriek odlišnostiam majú mnoho identických prvkov či poňatí; filozofia výchovy taktiež poskytuje tomuto pedagogickému prístupu cenné regulatívy, ktoré chránia edukáciu (i mravnú výchovu) pred inštrumentalizáciou. Práve filozofia dialógu vie poskytnúť dialogickému vyučovaniu akúsi verifikačnú bázu voči inštrumentalizácii a spredmetňovaniu dialógu, ktorá by slúžila ako smerodajný kompas pri výchove charakteru na hodinách (nie len) etickej výchovy.

Literatúra

1. ALEXANDER, Robin, 2001. *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. London : Blackwell, 2001.
2. ALEXANDER, Robin. 2006. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge : Dialogues, 2006.
3. BACHTIN, Michail, Michailovič. 2008. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 2008. ISBN 978-0-292-71534-2.
4. BALAKRISHNAN, Vishalache. 2013. *Dialogic Learning in Moral Education: From Vygotsky's ZPD to ZCD*. Malaysia : University of Malaya, 2013. pp. 258–265.
5. BIZOŇ, Michal, 2019. *Výchova charakteru vo filozofii Martina Bubera*. In. *Scientia et Eruditio*, 2019, vol. 2. pp. 15–21. Dostupné na: (<https://doi.org/10.31262/2585-8556/2019/3/2/15-21>).
6. BRESTOVANSKÝ, Martin. 2019. *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : PdF TU, 2019. 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
7. BRESTOVANSKÝ, Martin. 2020. *Prosociálne morálne uvažovanie: prirodzený vývin a intencionalný rozvoj*. Trnava : PdF TU, 2020. 123 s.
8. BUBER, Martin. 2016. *Já a Ty*. Praha : Portál, 2016. 128 s. ISBN 978-80-262-1093-1.
9. BUBER, Martin. 2017. *Řeči o výchově*. Praha : Vyšehrad, 2017.
10. CHALIEROVÁ, Catherine. 1993. *O filozofii Emanuela Lévinase: s úvodní studií Jeana Lacroix*. Praha : Ježek, 1993. 39 s. ISBN 80-901625-0-9.
11. CRAWFORD, Paul, D. 2001. *Educating for Moral Ability: Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation*. In *Journal of Moral Education*, 2001, vol. 30, no. 2, pp. 113–129. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/03057240120061379>).
12. DANIEL, Marie-France, LAFORTUNE, Louise, PALLASCIO, Richard., SPLITTER, Laurance, SLADE, Christina, DE LA GARZA, Teresa. 2005. *Modelling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years*. In *Communication Education*, 2005, vol. 54, no. 4, pp. 334–354. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/03634520500442194>).
13. DOJČÁR, Martin. 2010. *Medzináboženský dialóg II*. Trnava : PdF TU, 2010. 92 s. ISBN 978-80-8082-395-5.
14. ENGLISH, Andrea, R. 2016. *Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots'*. In *Journal of Philosophy of Education*, 2016, vol. 50, no 2. pp. 160–176. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12198>).
15. FREIRE, Paulo. 2005a. *Pedagogy of The Oppressed*. New York : Continuum, 2005. 181 s. ISBN 0-8264-1276-9.

16. FREIRE, Paulo. 2005b. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. New York : Routledge, 2005. 184 s. ISBN 978-0-8133-4329-7.
17. KONVALINKOVÁ, Pavla. 2013. *Dvě podoby filosofie dialogu (Lévinas a Buber)* : diplomová práce. Praha : UK HTF, 2013. 86 s.
18. LÉVINAS, Emanuel. 1994. *Etika a nekonečno*. Praha : Oikoymenh, 1994. 197 s. ISBN 80-85241-67-6.
19. LÉVINAS, Emanuel, 1997. *Totalita a nekonečno. Esej o exteriorite*. Praha : Oikoymenh, 1997. 274 s. ISBN 80-86005-20-8.
20. MASON, Lucia. 2001. *Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study*. In *Learning and Instruction*, 2001, vol. 11, no. 4 – 5, pp. 305–329. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1016/S0959-4752000035-9>).
21. PETROVÁ, Zuzana. 2012. *Vygotského koncepty a tézy v počiatocnom rozvíjaní jazykovej gramotnosti*. In *Pedagogika*, 2012, vol. 1 – 2. pp. 22–33.
22. PETROVÁ, Zuzana. 2013. „Zóna najbližšieho vývinu“ v počiatocnom vzdelávaní detí. In DUCHOVIČOVÁ, Jana, BABULICOVÁ, Zuzana, ZELENÁ, Hana (Eds.). 2013. *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie. Zborník vedeckých štúdií*. Nitra : PdF UK, 2013. ISBN 978-80-558-0501-6. pp. 29–37.
23. PODMANICKÝ, Ivan. 2012. *Teória a prax etickej výchovy 1. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : PdF TU, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8082-550-8.
24. PODMANICKÝ, Ivan, RAJSKÝ, Andrej (et al.) 2014. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava : PdF TU, 2014. 300 s. ISBN 978-80-8082-804-2.
25. POLÁKOVÁ, Jolana. 1995. *Filosofie dialogu (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas)*. [online]. 1995. Dostupné online: (<https://www.jolana-polakova.cz/Knihy/Filosofie-dialogu>).
26. RAJSKÝ, Andrej, PODMANICKÝ, Ivan (et al.). 2016. *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : PdF TU, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
27. REZNITSKAYA, Alina, KUO, Li-Jen, CLARK, Ann-Marie, MILLER, Brian, JADALLAH, May, ANDERSON, Richard C., NGUYEN-JAHIEL, Kim. 2009. *Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussion*. In *Journal of Education*, 2009, vol. 39, no. 1, pp. 29–48. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/03057640802701952>).
28. SVATOŠ, Tomáš. 2011. *Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému*. In *Studia Paedagogica*, 2011, vol. 16, no. 1. pp. 175–190.
29. ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman, SEDLÁČEK, Martin, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. 2014. *On the way to the dialogic teaching: action research as a means to change classroom discourse*. In *Studia Paedagogica*, 2014, vol. 19, no. 4. pp. 9–43. Dostupné online: (<https://doi.org/10.5817/SP2014-4-2>).
30. ŠEĎOVÁ, Klára. 2019. *Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek*. In *Orbis Scholae*, 2019, vol. 13. pp. 1–30. Dostupné online: (<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>).
31. WALDENFELS, Hans. 1999. *Fenomén křesťanství. Křesťanská univerzalita v pluralitě náboženství*. Praha : Zvon, 1999. 144 s.

Kontakt

Mgr. Romana Martincová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

romana.martincova@tvu.sk