

Dialogické vyučovanie a morálne učenie sa: Sebakritika, naratívna schopnosť a schopnosť vytvárať komunitu

Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and ‘Blind Spots’

Andrea R. English

Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh

Abstract: In the current climate of high-stakes testing and performance-based accountability measures, there is a pressing need to reconsider the nature of teaching and what capacities one must develop to be a good teacher. Educational policy experts around the world have pointed out that policies focused disproportionately on student test outcomes can promote teaching practices that are reified and mechanical, and which lead to students developing mere memorisation skills, rather than critical thinking and conceptual understanding. Philosophers of dialogue and dialogic teaching offer a different view of teaching, one that counters mechanical, transmissive, or ‘monologic’ teaching. In this paper, I seek to extend the notion of dialogic teaching as a method of supporting social and moral learning processes. Specifically, my focus is on answering the question: What capacities must a teacher have to engage students dialogically? Drawing on Paulo Freire and other contemporary philosophers, I examine dialogic interaction as involving a way of ‘being with learners’ and put forth three teacher capacities necessary for dialogic teaching: self-critique, narrativity and building community. I then examine further what is concretely entailed in the practice of dialogic teaching using research in educational psychology. I aim to highlight how dialogic teaching, unlike monologic teaching, involves the teacher’s active ability to support learners’ identification and exploration of their own blind spots—that is, the limits of knowledge and ability—and those of others. Following this, I consider implications of my discussion for international policy on teacher assessment. I close the paper with considerations for future research on teacher capacity and teacher evaluation. This paper contributes to our understanding of teacher capacity and the nature and aims of good teaching.

Keywords: dialogic teaching, narrativity, self-critique, building community.

*„Vzťah medzi vyučujúcimi a vyučovanými je komplexný,
kľúčový a zložitý; je to vzťah, o ktorom by sme mali
nepretržite rozmýšľať.“*

—(Paulo Freire, 2005, s. 107)¹

1 Úvod

V súčasnosti sa príliš zameriavame na meranie schopností učiteľov, ktoré posudzujeme na základe výsledkov žiakov v rôznych testovaniach. Preto je aktuálne prehodnotiť podstatu vyučovania a toho, ktoré schopnosti napomáhajú tomu, aby sa učiteľ stal dobrým učiteľom. Ostatná správa Royal Society of Arts (Kráľovskej filozofickej spoločnosti), zameraná na spirituálne, sociálne, morálne a kultúrne vzdelávanie a výchovu, naznačuje, že sústredenie sa na akademické znalosti, ktorých odovzdávanie sa od učiteľov a škôl očakáva, limitovalo schopnosť učiteľov rozvíjať sociálnu a morálnu výchovu žiakov (Peterson et al., 2014). Podobne, svetoví odborníci v oblasti výchovno-vzdelávacej politiky poukázali na to, že neproporčné sústredenie sa na výkon študentov v testoch môže spôsobiť, že vyučovanie bude zamerané na vedomosti a ich mechanické osvojovanie a študenti si budú viac osvojovať memorovanie než kritické myslenie a porozumenie v kontexte (napr. Biesta, 2011; Pring, 2012; Sahlberg, 2004). Uvedený prístup a jeho realizácia v praxi, nanešťastie, prispievajú k tomu, že vyučovanie je vnímané ako jednoduchá, mechanická úloha založená na odovzdávaní určitého obsahu. Toto zjednodušenie zakrýva skutočnosť, že vyučovanie je komplexný a náročný proces, a takisto sa tak zabúda na podstatné spojenie medzi vyučovaním a morálnym vývinom žiakov.

Filozofi venujúci sa dialógu a dialogickému učeniu ponúkajú odlišný pohľad na vyučovanie. Ten odmieta mechanické, transmisívne alebo „monologické“ učenie. V tomto texte sa snažím rozšíriť vysvetlenie dialogického vyučovania ako metódy, ktorá podporuje procesy sociálneho a morálneho učenia sa. Chcela by som odpovedať predovšetkým na otázku: Aké schopnosti musí učiteľ mať, aby vtiahol žiakov do dialógu? Vychádzajúc z filozofie Paula Freireho a iných súčasných filozofov, preskúvam dialogickú interakciu, ktorá v sebe obsahuje „bytie so žiakmi“ a odkrývam tri schopnosti² učiteľa nevyhnutné na dialogické učenie: sebakritiku, naratívnu schopnosť a vytváranie komunity.

¹ Predchádzajúca verzia tohto textu bola prezentovaná na výročnom stretnutí The Philosophy of Education Society of Great Britain v roku 2015 v Oxforde. Časť tretej kapitoly bola prezentovaná na výročnom stretnutí World Education Research Association v roku 2014 v Edinburgu. Ďakujem všetkým recenzentom a účastníkom sekcií za ich spätnú väzbu.

² Používanie termínu „schopnosť“ sa používa na zvýraznenie učiteľových dispozícií a schopností ako dynamických, situačných a rozvíjajúcich sa a ako časť procesu učiteľovo učenia sa s a od žiakov v priebehu vyučovacej praxe. Takéto používanie termínu je prepojené s termínom „schopnosť“, ktorú používa Dewey ako vnímavosť, spôsobilosť a silu (2008/1916, s. 46). Termín je tiež spojený so súčasným výskumom učiteľských kompetencií, ktoré zdôrazňujú, že vyučovanie je komplexný a situačný proces, počas ktorého učiteľ riadia vyučovanie, ale súčasne sa učia (napr. Grant, 2008, McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008). Termín „kompetencia“ sa chápe ako osvojené zručnosti, ktoré sa realizujú spôsobom, ktorý prináša určité správanie a výstupy pri učení sa. Tento termín však začal byť chápaný veľmi zužujúco, t. j. len v spojení s mechanickým opakovaním postupov, ktoré nasmerujú žiakov k určitým výstupom. Práve preto, radšej používam termín „schopnosť“.

Následne sa budem venovať tomu, čo presne so sebou prináša prax dialogického učenia využívajúc výskumy z oblasti pedagogickej psychológie. Ide mi najmä o zdôraznenie toho, že dialogické učenie, na rozdiel od monologického učenia, v sebe obsahuje aktívnu schopnosť učiteľa podporovať identifikovanie sa žiakov a objavovanie „slepých miest“ (limity vedomostí a schopností) u seba i ostatných. V tretej časti, uvažujem nad možnosťami uplatnenia výsledkov môjho diskurzu na nastavenie medzinárodných postupov týkajúcich sa hodnotenia učiteľov. V závere navrhujem možnosti ďalšieho výskumu učiteľských schopností a ich hodnotenia.

V texte zdôrazňujem to, že dialogické učenie, chápané ako spôsob „bytia so žiakmi,“ sa zameriava na podporovanie sociálneho a morálneho učenia sa tak, že iniciuje žiacku skúsenosť s odlišnosťou ostatných. Zaujímať sa konkrétne o to, ako sa žiaci dopracujú k tomu, aby rozoznávali svoju vlastnú mylnosť ako súčasť dosahovania sebarefektívnej a seba-kritickej schopnosti. Táto schopnosť je potrebná na to, aby sa posunuli od seba-zájmu k empatickému chápaniu a rešpektovaniu ostatných. Skúmanie dialogického učenia z pohľadu nevyhnutných učiteľských schopností mi umožňuje vyzdvihnúť to, že pri vyučovaní sa musí brať do úvahy jeho zložitosť a jeho inherentné prepojenie s rozvíjaním sociálneho a morálneho učenia sa. Tento text by mali prispieť tomu, ako chápať učiteľské schopnosti a základné vlastnosti, a takisto ciele dobrého vyučovania.

2 Freireho „Rozprávanie so žiakmi“ a tri schopnosti dialogického učiteľa

Freire vo svojom texte Učiteľia ako kultúrni pracovníci odlišuje dva spôsoby ako učiteľia rozprávajú. Tak pomáha identifikovať základný rozdiel medzi dialogickým a monologickým (či transmisijným) štýlom učenia³. I keď Freire opisuje spôsoby rozprávania, jeho odlišenie sa nedá opísať len ako rozdiel v schémach verbálnej interakcie medzi dvoma „štýlmi“ učenia⁴. Freire odкрýva skutočnosť, že dialogické vyučovanie predpokladá určitý druh vzťahu k vyučovaným, ktorý by sa dal opísať ako spôsob „bytia so žiakmi,“ podporuje sociálny a morálny rozvoj žiakov (ako pridanú hodnotu získavania poznatkov). Dialogické učenie ako „bytie so žiakmi,“ ako vysvetlím, pozostáva z troch nevyhnutných (ale nie dostatočných) schopností učiteľa: schopnosti sebakritiky, naratívnej schopnosti a schopnosti vytvárať spoločenstvo.

V monologickom, transmisívnom štýle vyučovania, môžeme pozorovať učiteľa angažujúceho sa spôsobom, ktorý Freire nazýva „rozprávanie k vyučovaným.“ To znamená, že ide o odovzdávanie informácií, pýtanie sa otázok, pri ktorých sa očakávajú nemenné správne

³ Je možné, že čitatelia toto poznajú ako Freireho rozlíšenie medzi problémovým vyučovaním, ktoré je dialogické, a vyučovaním „nalievaním vedomostí,“ ktoré je monologické (Freire, 1973). Rozlíšenie je úzko spojené s Deweyho odlišovaním medzi vyučovaním chápaným ako transmisia, ktoré sa tiež označuje ako „tradičné“ vyučovanie, a reflektívnymi formami vyučovania spojenými so zapojením žiakov do procesov myslenia a objavovania (Dewey, (2008/1916)). Oba pojmy, dialogické aj reflektívne vyučovanie, sú spojené s predstavami vyučovania ako reflektívnej činnosti (napr. Schön, 1983). Širšie sa venujem vyučovaniu ako reflektívnej činnosti v English, 2013.

⁴ Viac k myšlienke, že dialóg znamená viac ako len obsah alebo štruktúra hovoreného prejavu, je možné nájsť napr. v Nystrand et al., 1997 alebo Burbules a Bruce, 2001.

a nesprávne odpovede (2005). Freire odlišuje „rozprávanie k vyučovaným“ od „rozprávania s vyučovanými“ spôsobom, ktorý identifikuje výchovno-vzdelávací vzťah medzi učiteľom a žiakom spojený s dialogickým učením. Učiteľ, ktorý prijme spôsob rozprávania k vyučovaným, zvyčajne zaujíma autoritatívny postoj a nepočúva žiakov. A napriek tomu, že títo učitelia vyzerajú tak, že sa rozprávajú so žiakmi, v skutočnosti len počúvajú sami seba, svoju vlastnú neomylnosť a „zdôrazňujú silu svojho názoru“ (Freire, 2005, s. 114).

Freireho rozlíšenie poukazuje na to, že v dialogickom učení nejde o jednoduchú výmenu úloh učiteľa a žiaka, ktoré sú v tradičnom vyučovaní založené na hierarchii. Učiteľova skúsenosť rozprávania „so“ žiakmi nie je ani aktívna a autoritatívna, ani pasívna a liberálna. Skôr sa označením „so žiakmi“ vyjadruje určitý druh interakcie medzi učiteľom a žiakom, ktorý nabáda žiakov, aby vnímali, ktoré názory a idey sú pre nich výzvou, ale aj tie, ktoré im nevyhovujú. Toto znamená, že učitelia majú zdvojnásobenú úlohu. Najskôr musia prijsť žiakom situácie, v ktorých rozoznajú, že ich sloboda vyjadrenia sa nie je neohraničená, že príležitosť vyjadriť sa vyžaduje prevzatie zodpovednosti za to, čo povedia, vyžaduje pravdivosť a tiež to, aby neznemožňovali ostatným vyjadriť sa (Freire, 2005, s. 116). Kultivovanie práva vysloviť názor znamená kultivovanie jednotlivca, ktorý dokáže vyjadriť svoje stanovisko, a súčasne rozpoznať a rešpektovať názory ostatných.

Freireho diskusia o „rozprávaní s“ je súčasťou jeho prístupu k chápaniu dialogického, „problémového“ vyučovania ako vyučovania založeného na špecifickej ontológii a teórii myslenia, ktoré sú v úplnom kontraste s monologickým učením alebo, povedané Freireho metaforou, „nalievaním vedomostí.“ V tomto učení sa svet chápe ako dokončený a fixný a úlohou učiteľa je len ovplyvniť, ako by tento svet mal vstúpiť do myslenia detí tak, aby sa v ňom dokázali adaptovať bez schopnosti meniť ho. Myšlienka existencie dualizmu medzi myslením a svetom je podľa Freireho chybná⁵.

Podľa neho majú ľudia schopnosť meniť svet, nielen sa v ňom jednoducho adaptovať. V tomto procese sa stávajú spolutvorcami podmienok ich spolunažívania s ostatnými. Spojenie medzi myslením a svetom opisuje Freire pojmom „spolu bytie.“ Kým monologické učenie privádza vyučovaných k tomu, aby boli „vo“ svete, oddelení od neho ako pozorovatelia, dialogické učenie učí žiakov byť „so“ svetom (Freire, 1973, s. 63). „Byť so žiakmi“ vyžaduje určité osobnostné predpoklady učiteľa, ktorým sa budem venovať v ďalšom texte.

⁵ Veľa Freireho myšlienok zahŕňajúce problém s týmto dualizmom je v súlade s Deweyho myšlienkami o výchove a vzdelávaní. Freire vo viacerých textoch potvrdzuje, že jeho kritika nie je ničím originálnym, skôr si vypožičiava idey európskych a severoamerických autorov, teda aj Deweyho (Freire, 1998, s. 57). Jeho prínos je originálny v tom, že „preberá všedné a aplikuje to novým spôsobom“ (Freire, 1998, s. 57). Podľa môjho názoru, Dewey aj Freire sú veľmi aktuálni v súčasnosti, Freireho opis problémov vyzýva čitateľov, aby explicitne zvažovali otázku sociálnej spravodlivosti pri rozhodovaní o výchove a vzdelávaní (toto je u Deweyho menej výrazné). Výskumy naznačujú, že spojenie medzi schopnosťami učiteľa a sociálnou spravodlivosťou si vyžaduje ďalšie skúmanie (Grant, 2008) a spôsoby, akými Freire a kritickí pedagógovia pristupujú k týmto otázkam sú, podľa môjho názoru, osobitne dôležité.

3 Schopnosť sebakritiky

Freireho myšlienka rozprávania so žiakmi sa týka určitého prístupu k nim, ktorý nazývam bytie so žiakmi. Rozprávanie so žiakmi predpokladá, že učiteľ musí rovnako rozpoznať, že má právo vyjadriť svoj názor a tento nie je bezbrehý. Je nevyhnutné, aby bol učiteľ schopný usmerňovať interakcie medzi žiakmi, z ktorých každý má právo na vyjadrenie názoru, a takisto musí rozumieť, že toto právo nie je bez hraníc (napr. musí načúvať názorom ostatných). Uvedomenie si svojho vlastného práva a jeho limitov je zahrnuté v tom, čo Nel Noddings (1991, s. 163) volá „riadené sledovanie“ alebo metakognícia zahrnutá v dialógu, ktorá opisuje proces sledovania „vlastného prínosu do dialógu“ zo strany jednotlivca.

Takéto konanie vo vyučovaní znamená zaujať sebakritický postoj. Keď sú učelia so žiakmi v dialogickej interakcii, priznávajú, že sami sú v etickom vzťahu, v ktorom musia simultánne načúvať a aj interpretovať príspevky žiakov s úmyslom viesť ich ku kritickej reflexii samých seba a ostatných⁶. Tento etický vzťah zahŕňa tiež to, že učiteľ načúva svojmu vlastnému vnútornému dialógu, pretože chce sledovať, čo hovorí a robí počas odpovedania žiakom.

Proces seba-sledovania je spojený s tým, čo Donald Schön nazýva „reflexia počas činnosti“ a tým, čo J. F. Herbart (1806/1902) a Max van Manen (1991) nazývajú „takt.“ Učiteľ si uvedomuje, že môže byť prekvapený neočakávanými otázkami alebo názormi, ktoré žiak vysloví, a musí zmeniť svoje myslenie a činnosti hneď v danom momente⁷. Dialogický učiteľ reflektuje svoje interakcie, pretože chápe, že sa môže mýliť, to znamená, že počíta s vlastnými „slepými miestami,“ ktoré sa môžu objaviť počas jeho interakcie so žiakmi. Schopnosť sebakritiky je vyjadrená v tom, ako je učiteľ pripravený na vlastnú mylnosť, ale takisto aj schopnosť hľadať a identifikovať tie momenty v myslení a skutkoch, ktoré si vyžadujú modifikáciu alebo zmenu založenú na zmenenom chápaní žiakov.

Schopnosť sebakritiky je srdcom dialogického učenia. Freire a iní autori zdôrazňujú, že učiteľ je v dialogickom učení súčasne žiakom⁸. V dialógu, sa učiteľ znovu-učí obsah so žiakmi, učí sa, ako mu rozumejú a ako chápu to, čo sa prezentovalo. Následne sa učí, aký prístup zvoliť ku každému zo žiakov tak, by bol schopný učiť sa z ich interakcií so svetom a ostatnými. V dialogických interakciách sa učiteľ usiluje o pretvorenie svojej pozície, v ktorej má zrazu dve úlohy – hovoriaci i počúvajúci. Takisto ide o „pozývanie žiakov

⁶ Rozsah filozofickej literatúry zameranej na nenahradiateľnú úlohu počúvania vo vyučovaní neustále rastie, napr. English, 2011, Garrison, 1996, Haroutunian-Gordon a Laverty, 2011, Waks, 2015. Niektoré z týchto štúdií sa zohľadňujú aj v politických vedách pri rozvíjaní teórie demokracie, napr. Dobson, 2014. Empirické štúdie zamerané na počúvanie naznačujú existenciu korelácie medzi spôsobom, akým učiteľ načúva/počúva a tým, ako je žiak podporovaný alebo brzdený v myslení a učení sa, napr. Davis, 1996, Hintz a Tyson, 2005, tiež English, Tyson a Hintz, „Pedagogické počúvanie: Rola učiteľovho počúvania v porozumení a podporovaní problémov verbalizovaných žiakmi počas celotriednych matematických diskusií.“ Výskum je podporovaný The Spencer Foundation.

⁷ Tiež English, 2013, najmä kapitola 7 venovaná taktu a jeho prepojeniu s frónésis, sebakritikou a improvizáciou.

⁸ Napr. Freire, 1973, tiež Dewey, 2008/2016 a van Manen, 1991.

k tomu, aby i oni pretvorili samých seba na počúvajúcich, ale i hovoriacich v novom scenári triedy“ (Shor a Freire, 1987, s. 29–30, zvýraznené autorkou).

4 Naratívna schopnosť

Počas vyučovania musí učiteľ v tom istom čase sledovať interakcie žiakov medzi sebou a s učebnou látkou, takisto svojej vlastné interakcie. Toto nás vedie k určitej naratívnej schopnosti, ktorá je predpokladom dialogickej interakcie a „bytia so žiakmi.“ Freire spomína učiteľov, ktorí sa potrebujú naučiť ako „čítať triedu,“ podobne akoby to bol text, ktorý treba „dekódovať, porozumieť mu.“ Toto zahŕňa aj pozornosť/všímavosť voči študentskej „skladbe,“ ich zvykom, záujmom a spôsobom ako osloviť učiteľov i žiakov, a pravidlá, ktorými riadia sami seba (Freire, 2005, s. 88). Podobne, van Manen poukazuje na to, že vyučovanie v sebe obsahuje „učiteľskú vnímavosť“ k tomu, ako a do akej miery je prepojený so žiakmi (1991, s. 111) ako aj dostatočnú citlivosť, aby vedel „čítať vnútorný život“ žiakov. To prináša schopnosť interpretovať „skryté myšlienky, chápanie, city a túžby z nepriamych indícií akými sú gestá, správanie, vyjadrovanie a reč tela“ (1991, s. 125). Vnímanie triedy ako textu napovedá, že učitelia by mali byť schopní objavovať to, ako ich žiaci, individuálne a kolektívne, chápu svet a sú schopní vstupovať do interakcií s inými.

Metafora, v ktorej Robin Alexander predstavuje učiteľa ako navigátora na mape, pomáha predstaviť si jeho naratívnu schopnosť tak, ako sme ju definovali. Dialogické učenie je podľa Robina Alexandra založené na princípe „kumulácie.“ Ten možno opísať ako procesy, v ktorých učitelia a žiaci stavajú „na vlastných myšlienkach a vzájomných myšlienkach, ktoré prepájajú do koherentných línií premýšľania a bádania“ (2006, s. 38). Táto činnosť, tvrdí Alexander, je najnáročnejšia na zvládnutie spomedzi piatich princípov dialogického vyučovania. Vyžaduje od učiteľa, aby mal „konceptnú mapu toho, čo sa bude vyučovať, schopnosť myslieť na situácie nachádzajúce sa na mape aj mimo nej a vnímať kognitívne schopnosti detí“ (2006, s. 49). Rada by som pridala, že učiteľova naratívna schopnosť takisto vyžaduje schopnosť vnímať aj to, na akej úrovni sú žiaci sociálne, morálne a emocionálne.

Uvedené metafory naznačujú naratívnu schopnosť, ktorá znamená byť neustále zladený s kognitívnymi, emocionálnymi a morálnymi schopnosťami žiakov, pamätať na ich neukončené „príbehy,“ tiež byť schopný navigovať ich cez prekážky tak, aby pokračovali a dokázali si predstaviť, čo je možné. Učiteľ si môže všimnúť napríklad to, že žiak, ktorý bol vždy veselý a otvorený, zrazu odmieta spolupracovať v skupine pri riešení problémovej úlohy alebo žiak, ktorý zvyčajne nepočúva spolužiakov a prerušuje ich, teraz prijíma nápady spolužiaka a pripúšťa ich významnosť. Naratívna schopnosť je preto predpoklad na nasledovanie princípu kumulácie, teda vzájomného zbližovania a rozvíjania toho, čo už vzniklo v predchádzajúcich dialogických interakciách, ktoré sú, a v tomto súhlasím s Alexandrom, nevyhnutné na dialogické vyučovanie. Dialogická interakcia zameraná na sociálne a morálne učenie zahŕňa aj činnosť učiteľa, ktorý pomáha žiakom objavovať to, čoho sú už schopní a čoho ešte zatiaľ nie sú schopní v oblasti ľudskej interakcie. Pomáha

žiakom objavovať perspektívy ostatných, tie, ktoré si predtým neuvedomili, a prijímať ich, aby rozvíjali ďalšie premýšľanie a voľby (rozhodnutia).

Na základe tohto, môžeme ešte raz poukázať na kontrast s Freireho obrazom monologického učiteľa. Tam sa síce pojem „naratívnosť“ objavuje, ale je dôležité povedať, že má výrazne iný význam⁹. Monologický učiteľ „rozpráva príbeh,“ ale príbeh – fakty, hodnoty a obsah kurikula – je pripravený ešte predtým, ako žiaci vstúpia do triedy (Freire, 1973, s. 57). Úlohou monologického učiteľa je porozprávať príbeh, kým žiaci len počúvajú. V istom okamihu je príbeh „bez života“ a „ustrnutý“ a žiaci sú vedení, aby „memorovali informáciu mechanicky“ (Freire, 1973, s. 57–58). Vzdelávanie a výchova založené na „nalievaní vedomostí slúžia na to, aby bránili premýšľaniu“ (Freire, 1973, s. 63). V spomenutom vnímaní vyučovania nachádzame skryté dôsledky: to, že ľudské bytosti sú ahistorické a netransformujú spôsob premýšľania a percepcie sveta v rámci vývinu a učenia, ktoré sú súčasťou zmien seba a sveta okolo. Namiesto toho sa prispôbujú realite ako niečomu fixnému (Freire, 1973, s. 71)¹⁰.

V ostrom kontraste je skutočnosť, že naratívna schopnosť si uvedomuje dokonalosť všetkých ľudských bytostí, čo znamená, že tieto sú schopné učiť sa od ostatných ako historických bytostí¹¹. Príbeh žiaka, ktorý učiteľ vytvára, vzniká aj tým, že doň žiak prispieva. Naratívna schopnosť zahŕňa aj komunikáciu so žiakmi, ktorí prispievajú k tomu, aby im správne porozumel a overil si svoje zistenia (Freire, 2005, s. 90). Freire konštatuje, že „trieda ako text“ postupne „vytvára hlbšie porozumenie seba samej,“ a práve tým môže prispieť k „novému poznatku samej o sebe“ (2005, s. 90). V školskom prostredí, v ktorom žiaci spoločne vytvárajú komunity, vyjadrenie názoru jednotlivcov nesmeruje k seba presadeniu. Skôr ide o demokratickú participáciu založenú na sledovaní perspektív ostatných, podelení sa o nápady, porozumenie toho, ako moje názory a názory ostatných súvisia so širším konceptom humanity. Ak by som to chcela zhrnúť, učiteľova naratívna schopnosť prekračuje hranicu porozumenia žiackej kognitívnej schopnosti a rastu smerom k porozumeniu vzťahov, ktoré sa tvoria s a medzi žiakmi a tieto sú založené na starostlivosti a vzájomnom spoznaní sa.

5 Schopnosť vytvárať spoločenstvo

„Bytie so žiakmi“ vo význame, opisuje spôsob bytia, ktorý od učiteľa vyžaduje, aby mal prehľad o tom, aký druh spoločenstva sa so žiakmi v školskom prostredí vytvára. Marta Nussbaumová nám svojou diskusiou o angažovaní sa prostredníctvom naratívneho ume-
nia pomáha predstaviť si, ako opísať učiteľovu schopnosť viesť dialóg ako schopnosť vytvárať spoločenstvo rovnocenných žiakov. Nussbaumová poukazuje na to, že príbehy a romány sú dôležité pri angažovaní z viacerých perspektív, ale môžu „kultivovať naše sympatie nejednoznačne, nasmerujúc našu pozornosť na niektoré druhy ľudského bytia

⁹ Ďakujem Nicki Hedgeovej, že ma upozornila na moment, ktorý treba vyjadriť explicitne.

¹⁰ Freireho koncept je spojený s nemeckým pojmom Bildung ako bol vysvetlený Humboldtom, 2001/1793.

¹¹ Myšlienka, ktorá podporuje Freireho výchovno-vzdelávacie perspektívy je, že všetky ľudské bytosti sú schopné učenia sa, čo je v súlade s dlhou tradíciou myslenia o „perfektnosti“ ľudských bytostí. Viac tiež v English, 2013.

a nie žiadne iné“ (1997, s. 101). Súčasťou kritického čítania a vyučovania príbehov je nachádzať ich „predsudky a slepé miesta“ a nahliadať na to, čo je nutné na danej strane odhaliť, čo na tej strane chýba (Nussbaum, 1997, s. 101). Čie názory sú vynechané z obrazu? Sympatizujeme s jednou skupinou viac ako s inou a prečo? Zdôrazňujúc poznámky Nussbaumovej, ide o špecifický didaktický prístup, ktorý označujem ako dialogický. Dialogické vyučovanie vytvára spoločenstvo vďaka prehľadu o tom, koho názor nebol vypočutý a kto, ak taký niekto je, zostal ticho, a tiež vďaka napĺňaniu potrieb týchto žiakov a potrieb skupiny ako celku. Cieľom je, aby každý žiak videl sám seba ako účastníka rozvíjajúceho sa demokratického života triedy.

Pre schopnosť vytvárať spoločenstvo je nevyhnutná snaha o pochopenie ticha v rámci dialogických interakcií. To znamená porozumenie, že používanie určitého jazyka môže mať stupňujúci alebo naopak utlmujúci vplyv na žiakov, ktorí nemusia mať túžbu používať ho alebo sa cítiť takí schopní v jeho používaní ako učiteľ. Bell Hooks (1994) aj Lisa Delpitová (2006) upozorňujú na to, že jazyk môže v triede vyvolávať skôr napätú ako uvoľnenú atmosféru, pretože má silu umlčať tých, ktorí používajú „ne-dominantný“ jazyk alebo rozprávajú inak ako učiteľ. V týchto prípadoch prebiehajú medzi učiteľom a žiakom interakcie, ktoré nie sú „dialogické,“ ale stávajú sa antialogickými a menej častými.

Aby sme sa vyhli ťaživým, antialogickým interakciám v triednom prostredí, učiteľ by mal v rámci svojej schopnosti vytvárať komunitu podporovať dva navzájom prepojené druhy tenzie. Prvá tensia je založená na pochopení, že v každom dialógu existuje ticho, ktoré je nevyhnutné na to, aby účastníci počúvali. Ticho však nemusí vždy implikovať počúvanie, môže ísť aj o implikovanie toho, že sa účastník cíti vylúčený z dialógu¹². Druhý druh napätia vzniká medzi potrebou dovoliť, aby boli v triede spolu-existovali rozličné jazyky – a to doslovne (Hooks zdôrazňuje, aké prostriedky napomáhajú používaniu rozličných dialektov alebo nedominantných jazykov¹³), aj názorne (ktoré prostriedky umožňujú odlišné vnímanie reality, či odlišné procesy, ktoré zdôvodňujú zapojenie sa do dialógu) – a potrebou pomôcť žiakom pochopiť a komunikovať v jazyku, ktorý je dominantný v kultúre, že toto je jazyk občianskej participácie, a teda aj moci¹⁴. Učiteľ, ktorý vytvára komunitu, usmerňuje tieto tenzie vďaka schopnosti udržiavať tieto protipólové pozície vo svojej mysli, kým sa snaží zapájať žiakov. Schopnosť vytvárať komunitu je založená na zodpovednosti učiteľa za žiakov, v rámci ktorej im má pomáhať učiť sa existujúce spôsoby poznávania, myslenia a koexistencie, ale zároveň aj rozpoznávať, že

¹² K pojmu ticha vo výchove a vzdelávaní viac napr. v Forrest, 2013 a Schultz, 2003. Empirické výskumy ukazujú, že žiaci sú ticho z viacerých dôvodov, môže to byť napr. preto, že počúvajú alebo sa boja rozprávať a urobiť chybu (Hintz, 2011). Toto poukazuje na fakt, že učitelia potrebujú hlbšie porozumieť dôvodom ticha.

¹³ Hooksová opisuje situácie, keď umožňuje žiakom hovoriť v materinskom jazyku v triede, a potom text preložiť. Tiež to, ako obohatila svoje rozprávania a písanie s černošským dialektom, ktorý pochádzal z prostredia, kde vyrastala (Hooks, 1994, s. 172).

¹⁴ Delpitová, 2006 (s. 680), píšuc o USA, hovorí o tom, že všetky deti majú právo učiť sa bežnú angličtinu, ktorá je dominantným jazykom aj pre potreby demokratickej participácie. Samozrejme, anglický jazyk sa stal prostriedkom medzinárodnej komunikácie, a toto komplikuje otázky spojené s vyučovaním v krajinách, kde nie je národným jazykom, ale stále zostáva jazykom, ktorý je spájaný so silou za hranicami krajiny.

v budúcnosti možno budú oni prispievať k ich zmene, a preto musia mať schopnosť kritického myslenia, aby tak mohli robiť.

Tieto tri schopnosti (seba-kritika, naratívnosť a vytváranie komunity) existujú navzájom prepojené, a tak pomáhajú učiteľovi porozumieť, čo sa stalo alebo čo sa deje v rámci dialogickej triedy, ale taktiež aj obsiahnuť kritickú perspektívu toho, čo je možné a čo je nevyhnutné, aby sa žiaci naučili rešpektujúci obsah predmetu, ale aj sociálne a morálne interakcie. Tieto schopnosti podporujú prostredie, v ktorom môžu žiaci objavovať limity svojich vedomostí a schopností a zaujímať sa o svoje limity. Vyučovanie, ktoré je dialogické, navádza k seba-reflexii žiaka, tak že sa žiak obráti do svojho vnútra – „vedomie je obrátené samo na seba¹⁵“ – a začína sa spochybňovať samozrejmé veci, hľadá nové spôsoby chápania a existovania vo svete. Dialogické vyučovanie pomáha žiakom zaoberať sa, slovami Freireho, „limitnými situáciami,“ teda pomáha žiakom zaoberať sa so situáciami, v ktorých sú zoči-voči svetu a ktoré práve preto vyžadujú kritickú reflexiu (Freire, 1973, s. 69, tiež s. 89–95). Ako neskôr vysvetlím, znamená to, že dialogické vyučovanie môžeme vnímať aj ako cestu, v rámci ktorej pomáhame žiakom objavovať „slepé miesta,“ ktoré sú súčasťou skúsenosti ľudskej existencie (English, 2013).

6 Dialogické vyučovanie a preskúmanie „slepých miest“ ako morálna úloha

Dialogické vyučovanie je založené na rozpoznaní toho, že učenie nie je len jednoduché, postupné a pokračujúce zhromažďovanie informácie, je prerušované v dôsledku nášho stretnutia s novými myšlienkami, predmetmi a interakciami a sprevádzané skúsenosťami neistoty, pochybností, frustrácie z toho, že nie sme schopní okamžite niečomu novému porozumieť (English, 2013). Povedať, že štruktúra učenia v sebe obsahuje diskontinuitu, znamená aj povedať, že prináša konfrontáciu s vlastnými obmedzeniami vedomostí a schopností, t. j. vlastnými slepými miestami – alebo ako som už opisovala, negatívnosťou vlastnej skúsenosti (English, 2013)¹⁶. Používam slovné spojenie „slepé miesta“ metaforicky, pretože je obzvlášť dôležité zachytiť jednak individuálny aspekt skúsenosti (moje slepé miesto je špecifické pre moju skúsenosť s učením v čase) a vzájomné prepojenie medzi jednotlivcom a svetom (len ja dokážem rozpoznať, že slepé miesto vzniká na základe stretnutí so svetom a inými, čo je pre mňa istým spôsobom neznáme, a tak mi naznačuje limity mojich vedomostí a skúseností). Dialogické vyučovanie podporuje úsilie žiakov skúmať svet prostredníctvom účasti v ňom. Toto „skúmanie“ nemôžeme zužovať len na prijímanie informácií od autority, skôr si vyžaduje skúsenosť toho, čo sa nehodí, čo

¹⁵ Freire (1973, s. 66–67). Freire vychádza z Jaspersa. K myšlienke seba-reflexie ako podstatnej charakteristiky dialógu je možné nahliadnuť tiež na to, čo Hannah Arendtová (1981) vychádzajúc zo Sokrata nazýva „dva v jednom,“ kde „self“ (ja) je prítomné ako hovoriaci i počúvajúci. (O prepojení tejto myšlienky s morálnym učením je viac v English, 2013, Kapitola 5.)

¹⁶ Tiež Benner, 2003, Benner a English, 2004.

je v kontradikcii s niekoho myšlienkami, čo nesúhlasí s očakávaniami iných, a takým spôsobom jednotlivca vyruší a vyvoláva potrebu uvažovania¹⁷.

Pedagogickí psychológovia Fritz Oser a Márie Spychigerová (2005) napomáhajú hlbšie vysvetliť pojem dialogické vyučovanie a jeho prepojenie s učiteľovou schopnosťou podporovať skúsenosti žiakov pri stretnutiach s ich slepými miestami¹⁸. V teoretickom a empirickom výskume odlišujú medzi transmisívnym a dialogickým prístupom v inštruovaní, čo je založené na tom, ako učiteľ reaguje (alebo nesprávne reaguje) na omyly žiakov alebo ich ťažkosti s obsahom učiva. Dialogické interakcie (na rozdiel od transmisívnych) zapájajú žiakov do procesu uvažovania a konfrontovania sa s vlastnými slepými miestami.

Oser a Spychigerová vo svojich štúdiách zameraných na interakcie v triede naznačujú, že učitelia, ktorí uprednostňujú priamu transmisiu, prehliadajú ťažkosti a omyly žiakov a nedokážu tieto momenty použiť ako situácie, z ktorých sa možno učiť (porovnaj tiež Alexander, 2006). Poukazujú, že táto skutočnosť vytvára, povedané ich slovami, „Bermudský trojuholník,“ čo znamená, že učiteľ sa pýta otázky a ak prvý žiak nesprávne odpovie, potom požiada o korekciu odpovede druhého žiaka. Ukazuje sa, že takýmto spôsobom úplne negujú možnosti učenia sa, ktoré sú prítomné v triede: „Učiteľ a druhý žiak už predsa vedia (odpoveď) a pre prvého žiaka bolo všetko prirýchle“ (Oser, Spychigerová, 2005, s. 163). Učitelia tak premrhávajú príležitosť na pretváranie miskonceptcií a chápania toho, ako prepojiť existujúce predstavy s tým, čo sa odohráva v triede alebo v širšej spoločnosti (Oser, Spychigerová, 2005, s. 163).

V týchto situáciách sa vytráca príležitosť, aby sa žiaci učili, čo nerobiť alebo ako nemyslieť, čo sa označuje ako „negatívny poznatok.“ Negatívny poznatok, ako sa ukazuje v tejto a iných štúdiách, je veľmi podstatný na učenie sa toho, čo je epistemologicky platné a správne alebo morálne odôvodnené (Oser, Spychigerová, 2005; Oser, 2005). Učitelia, ktorí hľadajú len správne odpovede, zostanú „zaseknutí“ v Bermudskom trojuholníku a v dôsledku toho si vytvárajú naučené modely inštrukcií, ktoré neumožňujú žiakom mať miskonceptcie. Tento didaktický model nazývajú „Didaktika vyhýbania sa omylom“ (Fehrerervermeidungsdidaktik, s. 164). Ak učitelia nevnímajú chybu a ostatné formy diskontinuity v skúsenosti žiakov, t. j. zmätenie, pochybnosť, nesprávne pochopenie a frustráciu, ako súčasť učenia sa, alebo sa vyhýbajú takýmto momentom – možno preto, že si myslia, že ak tak robia, pomáhajú deťom – v skutočnosti bránia rozpoznaníu a využitiu príležitostí učenia sa (English, 2013). A v tomto zmysle limitujú žiakov v ich kognitívnom a morálnom raste (English, 2013)¹⁹.

¹⁷ Chápanie vyučovania ako „prerušená skúsenosť žiakov“ som viac opísala v English, 2013, najmä v kapitolách 4 a 7.

¹⁸ Všetky preklady Oser a Spychigerove z nemčiny do angličtiny urobila autorka (A. English).

¹⁹ Medzinárodné výskumy indikujú, že predmety STEM (veda, technológia, inžinierstvo, matematika), ktoré sa bežne učia priamou transmisíou poznatkov, by mali byť vyučované prostredníctvom dialógu (napr. Alexander, 2006, Mercer a Littleton, 2007). Postupy vo vyučovaní matematiky v USA (napr. NCTM, 2014) zdôrazňujú význam úsilia žiakov vo vyučovaní. Uvedené je podporené výskumom, ktorý potvrdzuje opodstatnenosť žiackej skúsenosti diskontinuity, natrafenia na limity myslenia a poznania, ktoré sú pre žiakov výzvou a zneisťujú ich spôsobom, ktorý napomáha abstraktnému porozumeniu. V opisoch postupov však chýba presné vymedzenie toho, čo vytvára „produktívnu“ diskontinuitu. Pri

Autori dávajú do kontrastu „didaktiku vyhýbania sa omylom“ napr. s „didaktikou podnetných omylov a ich preskúmania“ [Fehlerermuetigungs- und aufsuchensdidaktik] (Oser, Spychigerová, 2005, s. 164). V tomto prístupe sa učitelia zameriavajú na facilitovanie žiackeho skúmania toho, čomu ešte neporozumeli alebo ešte nedokázali urobiť (Oser, Spychigerová, 2005). Toto súvisí s tým, čo Alexander spája s cieľom dialogického vyučovania, v ktorom sa „žiaci učia artikulovať, čo vedia a nevedia a čo sa ešte potrebujú učiť“ (Alexander, 2008, s. 93). Vďaka tomuto prístupu sa žiaci učia pýtať na to, čo vedia a nevedia, čo sú schopní alebo nie urobiť, a naopak konfrontovať s tým spojené skúsenosti diskontinuity, t. j. pochybnosti alebo frustrácie, ktoré vznikajú v nových spôsoboch myslenia alebo nových schémach interakcií s ostatnými (English, 2013). Podporovanie autonómie žiakov preto neznamená, že ich učiteľ nechá robiť, čo chcú, a len sleduje ich činnosť. Tak je niekedy nesprávne interpretovaný aj Deweyho progresivizmus. Skôr to znamená podporovať skúsenosť žiakov spôsobom, ktorý im pomáha objavovať pre samých seba, čím sú limitované ich poznatky a schopnosti, a teda si môžu vybrať, ako sa vypoariadať s týmito limitmi a prostredníctvom toho sa učiť a rásť.

Ak sú triedy len miestom, v ktorom sa potvrdzuje, čo už dieťa vie, a naopak aj to, čo ešte dieťa nezvládlo, potom toto dieťa nielenže stráca príležitosť zvládnuť určitú špecifickú časť obsahu, ktorému ešte neporozumelo (vlastné špecifické slepé miesta), ale stráca aj príležitosť na sociálne a morálne učenie sa. Typ sociálneho a morálneho učenia sa, ktoré tu spomínam, je také učenie sa, v ktorom sa učíme z omylov a miskoncepcií iných. Pri monologickom vyučovaní učiteľ nevytvára priestor na rozličné perspektívy. To, čo žiaci hovoria, kým rozpráva, správne alebo nesprávne odpovede, sa využívajú tak, aby nerušili obsah vyučovacej hodiny, čo súčasne znamená, že neťažia ani zo skúsenosti učenia sa ostatných. Naopak, dialogické vyučovanie, v ktorom učiteľ vyhľadáva a diskutuje o miskoncepciách alebo problematických interakciách medzi žiakmi, využíva svoje schopnosti (ktoré boli spomenuté vyššie) na podnecovanie vyjadrenia viacerých názorov, ktoré včleňuje do rozhodnutí o tom, čo sa bude vyučovať a učiť sa. Dialogické vyučovanie, prezentovaním viacerých perspektív, pozýva každého žiaka, aby nazeral na omylnosť zo svojej perspektívy, vyzýva k sebareflexii, pýta sa na správne a nesprávne, preskúmava a predstavuje odlišné spôsoby toho, ako rozumieť svetu.

Vďaka tomu, že rozličné možnosti a pohľady na témy sa vnímajú ako relevantné a cenné, žiaci chápu, že objavovanie nových myšlienok zahŕňa nepresné, mätky a často nesprávne predstavy. To žiakov takisto, ako by povedal Dewey, „drží v napätí,“ čo vysvetľuje ako podstatný moment každého učiaceho sa procesu, v ktorom sa usilujeme o pochopenie nových vecí (napr. Dewey, 2008/1916/2008, s. 155). Keď sme v napätí, umožňuje nám to zastaviť sa a myslieť, čo má aj morálny význam: môžeme reflektovať danú skutočnosť a objavovať, na čom sú založené naše slepé miesta a slepé miesta ostatných. Ale takisto môžeme prísť aj na to, ako naše spôsoby usudzovania a konania, a tiež spôsoby ostatných, nemusia byť spojené s rešpektom a záujmom o ostatných.

tejto otázke je dôležité, či diskontinuita vyvoláva skúsenosť podnecujúcu sebareflexiu, a nie či smeruje k určitému, vopred definovanému výsledku (English, 2013).

Hľadanie správneho a dobrého sa stáva súčasťou procesu komunikácie a spolupráce s ostatnými, nie je len izolovaným a potenciálne osobitým procesom v mysli, ani procesom založeným výlučne na súhlase s autoritou. Žiaci v hľadaní porozumejú dôvodom, ktoré vedú k uprednostneniu jedného riešenia pred inými. Keďže možnosti zvažovali a priamo vyjadrili v dialógu, hľadanie žiakom ukazuje aj to, čo môže byť pre iných zraňujúce. V tomto procese sa žiaci učia všimnúť si aj dôležité momenty, ktoré možno stoja za opätovné zváženie, pretože vybrané riešenie neprinieslo želané výsledky (pozri Oser, Spychigerová, 2005, s. 165–167, pozri tiež English, 2013).

7 Kultivovanie empatie a pokory

Z predchádzajúceho textu by malo byť jasné, že neobhajujem vysvetlenie dialogického vyučovania ako jednoduchú príležitosť pre žiakov, aby robili chyby. Skôr chcem poukázať na to, že dialogické vyučovanie v sebe nevyhnutne obsahuje vytváranie situácií, v ktorých žiaci prežívajú svoje „limity,“ ale tak, aby ich vedeli opísať, reflektovať a na ich základe diskutovať o svojich slepých miestach a slepých miestach spolužiakov. Aj keď tieto situácie sú často spojené s omylmi, chápanie „omylu“ je blízko k plnému pochopeniu významu pojmu „slepé miesto.“ V morálnej a sociálnej oblasti učenia sa, slepé miesta poukazujú na to, čo som nazvala „pragmaticko-morálna dimenzia negatívosti našej skúsenosti,“ čím myslím, tie aspekty skúsenosti, ktoré sa ukazujú, keď sa ocitneme v neočakávanej situácii v našej interakcii s ostatnými a musíme sa sami seba spýtať: Čo by som mal robiť? V tejto dimenzii skúsenosti sa ocitáme, keď riešime dilematickú situáciu, ktorá sa nedá vyriešiť len nasledovaním princípov alebo naivnou vierou, že náhodný pokus riešenia nám vyjde. Práve naopak, jediný spôsob, ako situáciu vyriešiť, je sebakritická reflexia a uvažovanie nad všetkými špecifikami²⁰.

Dialogické vyučovanie v sebe obsahuje to, čo som nazvala, „bytie so žiakmi“; učiteľ pomáha žiakom učiť sa, ako byť „so“ svetom a ostatnými. Pre Freireho, bytie „so svetom“ znamená to, že jednotlivec chápe seba a ostatných ako súčasť sveta. „Bytie súčasťou“ sveta znamená podieľať sa na vyjadrovaní demokratických predpokladov „načúvania ostatným,“ „rešpektovania,“ „pýtania sa,“ „vyjadrovaním kritiky“ a „debatovaním“ (2005, s. 116–117). Tiež to znamená nácvik vlastnej aktívnej schopnosti opätovnej konceptualizácie individuálneho prvotného spôsobu vnímania vzťahu medzi sebou a limitnou situáciou, v ktorej sa jednotlivec nachádza: „Nie je to len limitná situácia, ktorá vytvára klímu bezdomovectva, ale skôr to, ako sú tieto situácie vnímané ľuďmi ako istý historický moment, či sa objavujú ako obmedzenia alebo neprekonateľné prekážky“ (Freire, 1973, s. 89).

Na to, aby výchova a vzdelávanie mohla prispieť k aktívnej schopnosti žiakov vnímať limitné situácie ako „obmedzenia,“ musia byť žiaci konfrontovaní s novými myšlienkami,

²⁰ English (2013, s. 152–154). V uvedenom kontexte takisto odlišujem túto skutočnosť od fyzicko-existenciaľnej a teoreticko-experimentálnej dimenzie negatívnej skúsenosti. Obe dimenzie rozvíjam v spojení s filozofickým myslením Herberta a Deweyho, takisto aj v spojení s Platónom a súčasnou fenomenológiou. K problematike dlhoročnej filozofickej tradície, ktorá uvažuje o negatívnej morálke a tom, ako je spojená so súčasným vnímaním demokracie a výchovy a vzdelávania, píše tiež Benner et al., 2015.

perspektívami a skúsenosťami, ktoré sú výzvou v kontexte formálneho učenia sa. I keď sa nezameriavam na to, ako môže dialogické vyučovanie prispieť k rozvoju cností, mohla by som zdôrazniť dve rozvíjané cnosti: pokoru a empatiu. Účasť na procesoch, v ktorých sa ukazujú rozličné perspektívy a vytvára význam, umožňuje žiakom vidieť, že existujú odlišné perspektívy ako je tá ich, dokážu rozpoznať vlastnú omylnosť, čo je predpoklad na rozvíjanie pokory. Podobne, žiaci prostredníctvom dialogických interakcií rozoznávajú nielen silu ich názoru, ale aj vzťah ich názoru k názoru ostatných a to, ako skúsenosti a perspektívy ostatných prispievajú k rozvoju ich názorov, toto súvisí s rozvíjaním schopnosti empatie.

Dialogické formy výchovy a vzdelávania vystavujú žiakov a učiteľov rozmanitým perspektívam a zdôvodneniam, tiež prispievajú žiakovej schopnosti predstaviť si, že s niektorými myšlienkami a predstavami, ktoré vnímali ako pravdivé, by to mohlo byť aj inak. Rozvíjanie schopnosti žiakov chápať, že veci môžu byť aj inak, prispieva k morálnej aktivite, v ktorej sa podporuje hľadanie zmien, ktoré podporujú personálne a sociálne podmienky (Greene, 1995). Pri predstavovaní si toho, aký iný by mohol byť názor, sa uplatňuje pokora aj empatia, keďže predstavivosť vyžaduje nazeranie na veci a situácie z inej perspektívy, a popritom pochopenie toho, že náš prvotný náhľad je limitovaný, pretože sme si predtým neuvedomovali názory a perspektívy iných, ktoré teraz zohľadňujeme. Dialogické vyučovanie pri vytváraní schopnosti rešpektovania ostatných podporuje žiakov, aby kriticky, reflektívne a nápadito vstupovali do interakcií so svetom.

8 Implikácie pre vzdelávaciu politiku v súvislosti s hodnotením kvality vyučovania: Ako zhodnotíme neviditeľné?

Všeobecne môžeme pozorovať, že demokratické spoločnosti potrebujú podporovať rozvíjanie sociálnych a morálnych vlastností mladých ľudí, ktoré následne napomáhajú k rozvoju demokracie. Osoby zodpovedné za vytváranie politického smerovania používajú termín „zručnosti 21. storočia,“ ktorý obsahuje schopnosť „myslieť kriticky“ a „spolupracovať.“ Súčasná Biela kniha Rady Európy toto ešte rozširuje a žiada, aby mladí ľudia rozvíjali „reflektívne“ a „sebakritické“ predpoklady na to, aby dokázali zmysluplne pristupovať k rozmanitosti (CEMFA, 2008, s. 29).

Veľkú časť zodpovednosti za rozvíjanie uvedeného majú učitelia a školy, ktoré by mali zabezpečiť primerané osvojovanie si sociálnych a morálnych kompetencií. Niektoré regióny, napr. Škótsko, v tomto snažení zašli ešte ďalej, keď jasne vyjadrili výstupy morálneho a sociálneho učenia sa v novom Kurikule excelentnosti. Niečo podobné je i v Anglicku, kde inšpektori stále hodnotia, či učitelia sledujú „rovnosť príležitostí a vnímanie rozmanitosti“ a či rozvíjajú morálne a sociálne zručnosti, v rámci ktorých žiaci rozvíjajú „schopnosť reflektovať vlastné názory“ a „schopnosť rozumieť a oceňovať iné názory o (morálnych a etických) otázkach“ (Ofsted, 2015, s. 36).

Otázkou zostáva, ako tieto oblasti zodpovednosti učiteľa môžu byť hodnotené, aké dôkazy je možné vziať do úvahy. Súčasné skúmanie problematiky konštatuje, že v krajinách OECD sa intenzívne hodnotia fakty získané pri pozorovaní vyučovania (Santiago, Benevides,

2009, s. 14). Napriek tomu, ako Lee Shulman poukázal pred skoro 30 rokmi, pozorovania v triedach často „zlyhávajú na nemožnosti obsiahnuť všetky kritické momenty vyučovania.“ Prirovnáva to „fotografovaniu Mony Lízy čiernobielym fotoaparátom Polaroid,“ pretože nedokáže obsiahnuť komplexnosť všetkých faktorov, ktoré vedú učiteľa k rozhodnutiu, ako bude viesť hodinu (2004/1988, s. 342). Vážny problém pozorovania so zámerom hodnotenia je to, že schopnosti učiteľa, ktoré podporujú morálny a sociálny rozvoj žiakov, sú do určitej miery neviditeľné – sú skryté v spôsobe, ako učiteľ rozmýšľa, jeho predpokladmi, spôsobmi, ako počúva, uvažuje, je pozorný a vo vnútornej reflexii, ktorá ovplyvňuje interakcie so študentmi. Ak hodnotiteľ vyučovania dôkladne nerozumie, ktoré schopnosti by učiteľ pri rozvíjaní morálneho rastu mal mať, učitelia nebudú dôverovať systému, ktorý ich hodnotí. Bez dôveryhodného systému, učitelia čelia vážnej etickej dileme: či „vyučovať pre inšpekciu,“ t. j. zabezpečiť, aby žiaci vyzerali ako dobre vychovaní v súlade so sociálnymi normami (sediaci ticho v laviciach, individuálne pracujúci na úlohe) a vedieť pritom, že takéto správanie žiakov sa inšpektorom bude páčiť, ale je možné, že limituje morálny rozvoj žiakov. Alebo, zostať verní dialogickému vyučovaniu, uvedomujúc si, že toto podporuje morálny rozvoj žiakov, ale môže priniesť rozličné formy správania (hranie sa, rozprávanie, interakcie a riešenie konfliktov), ktoré môžu spôsobiť, že inšpektori budú situáciu interpretovať nesprávne²¹.

Mnoho politikých činiteľov chápe nedostatočnosť meraní, ktoré kauzálnne prepájajú úspešnosť učiteľa s výsledkami žiakov v testoch, napriek tomu však stále prevládajú tieto typy meraní. Vzdelávacia politika potrebuje riešiť i nebezpečenstvo externých pozorovaní a povrchnosť v ich hodnotení. Čo skutočne potrebujeme, sú komplexné metódy prekračujúce „v tomto momente pozorovateľné.“ Znamená to, vedieť niečo o tom, ako učitelia premýšľajú a rozumieť tomu, čo všetko vytvára ich rozhodnutia na isté konanie.

9 Zhrnutie

V tomto texte som zdôraznila, že by sme nemali zabúdať na predstavu, že vyučovanie je morálne snaženie, ktoré vyžadujú isté schopnosti na facilitáciu morálneho a sociálneho rozvoja. V súčasnosti uvažovanie o tom, čo znamená byť dobrý učiteľ, nezostáva na úrovni regionálnych, či národných diskusií. Skôr by sme mohli povedať, že vzrastá snaha vytvoriť komparatívne výchovno-vzdelávacie paradigmy na globálnej úrovni, ktoré by umožnili potvrdiť, že mladí ľudia sú primerane pripravení na zmysluplnú konfrontáciu s rozmanitými situáciami, ktoré sa im v živote stanú. To, aký obraz o vyučovaní si učitelia, výskumníci a politickí činitelia vytvoria a aké prejavy vo vyučovaní budú vnímať ako relevantné na potvrdenie tohto obrazu, ovplyvní všetkých žiakov pri vstupe do rozmanitého sveta. Preto je nevyhnutné, aby pedagogický výskum pokračoval v prehodnocovaní podoby dobrého vyučovania a podobe legitímnych procesov hodnotenia vyučovania. Tvrdím, že

²¹ Schéma zodpovednosti založená na odmenách a trestoch vytvára podobnú etickú dilemu pre učiteľov, ktorí sú konfrontovaní s tým, či budú „vyučovať pre testovanie,“ lebo inak prídu o prácu a/alebo škola o zdroje, alebo budú vyučovať spôsobom, ktorý zodpovedá pedagogickým princípom, o ktorých sú presvedčení, že pomôžu žiakom pri učení, ale nedokážu žiakom ihneď zabezpečiť žiadaný výsledok v testovaní.

základná požiadavka akéhokoľvek legitímneho hodnotenia vyučovacej praxe musí vziať do úvahy skryté aspekty učiteľových spôsobov myslenia a porozumenia.

*Príspevok vychádza s láskavým dovolením redakcie časopisu
Journal of Philosophy of Education a autorky Andrey R. English.*

Literatúra

1. Alexander, R. 2008. *Essays on Pedagogy*. London : Routledge. ISBN 978-0-415-45483-4.
2. Alexander, R. J. 2006. *Towards Dialogic Teaching : Rethinking Classroom Talk*. Cambridge : Dialogos. ISBN 978-0-954-69436-4.
3. Arendt, H. 1981. *The Life of the Mind*. New York : Harcourt Brace Jovanovich. ISBN 978-0-547-54147-1.
4. Benner, D. 2003. Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift Für Pädagogik*, roč. 46, s. 96–110.
5. Benner, D., English, A. 2004. Critique and Negativity. *Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, Issue 3, s. 409–428. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00394.x>).
6. Benner, D., von Oettingen, A, Peng, Z., Stępkowski, D. 2015. *Bildung-Moral-Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn : Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-76946-6.
7. Biesta, G. J. J. 2011. *Good Education in an Age of Measurement : Ethics, Politics, Democracy*. Boulder : Paradigm. ISBN 978-1-594-51791-4.
8. Burbules, N, and Bruce, B. C. 2001. *Theory and Research on Teaching as Dialogue* [online] Urbana-Champaign : University of Illinois. [citované 15. novembra 2014]. Dostupné na: (<http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/dialogue.html>).
9. *White Paper on Intercultural Dialogue*. [online] Strasbourg : CEMFA. [citované 16. septembra 2015]. Dostupné na: (coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf).
10. Davis, B. 1996. *Teaching Mathematics : Toward a Sound Alternative*. New York : Routledge. ISBN 978-0-815-32297-9.
11. Delpit, L. 2006. *Other People's Children : Cultural Conflict in the Classroom*. New York : The New Press. ISBN 978-1-595-58074-0.
12. Dewey, J. 2008/1916. *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. ISBN 978-0-809-32804-8.
13. Dobson, A. 2014. *Listening for Democracy : Recognition, Representation, Reconciliation*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 978-0-199-68245-4. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199682447.001.0001>).
14. English, A. 2011. Critical Listening and the Dialogic Aspect of Moral Education : J. F. Herbart's Concept of the Teacher as Moral Guide. In *Educational Theory*, Vol. 61, Issue 2, s. 171–189. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00398.x>).
15. English, A. R. 2013. *Discontinuity in Learning : Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York : Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-02521-9.
16. Forrest, M. 2013. Practising Silence in Teaching. In *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 47, Issue 4, s. 605–622. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12043>).
17. Freire, P. 1973. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Seabury Press. ISBN 978-0-826-41276-8.
18. Freire, P. 1998. *Education for Critical Consciousness*. New York : Continuum.

19. Freire, P. 2005. *Teachers as Cultural Workers : Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO Westview. ISBN 978-0-813-34329-7.
20. Garrison, J. 1996. A Deweyan Theory of Democratic Listening. In *Educational Theory*, Vol. 46, Issue 4, s. 429–452. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00429.x>).
21. Grant, C. A. 2008. Teacher Capacity : Introduction to the Section. In *Handbook of Research on Teacher Education : Enduring Questions in Changing Contexts*. New York : Routledge, 2008, s. 127–133. ISBN 978-0-805-84777-2.
22. Greene, M. 1995. *Releasing the Imagination : Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco : Jossey-Bass, Inc. ISBN 978-0-787-95291-4.
23. Haroutunian-Gordon, S., Laverty, M. (Eds.) 2011. Listening : An Exploration of Philosophical Traditions. In *Educational Theory*, Vol. 61, Issue 2, s. 117–124. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00394.x>).
24. Herbart, J. F. 1806/1902. *The Science of Education*. Boston : D. C. Heath & Co.
25. Hintz, A. 2011. Understanding Students' Experiences as Listeners during Mathematical Discussion. In *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Vol. 11, Issue 3, s. 261–272. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/14926156.2011.595883>).
26. Hintz, A., Tyson, K. 2015. Complex Listening : Supporting Students to Listen as Mathematical Sense Makers. In *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 17, Issue 4, s. 296–326. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1084850>).
27. Hooks, B. 1994. *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge. ISBN 978-0-415-90808-5.
28. Humboldt, W. V. (2001/1793) Theory of Bildung. In Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (Eds.) *Teaching as a Reflective Practice : The German Didaktik Tradition*. Mahwah : NJ, Lawrence Erlbaum Associates, s. 57–61. ISBN 978-0-805-82920-4.
29. McDiarmid, G. W., Clevenger-Bright, M. 2008. Rethinking Teacher Capacity. In *Handbook of Research on Teacher Education : Enduring Questions in Changing Contexts*. New York : Routledge, s. 134–156. ISBN 978-0-805-84776-5.
30. Mercer, N., Littleton, K. 2007. *Dialogue and the Development of Children's Thinking : A Sociocultural Approach*. New York : Routledge. ISBN 978-0-203-94665-7.
31. National Council for Mathematics (NCTM) 2014. *Principles to Actions : Ensuring Mathematical Success for All*. Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.
32. Noddings, N. 1991 Stories in Dialogue : Caring and Interpersonal Reasoning. In Noddings, N. and Witherell, C. (Eds.) *Stories Lives Tell : Narrative and Dialogue in Education*. New York : Teachers College Press, s. 157–170. ISBN 978-0-807-73070-6.
33. Nussbaum, M. C. 1997. *Cultivating Humanity*. Cambridge, MA : Harvard University Press. ISBN 0-674-17949-8.
34. Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast, C. 1997. *Opening Dialogue : Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York : Teachers College Press. ISBN 978-0-807-73574-9.
35. Oser, F. 2005. Negatives Wissen und Moral. In *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 49, (Špeciálne vydanie 'Erziehung-Bildung-Negativität,' editované D. Bennerom), s. 171–181.
36. Oser, F. and Spychiger, M. 2005. *Lernen ist Schmerzhaft : Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim : Beltz. ISBN 978-3-407-25373-6.
37. Pring, R. 2012. *The Life and Death of Secondary Education for All*. London : Routledge. Dostupné online: (<https://doi.org/10.4324/9780203095157>).
38. Peterson, A., Lexmond, J., Hallgarten, J., Kerr, D. 2014. *Schools with Soul : A New Approach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education*. In *Report of the Royal Society of Arts (RSA) Action Research Center*. [online] London : RSA. [citované 16. marca 2014] Dostupné na:

- www.thersa.org/action-research-centre/learning,-cognition-and-creativity/education/reportsand-events/reports/schools-with-soul#download-report
39. Sahlberg, P. 2004. Teaching and Globalization. International Research Journal of Managing Global Transitions. Vol. 2, Issue 1, s. 65–83.
 40. Santiago, P. and Benevides, F. 2009. Teacher Evaluation : A Conceptual Framework and Examples of Country Practices. [online] Paris : OECD. [citované 16. marca 2014] Dostupné na: <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>.
 41. Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. New York : Basic Books. ISBN 978-0-465-06878-4.
 42. Shor, I., Freire, P. 1987. What Is the 'Dialogical Method' of Teaching? In Journal of Education, Issue 169, s. 11–31. Dostupné online: <https://doi.org/10.1177/002205748716900303>.
 43. Shulman, L. 2004. The Paradox of Teacher Assessment (1988). In Wilson, S. (Ed.) The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco : Jossey-Bass, s. 335–350. ISBN 978-0-787-97200-4.
 44. Schultz, K. 2003. Listening : A Framework for Teaching Across Differences. New York : Teachers College Press. ISBN 978-0-807-74377-5.
 45. van Manen, M. 1991. The Tact of Teaching : The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York : Suny Press. ISBN 978-0-791-40668-7.
 46. Waks, L. (Ed.) 2015. Listening To Teach. New York : Suny Press. ISBN 978-1-438-45831-1.

Kontakt

Dr. Andrea R. English

Moray House School of Education and Sport, CH 1.18
University of Edinburgh (Holyrood Campus)
EH8 8AQ
andrea.english@ed.ac.uk

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 mnohovýrobovú realitu“ (Brestovanský, 2020, s. 87). Reč a komunikácia je tak primárnym komponentom budovania nie len spoločenských

stýkov, 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 vkladanie 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 myliť 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 tolerance 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 Edinburhu 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 sprostredkované, 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 ktoréhokoľvek 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 konkrétného 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 tohto 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 poňímaní 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 jednotliviec 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 transcendenciu, 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 transcendencie, 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 prehlbujú. 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 tolerancie (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 prehĺbovať 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 prehlbuje 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 sebavyjadrenie, 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 intencionálny 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 : Oikymenh, 1994. 197 s. ISBN 80-85241-67-6.
19. LÉVINAS, Emanuel, 1997. *Totalita a nekonečno. Esej o exteriorite*. Praha : Oikymenh, 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/S0959-47520000035-9>>.
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. ŠEĐOVÁ, 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. ŠEĐOVÁ, Klára. 2019. *Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelů*. 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

Kenyan Education System

Elsheba Akinyi

University of Trnava, Trnava, Faculty of Pedagogy

Abstract: Many assumptions and questions have been raised in the past concerning the education system in Africa as a whole or if at all somewhat education existed before the coming of the explorers and colonialists into this part of the world (Sifuna & Otiende, 2006, p. 149). With this background check, the aim of this paper is to explore and find out the mode of education administered to Africans before the arrival of the Westerners, especially the education system that was in Kenya and hypothetically still being practiced today. Many African communities had some form of rich educational system organized by family, clan, and community members (Mosweunyane, 2013, p. 51). Kenya for example had education systems within each community before the introduction of formal education in the 19th century by the Christian Missionaries supported by the colonialists who for their own interest wanted skilled labourers to help them in administration of their newly acquired empire. Children / learners received various forms of education depending on what ages they were. This paper is not meant to provide an exhaustive review of all points and initiatives of the development of Kenyan education system from the historic pre-colonial period to post-colonial period but rather, to draw attention to some core issues that led to the development of education and school systems the country has today. Specifically, the paper will look deductively and exploratively at the various stages of education system that the learners had to undertake starting from the pre-colonial times to the recent times in the 21st century. It is an overview of the development of education in Kenya. A brief insight is also given in the current educational system that was introduced recently in the year 2017. A deeper discussion is not given onto this part, as the change process is still underway, and the implementations of this new competency-oriented system has just started.

Keywords: school system, colonialists, African community, education.

Abstrakt: V minulosti sa objavovalo množstvo otázok a domnienok týkajúcich sa vzdelávacieho systému v Afrike. Nebolo jasné, či už existovalo vzdelávanie ako také alebo ho do tejto časti sveta priniesli výskumníci a kolonialisti (Sifuna & Otiende, 2006, s. 149). Cieľom predloženej práce je preskúmať a zistiť, ako boli Afričanom poskytované aspoň nejaké formy vzdelávania a ako fungoval vzdelávací systém pred príchodom ľudí zo západných krajín. V mnohých Afrických komunitách bol zriadený vzdelávací systém organizovaný rodinou, klanom či členmi komunity (Mosweunyane, 2013, s. 51). Konkrétne v Keni bol vzdelávací systém v rámci komunít už pred zavedením formálneho vzdelávania v 19. storočí. Vykonávali ho kresťanskí misionári, ktorí boli podporovaní kolonialistami. Tí potrebovali zručných pracovníkov v oblasti administratívy v novo vytvorených organizáciách. Deti a mládež boli vychovávaní istým druhom vzdelávania vzhľadom na ich vek. Účelom práce nie je poskytnúť prehľad všetkých historických udalostí a ideí, ktoré

vplývali na vývoj vzdelávania Keni od dôb pred kolóniami až po súčasnosť. Zámerom predloženej práce je zdôrazniť práve tie základné otázky v rozvoji vzdelávacieho systému v Keni, ktoré viedli priamo k vzdelávaciemu systému, aký má krajina teraz. Dôraz bude kladený na rôzne stupne vzdelávacieho systému v Keni v rozmedzí od doby pred kolóniami do súčasného obdobia 21. storočia. V krátkosti sa práca venuje i zmenám v súčasnom vzdelávacom systéme – vzdelávaniu orientovaného na kompetencie. Keďže však tento trend v Keni nastal v roku 2017, je stále v počiatočnom štádiu. Z toho dôvodu nie je možné ho preskúmať do hĺbky.

Kľúčové slová: školský systém, kolonizátori, africká komunita, vzdelávanie.

1 Pre-colonial period – African Traditional Education

Before Kenya got its independence and tracing back from the pre-colonial times and even before the first missionaries landed their foot on the Kenyan coast, there was a rich history of some form of education that was going on. Amukowa (2013, p. 197) explains that “a reflection on the history of education in Kenya shows that before the coming of Europeans, Kenyan societies had their own systems of education. There were no classrooms and no special class of people called teachers, in other words, there were no schools as they are today.” He further elaborates that all members of the community were involved in the education of the children. Children learnt cultural traditions and customs of their ancestors from the community as well as specific skills from their families and other specialized individuals through apprenticeship programs.

The country has an extraordinarily rich tradition in the field of education and training to its people. Traditional forms of education in Kenya integrated itself with religious, cultural, social, and artistic forms of education.

Children were taught by their elders in different stages of life. Even though Ndaloh et al. (2009, p. 18) illustrate that this form of education lacked in literacy and formal school, it still served its purpose that it was meant for. The basic purpose for this form of education that Kenyans had during this period was to conserve their cultural heritage from the communities, clans, and families they came from, to learn their native languages and community values that they preserved. It also taught the young to live and adapt to their environment and to be able to use it effectively for their survival (Ndaloh et al., 2009, p. 18).

1.1 Stages of traditional Kenyan Education

a) Childhood stage

From when a child was born, the mother was an important factor in his/her growth. Mothers spent a lot of time with their young babies, soothing them, feeding, talking to them, and also singing to them as they attended to them. “At this point a lot of focus was on the physical and mental development of the child” (Ndaloh et al., 2009, p. 18). Playing took a centre stage of the child’s development with support coming from other older family members. As the child grew and became aware of his/her environment, they were

introduced to other sibling members of the family who also participated in the education of the child. Children were taught how to imitate doing things by their older siblings, how to walk, protect themselves and to survive within their environment as it was very harsh. Community morality also was particularly important part of their learning process that they got through African traditional religion. Sifuna & Otiende (2006, p. 150) add that “the religion instructions were concerned with morality, gave support to the laws and customs of the community and to its accepted rules of conduct which included courtesy, generosity and honesty.”

At the age of seven onwards, education of the child took a different direction. Gender became one of the defining factors on what a child was taught. Children by that time, were already aware of the larger extended family members' e.g., aunts, uncles, grandparents, cousins, step siblings, stepparents or any other person who lived within his/ her locality. Africans lived as a community with large extended families. The boy children were introduced to the activities that men or the male did in the communities e.g., as (Sifuna & Otiende, 2006, p. 151) state building, herding, hunting etc. or learning how to protect the families from external conflicts especially to communities who were pastoralists and warriors. Depending on what ethnic community a child came from, the activities related to that, what were taught and given to the child. The educators here were the male parents, uncles, male cousins, grandfathers etc. The girls on the other hand spent time with their mothers, grandmothers, aunts, elder sisters, and female cousins etc. and took part in activities that could prepare them for their future roles as wives and mothers. Some of these activities included fetching the water from rivers or from the surrounding water sources, taking care of younger siblings, looking for firewood, cooking and attending to the fields (Ndaloh et al., 2009, p. 18).

During this period of growth and education, the physical and social environment was an especially important aspect of the (curriculum) Kenyan tradition education as the child had to learn to adapt to his/her environment.

Actual environment

As Ndaloh et al. (2009, p. 19) put it that the boy child was taught to function and live in the environment they found themselves in. This meant for example, children born along the lakes or coastal regions had to master the craft of making fishing equipment, fishing to provide food, swimming, sailing etc. The girl child on the other hand from the same region would have the competent of cleaning and cooking the fished fish.

Social environment

Since Kenya was/is a multi-ethnic country, this meant that each social environment had its own beliefs, cultural practices, language, history, and religion. The child was expected to master and have command in their native language use, value cultural practices and rites, protect the community norms, beliefs and traditions which were in most cases oral. “These oral traditions were passed through proverbs, role plays, imitations, dances, direct instructions, riddles, songs, ceremonies and stories that told of heroes of the community” (Ndaloh et al., 2009, p. 19).

b) Pubescent and adulthood stage

In many African communities, Kenya being included had (still have) ceremonies directed towards the rites of passage. The ceremonies are held and practised to distinguish the move from childhood to adulthood. Many communities in Kenya for instance practice circumcision of the male. As taught and it is believed that the shedding of blood from the initiates onto the grounds binds them with God and their ancestors. During this period and time, Ndaloh et al. (2009, p. 19) further clarify that "initiation was characterised by long periods of training which is/was usually painful." This pain was meant to help prepare the initiates to endure the challenges of life and the pain that comes with it. These long trainings also helped to prepare them to be emotionally and physically fit to be able to do future leadership roles in the community.

2 Colonial Period – Introduction of Western Education in Kenya

Mackatiani et al. (2016, p. 56) explain that the genesis of western education in Kenya can be traced back to the missionary activities in the 19th century. This was after Christian missionaries came to Africa after its partitioning and slave trade had just been abolished. There was a great need to rehabilitate the coming back slaves and converting them to Christianity was the main tool.

Introduction of western education in Kenya can also be said to have been triggered by two major historical events that happened in Europe and North America, namely as stated by Ndaloh et al. (2009, p. 22):

- i) The need for missionaries to neutralize the guilt and to make up for the wrong that was created by slave trade and caused a major injustice to mankind.
- ii) Due to a religious revival that was happening in Europe and North America, there was a zeal to reach out and save lost souls with fervour. This led to the formation of various Christian societies in the 18th century.

The first Christian Missionaries entered Kenya through the coastal region. This was not a new happening as the people from the coastal region had already witnessed the Portuguese introduction of Christianity. The Portuguese arrived at the Kenyan coastal region (Kamau, 2018) in the 16th century. "Although these missionaries did not remain to take up sustained evangelical work, they, however, are said to have made sporadic contacts with the local population. It is claimed that they had over 600 converts from among the local populace to Catholic faith" Sifuna & Otiende (2006, p. 179).

Ludwig Krapf (1844) and John Rebmann (1846) were the first missionaries who are credited with the introduction of western education. They were members of Christian Missionaries Society (CMS) to first have established the first mission school which was introduced in Kenya at Rabai Mpya near the place of Mombasa and Mombasa town (Ndaloh et al., 2009, p. 22) in 1846.

Early missionary education was dedicated to the conversion of traditional African religion to Christianity and to set up schools. The CMS sent many "[...] Africans to India to train as

Catechists in Sheranpur Nasik in preparations to offer service in schools that were already springing up” (Ndaloh et al., 2009, p. 22).

The main objective of British educational policy in Kenya at that period and time was, as stated by Natsoulas, (1998) “to create a small semi-literate indigenous population of “good” Christians and, especially during the interwar period, to educate Africans through a village-oriented agriculture and skilled-based curriculum.”

After the progress in the society and the arrivals of the missionaries, schools were set to be on religious education and focussed on formal education along with religious teachings. With these, the colonial administrators who were also making and expanding their ways through the new world e.g., West Indies, parts of Africa, British emperor was becoming stronger and their colonies a broad were an important marketplace through which British produced and sold their goods (McDowall, 1989, p. 109). They therefore wanted Africans to be trained on practical skills of carpentry, agriculture, masonry and on other allied crafts. The reason behind this type of training was to make them available for performing the task of the colonial government and the European Settlers at a cheaper labour.

Some of the main aims of Missionary Education as stated by Ndaloh et al. (2009, p. 23) are:

- i) To convert the Africans into Christianity.
- ii) To enable Africans to read the Bible hence they were offered basic reading, writing and arithmetic (3Rs) skills.
- iii) To produce African catechists and workers who could offer evangelic-catechetical work – through singing, reading scriptures and prayers.
- iv) To westernize the African.
- v) To teach hygiene.
- vi) To rehabilitate the freed slaves.

With the construction and expansion of the railway track from Mombasa to Uganda, the missionaries got their way into Kenya’s interior to expand their work which was spreading of Christianity and introducing schools and education to the indigenous people. An attempt to set up a school and mission at Yatta in 1894 was resisted by *the Kamba* tribe. The missionaries then penetrated western Kenya and set up schools and missions.

There were more and more missionaries coming in. Many schools were being set up by various missionaries’ example the (Christian Missionaries Society) also known as the CMS missionaries set schools in Taita stations, Embu, Maseno, Ng’iya etc. The Church of Scotland Mission (CSM) moved from Mombasa to Kibwezi, then to Kikuyu where they established a station in 1898, Kijabe, Bogoria etc. The Catholics were not left behind. The Holy Ghost Fathers (HGF) established their presence in Mombasa (1890), Bura, Nairobi (1899), Mang’u, Mukumu, Yala, Asumbi, Kakamega etc. Seventh Day Adventist (SDA) settled in Gendia, Kamagambo in western Kenya (Ndaloh et al., 2009, pp. 22–23).

Ndaloh et al., further clarify that by 1918, there were 16 missionary bodies in the country. Catholics and CMS formed the bigger percentage. During these periods, they controlled

46 stations with a pupil population of 7405 and 261 village schools with 13,699 pupils on the roll (2009, p. 23).

The first school in western Kenya was established at Kaimosi in 1902 by the Friends Africa Mission. During the colonial era, the number of Kenyans with exposure to education steadily increased and a good number of them were privileged to proceed abroad for further education.

These schools and new way of lives did not also go unchallenged. Natsoulas (1998) explains that some of the communities' e.g., the Kikuyus felt that some of their traditions were being compromised. They boycotted to go to church and to attend schools. As a result of the boycott which is mentioned to have been 90% effective led ways to many pupils dropping out of schools. Many African valued their cultures and adhered to them. There were culture conflicts as the missionaries preached against some of the African traditions and their gods which did not go well with many Africans. "Africans were not very enthusiastic about missionaries. Their reaction was one of indifference, hostility, and apathy" Ndaloh et al. (2009, p. 24).

As time went by and with societal changes, many people received western education, change of mind came in and many people were encouraged to attend schools as it provided new areas of different kind of jobs which led to being rich hence high societal status. Some of these schools built by missionaries are still in use as educational centres to date

3 Post-colonial Period

Schools after Kenya's Independence

After Kenya got its Independence, many changes were brought into the education system of the country as Kenya had "inherited a centralized system of education from Britain (Colonialists)" (Sanya, 2001, p. 13). The education system therefore after 1963, was focused on the overall development of the citizens. Due to these changes, the African post-independent government took various steps to rectify the education system that was prevailed in the country i.e., the three-tier system which found Kenyan schools racially segregated e.g., schools for Europeans (white), Asians and Africans as stated on an online post (State University, 2019). There was a need to have schools that included every citizen irrespective of the race they came from.

So, to eradicate all the negative effects caused by the colonial school system, the government had to introduce an education commission in Kenya proposed by the Ominde Report 1964 that would help see education system into a means that accommodated all. It proposed the idea of an education system in the country which could help in strengthening African Socialism and national integration. The National committee on educational objectives and policies which specifically focused on economic, social and cultural aspirations as was proposed by the Gachathi report 1976 and then Mackay report of (1981) made the removal of advanced secondary education and proposed the introduction of 8-4-4 system which was in use from 1985 (Ndaloh et al., 2009, pp. 31-65).

There were inspections made in colonial government schools and calls for reforms on school system that asked for an all-inclusive kind of school without segregation on racial lines (Mackatiani et al., 2016, p. 56). The government also made this move to promote national unity and nationhood.

The Kenya education commission saw the commencement of Ominde Commission (1964). It was the first education commission after Kenya got its independence (Ndaloh et al., 2009, p. 31).

As stated by Ndaloh et al. (2009, p. 31) the objectives of Ominde Report were:

- i) Develop an education to foster a sense of nationhood and promote national unity.
- ii) Develop an education to serve the people of Kenya and the needs of Kenyans without discrimination.
- iii) Develop an education system that enabled every citizen to play a valuable part in nation building.
- iv) To promote social equality and remove divisions of race, tribe, and religion to pay attention to training in social obligations and responsibilities.
- v) To ensure that education is regarded as an instrument for conscious change or attitude and relationship, preparing children for that change of outlook required by modern methods for productive growth (Ndaloh et al., 2009, p. 31).

4 School System and Structure

a) School system

The Ominde report gave way to the introduction of 7-4-2-3 system. This same system which was used before the collapse of East African Community (1967) which by this period comprised of Kenya, Uganda, and Tanzania.

4.1 Kenya 7-4-2-3 System

Kenya continued using the same system of education but under the umbrella of a different examination name from their regional / national identity.

This system meant that 7 years was to be undergone in primary school (Standard 1-7) which ended with a national examination Certificate of Primary Education (CPE). These exams were marked and examined at a central place with results getting released later and those who did well proceeded to secondary school. Secondary school took a period of 4 years which at the end of the 4th year, the students did another national examination under the name of Kenya Certificate of Education (KCE).

In event that the students performed well, they went to join high school which was mostly referred to as '*higher*' for duration of 2 years. 3 years was finally allocated for the University undergraduate studies (Ndaloh et al., 2009, p. 32).

4.2 Kenya 8–4–4 System

Sifuna & Otiende (2006, p. 255) state that “a new school structure was introduced that came fully operational in 1989 had an eight-year of primary education, four years of secondary education and another four years at the university.”

Amukowa (2013, p. 208) in (Muya (2000) affirms that the 8–4–4 system of education, which was pre-vocational in nature, was introduced in January 1985, following the Mackay report of 1982. It was the famous era of the retired President Daniel Arap Moi. Introduction of 8–4–4 system of education, adopted 8 years (Standard 1–8) of primary education, 4 years of secondary education (Form 1–4) and 4 years of university education (Amukowa, 2013, p. 202). With the introduction of the 8–4–4 system CPE and KCE which were used in the 7–4–2–3 system changed to be Kenya Certificate of Primary Education (KCPE) and Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) respectively. The Forms five and six were terminated.

Since 1985, public education in Kenya has been based on the system mentioned above. From the time of its commencement, there has been a stable growth in the advancement of education in the country. The country is now recording a great number of public and private universities and middle level colleges.

With 8–4–4 system being consumed by the majority of the citizens, there are also a few private schools that offer British curriculum with Ordinary levels also known as ‘*O-Levels*’ at the end of the 4 year of secondary education and after Advanced Level known as ‘*A-Levels*’ at the end of two years of high schools.

4.3 Kenya 2–6–3–3–3 System

Kenya is welcoming a new school system that is anticipated to be effective and less examination oriented as 8–4–4 system (Sanya, 2001, pp. 13–14). The system will involve having 2 years in Pre-primary school, 6 years in Primary school, 3 years in Junior-Secondary school, and 3 years in Senior Secondary school before joining a University school for another 3 years. This system is still in the process of being implemented and required trainings given.

Below is a diagram which briefly explains the structure of the new system.

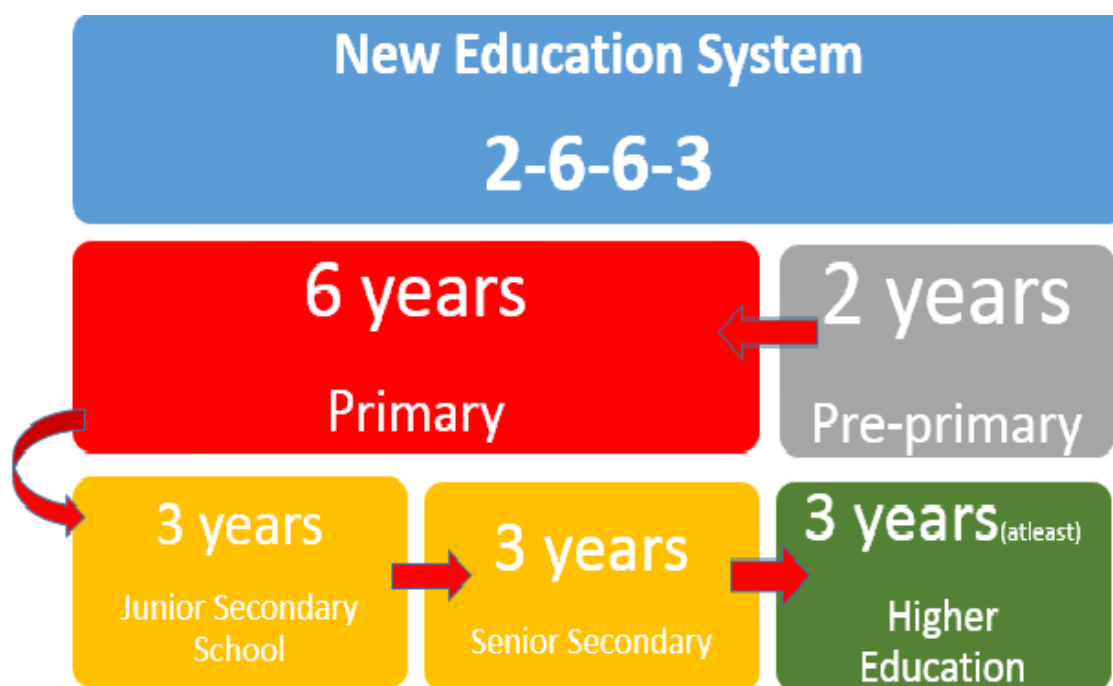


Figure 1: Basic education model of the new curriculum 2–6–6–3.
(Source: *Education News in Kenya*, 2017.)

b) School structure

Pre-school Curriculum

Kenyan pre-schools are meant for younger learners from ages 3–6 years. Ndaloh et al. (2009, p. 82) explain that this stage “caters for children growth and development processes in the physical, mental, social, emotional, moral and aesthetic dimensions.” The stages are classified as:

1. Kindergarten 1 (*KG 1*)
2. Kindergarten 2 (*KG 2*)
3. Kindergarten 3 (*KG 3*)

At this stage, the pupils as they are called in pre-school and primary school are involved in various activities. Some of these activities include: Language activities, Counting activities, Environmental science and social activities, Physical/psychomotor activities, Music and religious activities (Ndaloh et al., 2009, p. 83).

Primary School Curriculum

Primary school is a very vital stage in preparation for future citizens and the government puts a lot of importance in Primary education. Amukowa (2013, p. 198) asserts that that it is here that while children are in the lower primary school between age 6 and 8 years, they need support in acquiring basic language and cognitive skills. He further elaborates (Amukowa, 2013, p. 198) that “the children enroll in primary schools at age six years and leave when they are adolescents; primary schooling occupies an important period in a person’s growth and development. It should be accessible to all children.”

Over time, the curriculum has been reviewed and changes made to accommodate the current and international trends and labour markets. This is also because the government equips its learners to develop mastery of requisite knowledge, acquisition of relevant skills and attitudes required at the end of this basic school cycle (Ndaloh et al., 2009, p. 94).

This system has been criticized as it is examination based and it renders overload of work to teachers and lessons are absorbed by the learners through memory and recitations (rote learning).

The stages at the basic education as per the current system are divided as follows:

1. Standard 1–4 also known as '*Lower primary*' takes a duration of 4 years.
2. Standard 5–6 also known as '*Upper primary*' takes a duration of 4 years.
3. Form 1–4 Secondary school also known as '*High school*' takes a duration of 4 years.
4. *Elimu ya Gumbaro* also known as Adult education is also available in some schools.

School is divided into three terms a year. First term runs from the early week of January till April, and then the school takes a break. Second term runs from May till August, the school takes another break, then from September till November, then the schools take a final break till January and the cycle continues. Basically, the school year is divided into a three month, in a trimester (Šimek, 2019, p. 14).

Secondary School Curriculum

Kenyan secondary schools are classified into three main groups namely: State funded schools, Private schools and *Harambee* schools. "*Harambee*" as stated by (Bradshaw, 1993) is a Swahili term meaning 'pulling together or let us all pull together.' This was the first Kenyan philosophy steered by the first president of Kenya Mzee Jomo Kenyatta. It called for working together, putting resources together towards a common goal. These *Harambee* schools are therefore community funded and based. Apart from this kind of classification, Kenyan schools are also grouped as noted by Amukowa (2013, p. 209) in (Achoka et al., 2007) into national, provincial and county (district) level schools." Due to the fact that 8–4–4 system is exam based, it means that students are under pressure to have 'A' type of grades or simply referred to as (excellent performances) to be able to join the National schools which are in this case categorized as the best. Provincial schools are treated as the second best and they take students with exceptionally good and best performances. *Harambee* schools on the other hand takes all students with average and good performances and students with good performances and are unable to pay for expensive school fees required at National and provincial school level. Amukowa (2013, p. 209) quotes a figure for example that is being paid at national schools to be 450 and above Sterling Pounds a term or per year depending on the type of school.

The 4 school years attended by the students are divided according to the years the students are at the school. The first school year is called Form 1, followed by second year known as Form 2, then Form 3 and the final 4th year is called Form 4. The students in Form 4 are also known as *the candidates* as because they are candidates for final Secondary School exams known as KCSE.

Professional / Technical / Vocational Training Centres

These are two- or three-year post-secondary school institutions referred to as colleges. They give certificates or diplomas (not degree) after successfully completing a course. Some of these courses include teacher training courses, nursing, accounting, food and beverage management, business management courses, tailoring, tourism etc. These services offered by these various specific institutions can be public run, private, or community based.

Example of some of these professional institutions are like Nyabururu Teachers' Training school, Mombasa technical school etc.

Universities

These institutions offer undergraduate and post graduate courses. Degree courses are also offered for Bachelor studies, Masters and PhD like all other universities all over the world. Example of one of the oldest universities in Kenya is Nairobi University (1970).

Below is a detailed structure of 8–4–4 education system.

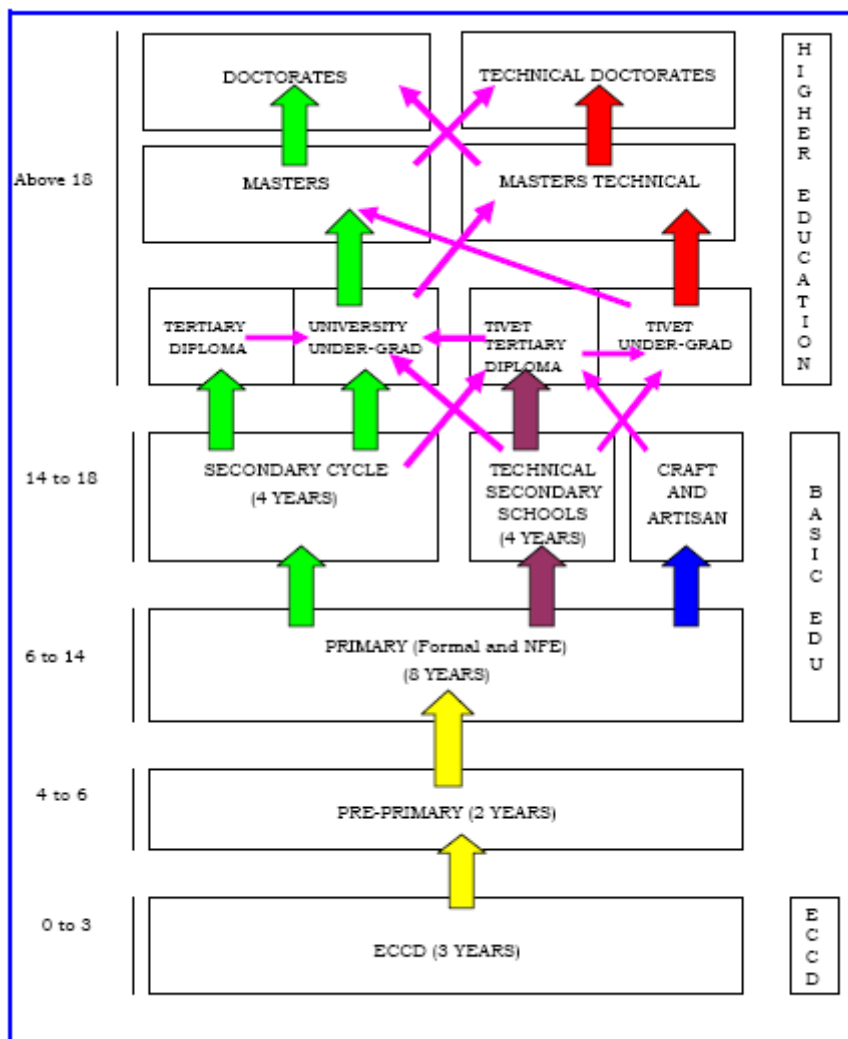


Figure 2: Structure and Organization of education and Training.
(Source: Kenya Ministry of Education, Science and Technology, 2006.)

5 Conclusion

It is crucial to indicate that Kenya had its own form of education like all other African countries that made the societies to survive. Eshiwani, 2013, p. 51 indicates that “knowledge, skills, and attitudes were passed from generation to generation mostly through word of mouth in the African societies.” He further adds that this is due to the fact that African societies, just like any other society, share a common ancestry which has resulted to the most unique features, which is the ability to adapt to the environment that best suit them. The arrival of Christian Missionaries and colonialists came with an agenda to demean the traditional Kenyan education and cultures and to undertake an action to replace them. Much as their agenda to introduce the new form of education was protested, it has to be conceded that the Christian Missionaries and the colonial powers found their way to achieve their objective of encroachment of a foreign education in the African continent Kenya being no exception. Even though the traditional African learning did not follow any comprehensive and organized formulated curricula, it still served the needs of the indigenous Kenyan with knowledge, skills and attitudes that were important for Kenya and Africa as a whole and furthermore, it is argued that Africa would have developed its own education system, if its indigenous system was not tampered with.

Due to globalization and Africa as a continent being part of the ‘global village,’ it cannot resist change and change for a society or a nation depends on the education systems put in place. The Kenyan education system that has been in use from the independence time, has evolved into various phases latest being 8–4–4 that is slowly changing to the newest Kenyan education/school system 2–6–6–3. The old system has been criticized for being an exam-oriented system not providing the learners with enough knowledge, ground-work and preparedness needed in real life. The paper would therefore suggest a research to be done on the current 2–6–6–3 Kenyan education system or famously referred to as Competency Based System to ascertain its importance in the contribution to the economic & political growth and social advancement of the Kenyan society and if at all it is going to equip the Kenyan learners for local and international markets.

References

1. Agumba, N., Ndaloh, et al. *Primary Teacher Education – Education*. 2009, Nairobi : Icons Printers Ltd, p. 543, ISBN 9966-22-722-9.
2. Bradshaw, York W. “*State limitations, self-help secondary schooling, and development in Kenya.*” *Social Forces*, Oxford : Oxford University Press, 1993, vol. 72, no. 2, p. 347+, [Retrieved on 2019-01-02]. Available online: *Academic OneFile*, (<http://link.galegroup.com/apps/doc/A14940237/AONE?u=rglibzib&sid=AONE&xid=91710349>), (<https://doi.org/10.2307/2579852>).
3. Kamau, Stephen. *History of education of Kenya before Independence*, 2018, Nairobi [Retrieved on 2019-01-10]. Available online: (<https://www.tuko.co.ke/270317-history-education-kenya-independence.html#270317>).
4. McDowall, David. *An Illustrated History of Britain*, 1989, UK : Longman Group UK Limited, p. 188, ISBN 0-582-04432-4.

5. Mackatiani, Caleb, et al., *Development of Education in Kenya : Influence of the Political Factor Beyond 2015 Mdns*. Nairobi : Journal of Education Practice, 2016, Vol. 7, No. 11, pp. 55–60, ISSN 2222-288X.
6. Natsoulas, Theodore. "The Kenyan government and the Kikuyu independent schools : from attempted control to suppression, 1929–1952." *The Historian*, 1998, vol. 60, no. 2, p. 289+. [Retrieved on 2019-01-02]. Available online: *Academic OneFile*, (<http://link.galegroup.com/apps/doc/A20427120/AONE?u=rglibzib&sid=AONE&xid=868ee7ee>), (<https://doi.org/10.1111/j.1540-6563.1998.tb01395.x>).
7. Sany, N. Abigail. School-based technology in Kenya : the noble dream. *Technos : Quarterly for Education and Technology*, Winter 2001, vol. 10, no. 4 [Retrieved on 2019-01-03] Available online: *Academic One File*: (<https://link.galegroup.com/apps/doc/A82880553/AONE?u=rglibzib&sid=AONE>).
8. Sanya, N. Abigail. *School-based technology in Kenya : the noble dream. Technos : Quarterly for Education and Technology*, Winter 2001, vol. 10, no. 4, p. 12. [Retrieved on 2019-01-03] Available online: *Academic One File*: (<https://link.galegroup.com/apps/doc/A82880553/AONE?u=rglibzib&sid=AONE>).
9. Sifuna, D. N. et al., *An Introductory History of Education*, 2006, University of Nairobi Press, p. 281, ISBN 9966-846-30-1.
10. Šimek, Jakub. *Keňa – krajina, ktorá sa snaží dať ľuďom vzdelanie*, 2017, Dobrá škola. Roč. IX, č. 2, s. 14–15, ISSN 1338-0338.
11. Wyclif, Amukowa. A Call to Reform Secondary Schools in Kenya. *American International Journal of Contemporary Research*, 2013, pp. 196–215, Vol. 3.
12. State University. *Kenya Education System – Overview*, [Retrieved on 2019-01-10]. Available online: (<http://education.stateuniversity.com/pages/772/Kenya-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>).
13. *World Data on Education*, Kenya Ministry of Education, Science and Technology, 2006, [Retrieved on 2019-06-10]. Available online: (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/SUB-SAHARAN_AFRICA/Kenya/Kenya.pdf).
14. *Breakdown of Kenya's new 2–6–6–3 education curriculum framework : Subject Taught*, Education News in Kenya, 2017, [Retrieved on 2019-06-16]. Available online: (<https://kenya-yote.com/breakdown-kenyas-new-2-6-6-3-education-curriculum-framework-subject-taught/>).

Contact

Mgr. Elsheba Akinyi

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemysel'ná 4, 917 01 Trnava

elsheba.akinyi@tvu.sk

Náboženská viera, mravnosť a existenciálny zmysel ako základ výchovnej koncepcie L. N. Tolstého

Religious Faith, Morality and Existential Dimension as the Basis of the L. N. Tolstoy's Educational Conception

Nikolai V. Chirkov

Inštitút sv. Tomáša Akvinského, Žilina, Slovensko

Abstract: Lev Nikolayevich Tolstoy – an important Russian writer and philosopher, even more known as a pedagogue-theorist and teacher, who influenced by his thoughts about education from a personal philosophical and religious point of view Russian and foreign (European) philosophical-pedagogical thinking. They were offered new philosophical and pedagogical solutions to educational and study problems as phenomena of culture. An important role in the pedagogical theory of L. N. Tolstoy is interested in the idea of free education, which is closely associated with the author's personal philosophical-idealistic and political views. The basis of all his views was a belief in eternal absolute truth and a desire for all people to learn from the “wiser,” those who, with respect to people other than the “teachers” of this eternal and absolute truth, have dedicated their thoughts to their lives, feelings and will, and through this they were able to educate – to bring to the “truth of life” entrusted to them. An outstanding feature of L. N. Tolstoy is an organic synthesis of religious-moral and scientific truths that manifest in man through faith and knowledge. An attempt is made to present the ideas of L. N. Tolstoy from the position of her orientation on the religious and moral aspect of the education of a young person. On the basis of an analysis of the article “About education” from 1909 the author presents a synthesis of the theory of humanistic education L. N. Tolstoy, based on a religious and moral aspect, the axis of which is the teaching of the continual moral self-improvement of man throughout his life.

Keywords: L. V. Tolstoy, education, pedagogical activity, faith, welfare, sense, religion, teacher, moral education, child.

Významný ruský spisovateľ, filozof, pedagóg-teoretik a učiteľ Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910) predstavuje jeden zo smerov ruskej pedagogiky, ktorý sa opiera

o nábožensko-filozofické základy. O jeho pedagogických pohľadoch bolo napísaných veľa prác, ale bohužiaľ mnohé stránky jeho pedagogického učenia naďalej zostávajú málo známe, málo preskúmané a málo osvetlené vo vedeckých kruhoch. Je veľa príčin, kvôli ktorým sa celý rad dôležitejších aspektov pedagogických názorov L. N. Tolstého nedostal do pozornosti nepredpojatého výskumu. Jednou z význačných je tá, že počas obdobia viac ako sedemdesiatich rokov sovietskej pedagogiky boli viaceré výnimočné aspekty učenia L. N. Tolstého vnímané iba z pohľadu vtedajšej ideológie, nasmerovanej leninským chápaním dedičstva Tolstého, čo z pochopiteľných dôvodov zapríčinilo stratu podstaty ako samotného učenia, tak aj základu pedagogického východiska v Tolstého teórii. Za ďalšiu príčinu možno označiť malý náklad vydaní spisov Tolstého, zvlášť pedagogických, ktoré sa ráтали na kusy a v podstate hneď po vydaní sa stávali bibliografickou vzácnosťou. Dnes je takmer väčšina spisov prístupná, viaceré originálne spisy o pedagogike a výchove sú k dispozícii pre vedecký výskum¹.

Lev Tolstoj zanechal veľké dedičstvo, poznačené literárnymi dielami, ktoré sa vo svete pokladajú za klasické. Taktiež po sebe zanechal veľa denníkov, publicistických zbierok, odkazov, komentárov a korešpondencie. Ohľadom literárneho dedičstva Tolstého sa uskutočnilo veľa výskumov a boli napísané desiatky dizertácií, článkov a kritických pohľadov. Na druhej strane však osobná korešpondencia, odkazy a komentáre o pedagogike sa javia ako nová pôda pre skúmanie nových dimenzií, syntéz a pohľadov Tolstého súvisiacich s jeho predstavami o výchove. Štúdium a výskum týchto prameňov sa stáva aktuálnym pre lepšie a hlbšie pochopenie základov jeho pedagogických ideí, ktoré sa vyvíjali počas jednotlivých období života samotného autora. Ideovou osou týchto spisov je originálny svetonázor L. N. Tolstého, založený na vlastnej skúsenosti viery. Je nevyhnutné aby sme sa obrátili k svetonázoru samotného Tolstého, pretože inak mnohé dôležité teoretické tézy a vývody jeho pedagogických pohľadov môžu byť zle alebo nedostatočne pochopené (Лукацкий, 1999, s. 9).

Domnievame sa, že nie je uskutočniteľné dôkladne preštudovať všetky spisy, urobiť výskum celého dedičstva L. N. Tolstého a zachytiť ich v jednom článku, preto sa tu zameriame len na jeden korešpondenčný list (odpovede na otázky ohľadom jeho predstáv o pedagogike, ktoré neskôr boli zverejnené ako článok) a na jeho podklade sa pokúsime urobiť syntézu Tolstého výchovnej koncepcie, založenej na náboženskom a existenciálnom rozmere života. Ide o malý článok – list s názvom *O výchove*², ktorý Tolstoj napísal na jar v roku 1909 ako odpoveď na písomnú žiadosť svojho posledného tajomníka (sekretára), vtedajšieho študenta Moskovskej univerzity, V. F. Bulgakova, ktorý zamýšľal „urobiť podrobný a prísne systematický výklad svetonázoru L. N. Tolstého“ (Толстой, 2018). Aby sme lepšie pochopili dôležitosť tohto listu s ohľadom na ostatné listy a spisy, musíme sa obrátiť na históriu vzniku tohto listu. Keď V. F. Bulgakov pristúpil k práci na tomto probléme, hneď na začiatku si všimol, že v Tolstého spisoch je nedostatok podkladov na presné definovanie názorov autora ohľadom úloh, hraníc a metód vzdelávania: „Nemohol som si

¹ Jedným z najväčších zdrojov jeho literárneho a pedagogického dedičstva je ruský projekt elektronickej zbierky <http://tolstoy.ru>, kde sú voľne dostupné všetky zozbierané materiály, zaradené do kategórií.

² V jazyku originálu „О воспитании. 1909“.

nevšimnúť, že pedagogické články v IV. zväzku *Zobraných spisov* v mnohom protirečili neskorším, nespočetným písomnostiam Tolstého v otázkach výchovy a vzdelávania. Preto som sa rozhodol obrátiť s písomnou žiadosťou bezprostredne na samotného Leva Nikolajeviča³.“ Podľa archívnych informácií, 8. apríla 1909 vtedajší sekretár Tolstého N. N. Gusev oznámil Bulgakovovi, že L. N. Tolstoj odpovie na všetky otázky, keď znovu preberie a prečíta svoje predošlé pedagogické články. V máji roku 1909 Bulgakov dostal odpoveď Tolstého na svoju otázku spolu so sprievodným listom Guseva, v ktorom sa písalo o tom, že požiadavka Bulgakova sa stala podnetom pre L. N. Tolstého na napísanie rozsiahleho článku o vzdelávaní a výchove⁴. Článok bol ukončený 3. mája 1909 a prvýkrát zverejnený v časopise *Свободное воспитание*⁵ v rokoch 1909-1910, №2, 1-12 so značnými zásahmi cenzúry zo strany pravoslávnej cirkvi. V pôvodnej forme bol text zverejnený v zborníku L. N. Tolstoj: *O vede* vo vydavateľstve *Единение*⁶ v roku 1917 (Толстой, Л. Н. 1917, s. 65-75).

Tolstoj začína svoju odpoveď tým, že zameriava pozornosť na rozlišovanie pojmov výchova a vzdelávanie, ktoré podľa jeho predstavy sú to isté a teda sú neoddeliteľné a ich rozdeľovanie je umelé. A to napriek tomu, že vo svojich predchádzajúcich spisoch zdôrazňoval rozdiel v chápaní týchto pojmov. Tolstoj píše, že „nie je možné vychovávať neodovzdávajúc popritom poznanie, každé poznanie pôsobí výchovne. Preto, nedotýkajúc sa tohto rozdeľovania, budem hovoriť o vzdelávaní, o tom, v čom sú podľa mňa nedostatky jestvujúcich spôsobov vzdelávania, akým by toto vzdelávanie podľa mňa malo byť a prečo práve takým a nie iným⁷.“ Tvárou v tvár voči tomuto okruhu otázok, spojených so vzdelávaním, kultúrnou tvorbou človeka a ich skúmaním v humanistickej perspektíve, L. N. Tolstoj dokazoval, že hybnou silou dejín ľudského pokolenia, rozvoja vzdelanosti a kultúry je nábožensko-mravná zložka života ľudí (Лукацкий, М. А. 1999, s. 17). Tolstoj nalieha na to, že usporiadanie ľudského života, ako osobného, tak aj spoločného, je možné len na pevnom duchovnom fundamente všeludských hodnôt. Tolstoj pojednáva o kultúrno-historickom a vzdelávacom procese ako o pohybe stále sa zdokonaľujúceho univerzálneho náboženského vedomia.

³ Preklad autora. Originálny text v ruštine: «Я не мог не заметить, что педагогические статьи IV тома «Собрания сочинений» во многом противоречили позднейшим, хотя и весьма немногочисленным, писаниям Толстого по вопросам воспитания и образования. Почти исчерпывающая вопрос статья «О ложной науке» тогда не была еще написана. В виду всего этого я решил обратиться с письменным запросом непосредственно к самому Л. Н-чу». Булгаков, В. Ф. 1989, s. 14.

⁴ Originály oboch listov N. N. Guseva ležia v jednom priečinku s rukopisom číslo 458. Толстой, Л. Н. 2019.

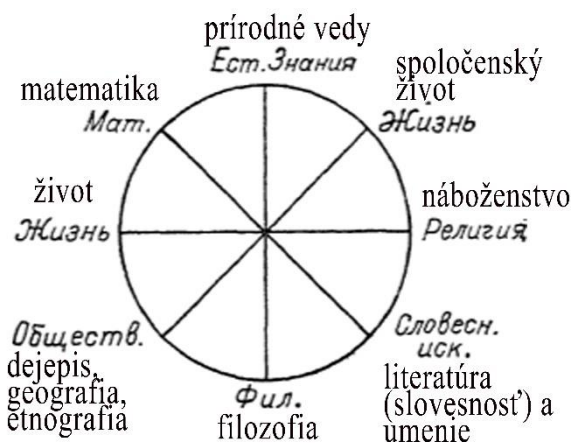
⁵ Po slovensky: Slobodná výchova.

⁶ Po slovensky: Jednota.

⁷ Originál úryvku: „скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием – искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.“ Толстой, Л. Н. 2018.

Tolstoj uznáva len náboženstvo ako „jediný zákonný a racionálny základ výchovy.“ Pre Tolstého náboženská zložka vo výchove má pomôcť človeku nielen vnímať, ale aj realizovať zmysel vlastného života. Náchylnosť dieťaťa k náboženským pravdám je podľa Tolstého možné vysvetliť tým, že v detskej duši je od počiatku „nezreteľná predstava o tom, že existuje jeden počiatok všetkého, jedna príčina jeho vlastnej existencie“ (Толстой, Л. Н. 2018). Tolstoj píše, že základom vždy bolo a nemôže byť nič iné, ako vnímanie zmyslu a významu ľudského života, čiže náboženstvo, rovnako slobodne uznávané všetkými ľuďmi spoločnosti – ako tými, ktorí vyučujú, tak aj samými žiakmi (tamže).

V liste-odpovedi Tolstoj schematicky popisuje svoju predstavu, doplňujúc text aj nakreslenou schémou, ktorá v mnohom umožňuje lepšie pochopiť jeho idey. Vychádza z otázky, ktorú kladie hneď na začiatok: „dávanie akého poznania učiacim sa je spravodlivé a užitočné?“ (Толстой, Л. Н. 2019). Aby mohol odpovedať na túto otázku Tolstoj tvrdí, že je nevyhnutné predstaviť si celú oblasť poznania. Oblasť poznania celého ľudstva predstavuje ako systém nekonečných lúčov (rádiusov), ktoré sa rozbiehajú do jednej sféry⁸.



Obrázok 1: Schéma usporiadania poznania vo výchovnom procese podľa L. N. Tolstého.

Poznanie môže byť viac alebo menej kvantitatívne dokonalým podľa dĺžky rádiusov vychádzajúcich z jedného centra. V tomto Tolstoj poukazuje na obmedzenosť dokonalého poznania: „ak dĺžka rádiusov je nekonečná, tak nemôže byť dokonalé poznanie, ba dokonca ani blížiac sa k dokonalému poznaniu, ale môže byť iba viac alebo menej harmonické či vnútorne súhlasné“ (Толстой, Л. Н. 2019). Podľa predstavy Tolstého najviac „vnútorne súhlasné“ – súzvučné je také poznanie, pri ktorom rádiusy vychádzajúce z jedného centra sú rovnako alebo aspoň podobne dlhé a vytvárajú tak takmer pravidelnú sféru (tamže). Inými slovami, Tolstoj sa snaží vysvetliť rozmiestnenie poznania, pri ktorom sú všetky rádiusy správne zosúladené do jednej sféry, a tak sú viacej užitočné alebo viac výchovné. Integrálna výchova má svoj zlatý stred, stredobod na rovine medzi náboženstvom a existenciálnym pochopením zmyslu života človeka. Tolstoj tvrdí, že keby v tomto systéme prevládala len jedna strana, polovica alebo štvrt' poznania, také poznanie by bolo nerovnomerné a teda nepravdivé a neúplné, a preto falošne vychovávajúce

⁸ Porov. obrázok 1.

a falošne vzdelávajúce. Vo svojej odpovedi Tolstoj netrvá na tom, že ponúknutá schéma rozmiestnenia poznania je úplne spravodlivá, pripúšťa aj iné. Pre neho nie je dôležité rozmiestnenie ako také, ale to, čo je potrebné pre správnu a dokonalú výchovu: aby samo toto rozmiestnenie zahŕňalo všetky oblasti poznania v ich vzájomnej súvislosti. Teda podľa jeho ideálnej predstavy to vyzerá takto: prvý diameter sa skladá z dvoch rádiusov – na jednej strane je náboženské chápanie zmyslu života a na opačnej strane je životná činnosť v jej hlavných črtách (tamže). Kolmicou k tomuto diametru sú z jednej strany prírodné vedy a na protihľadnej strane sa nachádza filozofia. Tretím rôznobežným diametrom sú všetky veci týkajúce sa spoločného života, na opačnom konci sú: dejepis, geografia, etnografia a podobné vedy. Štvrtý diameter tvoria z jednej strany literatúra (slovesnosť) a umenie, z druhej strany matematika.

Keby sme stručne popísali pedagogické krédo L. N. Tolstého, vznikol by ďalší obraz. Podľa jeho koncepcie, človek je organickou syntézou dvoch princípov – počiatkov: telesného-materiálneho a duchovného-nemateriálneho, podľa terminológie Tolstého, „neviditeľného“ počiatku, ktorý zahŕňa skutočné „ja“ každého človeka (Лукацкий, М. А. 2013, s. 10). Tento neviditeľný počiatok, ktorý sa často nazýva dušou, je časticou vesmírneho života a základom ľudského bytia. Tolstoj si myslel, že duše všetkých ľudí sú jedinej podstaty, navzájom sa prelínajú, priťahujú sa jedna k druhej. V súvislosti s tým, Tolstoj vyznačuje miesto lásky a dobra v živote človeka, ktoré sú prirodzenými prejavmi ľudského smerovania k jednote s druhými (tamže). Všetci ľudia majú univerzálny zmysel života, ktorý sa skrýva v osvietení láskou a dobrom všetkých ľudských vzťahov. Presne táto činnosť podľa Tolstého umožňuje človeku jediné dostupné blaho na zemi. Vzdelávanie osvetľuje aspekty života, ktoré majú napomáhať človeku, aby začal smerovanie k láske a k dobru. Vzdelávanie musí pomáhať človeku nadobúdať poznanie o tom, čím on je, malo by ukazovať človeku, akým spôsobom môže budovať a realizovať svoj život a predovšetkým mu má ukazovať, kde môže čerpať sily pre prekonanie prekážok, ktoré ho ustavične stretávajú v živote (Лукацкий, М. А. 2013, s. 11). Vzdelávanie musí tiež pomáhať človeku rozvíjať predstavu o tom, čo by mal robiť v živote, schopnosť rozlišovať pravdu od nepravdy, povier, predsudkov a schopnosť vyhýbať sa zlým myšlienkam. Ideou, ktorá preniká celú jeho predstavu o výchove, je výzva, „aby upevňovala v človeku to ľudské.“

Syntéza podstaty náboženskej výchovy podľa učenia Tolstého da sa zhrnúť do troch bodov:

1. L. N. Tolstoj za základ každej ideálnej výchovy považuje náboženské chápanie života. Toto chápanie nestačí učiť v škole, treba aby sa stalo životným postojom – rozhodujúcim počiatkom celej výchovnej činnosti.
2. Zmysel života Tolstoj vidí v plnení vôle nekonečného počiatku, ktorý je spoločný pre všetkých ľudí. Táto vôľa spočíva v spojení všetkých ľudí pre blaho a vzájomnú službu vo svete, v ktorom si uvedomujeme, že sme súčasťou nekonečného sveta. Ono „nekonečné“ podľa Tolstého je jednota.
3. Životný prejav náboženského chápania zjednocuje všetko dosiahnutím lásky, bratského spoločenstva a je hlavným zákonom, stredobodom praktického zákona života

a preto by malo byť základom výchovy a napomáhať deťom k rozvoju všetkého, čo vedie k jednote celého ľudstva (Гусев, Н. Н. 1929).

Tolstoj zastáva kresťanský názor a prihliada ku kresťanskému chápaniu histórie ako jedinej línie, ktorá má svoj počiatok a svoj koniec, čiže svoje zmysluplné dovършение. Praktický zmysel kresťanstva vidí v tom, že učí dodržiavať mravné prikázania a spôsoby ako dosiahnuť „Božie kráľovstvo“ na zemi (Лыкацкий, М. А. 1999, s. 20). Mravné sebazdokonaľovanie je prirodzená črta duše človeka: keď chce žiť skutočným životom, nemôže žiť bez zdokonaľovania. Toto je podľa neho univerzálnym zmyslom pre všetkých ľudí. Tolstoj za najvyššie blaho pokladá ľudský život. Blaho spočíva v neustálom duchovno-mravnom sebazdokonaľovaní, v rozvoji humánneho postoja a v budovaní medziludských vzťahov v harmónii. Výchova je teda nasmerovaná na mravný aspekt, ktorým sa aj musí zaoberať. Hlavnou motiváciou je dosiahnutie blaha cez dobré skutky, mravné snahy a cnosti, ktoré umožňujú človeku získať odmenu už teraz, nielen po smrti (tamže). V tomto je Tolstoj solidárny so stoicizmom, ktorý tvrdí, že odmena cnosti už je v samom uskutočnení dobrého skutku a taktiež so Sokratovou myšlienkou o tom, že cnosť má sama v sebe odmenu, ako nerest sama v sebe obsahuje trest. Človek nemôže zmeniť ostatných, ale môže a musí predovšetkým meniť seba samého, snažiť sa o viac cnostný život. Toto je postoj skutočného pedagóga, ktorý predovšetkým musí tento postoj sám nadobudnúť, aby ho vedel odovzdať jemu zvereným deťom. V tomto Tolstoj vidí jedinú správnu a nenásilnú cestu zlepšenia života na celom svete.

Táto koncepcia vyvoláva veľké diskusie, zvlášť vo svete globálnych problémov súčasnosti, pri hľadaní novej stratégie výchovy v dobe technického progresu. V etickom učení Tolstého sa veľmi zdôrazňuje úloha morálnej snahy každého človeka pri budovaní miernej, navzájom chápacej a nekonfliktnej spoločnosti. Tomuto napomáha vzdelávanie, ktoré je pre Tolstého hlavným faktorom rozvoja kultúry a spoločnosti. Vzdelávanie musí byť založené na rozumnom, pravdivom základe. V ruskej pedagogike Tolstoj videl tento kultúru budujúci základ predovšetkým v spojení ľudí s nezvratnými náboženskými a mravnými pravdami. Človek je povolaný pochopiť tieto pravdy. Vzdelávanie, ktoré pomáha človeku chápať plnosť náboženských a mravných právd, prispieva k nadobudnutiu správneho postoja pri rozlišovaní toho, čo je pravda a čo je lož, čo vedie k likvidácii nepravdivých foriem spoločného života. Čiže podľa Tolstého vzdelávanie zohráva úlohu sprostredkovateľa, dávajúceho človeku hlavne poznanie toho, čo je zmyslom a hodnotou života (porov. tamže). Treba si uvedomiť, že doba, v ktorej Tolstoj formoval svoju koncepciu, poznačila celý systém jeho pedagogických názorov. Tolstoj ukazuje, že vtedajšie vzdelávanie nezodpovedalo svojej hlavnej úlohe podľa jeho učenia, a to kvôli tomu, že základom všetkých vtedajších výchovných teórií a praktík neboli práve tieto dva hlavné aspekty: náboženské chápanie a mravné učenie (Толстой, Л. Н. 2018).

V súvislosti s tým oprávnene vzniká otázka: keďže základ každej výchovy by mal vychádzať z náboženského postoja, existuje nejaké univerzálne nábožensko-mravné učenie pre všetky národy a ich kultúry? L. N. Tolstoj vyvracia tézu o tom, že nemôže byť jediné nábožensko-mravné učenie pre všetkých ľudí a všetky kultúry. Podľa neho pravda je vždy jediná, ale pripúšťa, že môže byť vyjadrená rozličnými formami (náboženstvami alebo

filozoficko-náboženskými učeniami). Túto pravdu, hovorí Tolstoj, môžeme nájsť v učeniach Krišnu, Buddhu, Konfucia, Krista, Mohameda a taktiež u novších náboženských mysliteľov, ku ktorým on pridieľuje J. J. Russoeua, I. Kanta, G. Skovorodu, R. Emersona, U. Channinga, J. Ruskina a B. Pascala (tamže). Tieto duchovné a mravné hodnoty sa môžu odovzdávať iba vtedy, ak sami pedagógovia nielen prázdnyimi slovami, ale vlastným životom (svedectvom) budú postulovať tieto pravdy. Takto Tolstoj naznačuje hranice a rolu profesionálnej a mravnej zodpovednosti pedagóga vo výsledkoch jeho vzdelávacej a výchovnej činnosti.

Treba poznamenať, že v jeho úvahách o výchove síce bola východiskovým bodom ortodoxia, Tolstoj však silno kritizoval idey kresťanskej výchovy a vzdelávania vtedajšej doby: tvrdí, že kresťanskej výchove podľa praxe vtedajšej pravoslávnej cirkvi chýba tento postoj, ba viac, nielen že chýba, ale skutočné náboženské a mravné vzdelávanie sa v spoločnosti nahrádza zbierkou hrubých povier, zlých sofizmov, ktoré nazývajú Zákonom Božím (porov. tamže). Preto vo svojich úvahách vystihuje, že nastáva podivný a smutný jav, pri ktorom sa popiera hlavný predmet vzdelávania – nutnosť náboženského a mravného vzdelávania, ktoré zahŕňa v sebe proces odovzdávania odpovedí, z pokolenia na pokolenie, na nevyhnutné otázky určené pre každého človeka. Šťastí to pripomína otázky praktickej filozofie I. Kanta, stredobodom ktorej je učenie o etike a morálke. Tolstoj kladie dve skupiny otázok. Po prvé – kto som? čím som? aké je moje postavenie voči celému svetu? Po druhé – ako mám žiť primerane svojmu postaveniu voči svetu? čo mám robiť a čo nerobiť? Odpoveďami na obidve skupiny otázok je náboženské učenie, spoločné pre všetkých ľudí a z neho vychádzajúce učenie o etike a morálke, ktoré je takisto univerzálne pre všetkých ľudí, a preto tieto odpovede musia tvoriť hlavný predmet každého vzdelávania a výchovy.

Tolstoj bol presvedčený, že vzdelávanie má človeka pozdvihovať v cnostiach. Náboženské a mravné pravdy, zakotvené vo viere, sú hlavnými piliermi života každého človeka, pretože mu umožňujú hlbšie pochopiť otázku vlastnej existencie – jeho postavenie vo svete; určiť priority a vytvoriť vlastný postoj správania. Podľa zmýšľania Tolstého absencia náboženského a morálneho základu zbavuje vzdelávanie nielen potencie mravného vplyvu na žiakov, ale taktiež zbavuje možnosti učiteľa alebo vychovávateľa správne rozlíšiť, vybrať a usporiadať komplex potrebného poznania, správne určiť jeho sféry a zaradiť ho do výchovného procesu.

V súčasnosti sú teoretické úvahy L. N. Tolstého ohľadom dôležitosti náboženského a mravného základu výchovy čiastočne aktuálne a aj explicitne použiteľné v tých krajinách, v ktorých sú výchova a vzdelávanie založené na tradičnej kultúre a viere, čiže v krajinách, v ktorých náboženstvo je určené na štátnej úrovni (nie je oddelené od štátu), a preto zákony etiky a morálky sú predpísané náboženstvom⁹. Tolstoj, vychádzajúc z postoja kresťanského modelu výchovy, predstavuje ideálny model. Popritom upozorňuje, že

⁹ Zvlášť sú to krajiny, kde je štátnym náboženstvom islam (Blízky Východ – Saudská Arábia, Alžírsko, Bahrajn, Jemen a iné); menej to platí o krajinách Ázie, napríklad Laos, Bhután a iné.

predovšetkým sám vychovávateľ alebo učiteľ musí nadobudnúť vnútorný postoj, od ktorého by sa mali v budúcnosti odvíjať a podľa neho vychovávať a učiť.

Dnes žijeme v dobe, v ktorej sa väčšina z nás snaží čítať pedagogickú teóriu Tolstého, alebo aj názory iných autorov z devätnásteho storočia, cez prizmu diskusií o moderných otázkach ohľadom sociálnych, politických, ekonomických a iných kultúrnych aspektov. Pritom mnohí kritizujú¹⁰ náboženskú a mravnú stránku týchto teórií, zabúdajúc na to, že tieto stránky prenikajú všetky oblasti ľudského rozvoja a ovplyvňujú všetky sféry ľudskej činnosti. Po páde komunizmu sa v ruskej pedagogike začal renesančný proces návratu k pedagogickým ideám Tolstého¹¹. Vo vedeckých kruhoch je možné pozorovať akýsi nový trend nového čítania ideí Tolstého. Naši moderní pedagógovia-teoretici sa síce snažia dokazovať potrebu návratu vzdelávania k problematike mravnej výchovy, nie vždy však vedia opodstatniť a zdôvodniť svoju pozíciu argumentami, prevzatými z pedagogického dedičstva L. N. Tolstého. V tomto vidíme aktuálnu výzvu na skúmanie spisov Tolstého a ich užitočnosť pre dnešnú pedagogiku, ako ruskú, tak aj európsku.

Literatúra

1. Булгаков, В. Ф. 1989. *Л. Н. Толстой в последний год его жизни*. Москва : Правда.
2. Гусев, Н. Н. 1929. *Л. Н. Толстой в его педагогических высказываниях*. [online]. [citované 6. novembra 2019]. Dostupné na: <<http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/public/gusev-pedagogicheskie-vyskazyvaniya/otdel-iii-pedagogicheskie-vzglyady.htm>>.
3. Лукацкий, М. А. 1999. *Философско-методологические основы педагогики Л. Н. Толстого*. Диссертационная работа. Тверь.
4. Лукацкий, М. А. 2013. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого и тенденции развития современного образования. In *Историко-педагогический журнал*. no. 3, pp. 8–14. ISSN 2304–1242.
5. Толстой, Л. Н. 1917. *О науке*. Москва : Единение.
6. Толстой, Л. Н. 2018. *О воспитании (ответ на письмо В.Ф. Булгакову)*. [online]. [citované 28. októbra 2019]. Dostupné na: <<http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/o-vospitanii.htm>>.
7. Толстой, Л. Н. 2019. *О воспитании (вариант статьи)*. [online]. [citované 4. novembra 2019]. Dostupné na: <<http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/variant-stati-o-vospitanii.htm>>.

¹⁰ Ako jeden z dôsledkov marxizmu a teórií nasledujúcich po ňom, v ktorých bol rozvinutý konzum ako súčasť modernej kultúry spoločnosti.

¹¹ Napríklad tejto téme sa aktuálne venuje profesor M. A. Lukacký (Лукацкий М. А.). Ďalšími súčasnými výskumníkmi pedagogického dedičstva Tolstého sú napr.: V. A. Vejkšan (В. А. Вейкшан), Š. I. Ganelin (Ш. И. Ганелин), O. E. Syrkina (О. Е. Сыркина), S. F. Egorov (С. Е. Егоров) a iní. Tiež N. V. Kudriavaya (Н. В. Кудрявая) a N. K. Konoplev (Н. К. Коноплев) vo svojich prácach kladú akcent na historicko-pedagogickú analýzu dedičstva L. N. Tolstého.

Kontakt na autora

Nikolai V. Chirkov SDB, PhD

Inštitút sv. Tomáša Akvinského;
01001, Rajecká 17, Žilina, Slovensko
chirkovnik@gmail.com

Subjektívne vs. objektívne faktory profesijných intencií u adolescentov

Subjective vs. Objective Factors of Profession intentions in Adolescence

Radka Čopková¹, Annamária Jendrejáková²

¹Katedra inžinierskej pedagogiky, Technická univerzita v Košiciach

²Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Abstract: The contribution deals with problem of career choice in adolescence. The aim of the research study was the comparison of the notion about future profession and the result about profession intention got in questionnaire. The results have shown there are significant differences in different groups of profession intentions.

Keywords: adolescence, profession, career choice, profession intentions.

1 Úvod

Už od malička sa stretávame s otázkou „Čo budeš robiť, keď budeš veľký/veľká?“ Práca, resp. zamestnanie je v našej spoločnosti už veľmi dlhú dobu významnou hodnotou. Práca predstavuje prvotnú a prirodzenú ľudskú činnosť a právo pracovať patrí k základným ľudským právam. Je veľmi dôležitá aj z psychologického hľadiska, pretože povolanie, ktoré sme vykonávali, vykonávame, či vykonávať budeme význame prispieva k tvorbe našej osobnosti a je základom pre určitú pracovnú identitu, ktorá je súčasťou našej identity ako celku. Cesta, akou si jedinec vyberá svoje povolanie môže byť rôzna. Niektorí inklinujú k určitej oblasti už od malička, u iných sa profesijné preferencie kryštalizujú postupom času a niektorí ani v čase, keď si majú v záverečných ročníkoch strednej školy vybrať ďalšie smerovanie, nie sú vyhranení v žiadnej oblasti. Iní síce môžu inklinovať k určitej sfére, ale nemusia mať na to intelektové, sociálne či praktické schopnosti. Keďže je adolescencia obdobím, pre ktoré je typická kríza identity, vidina toho, čím by chcel adolescent byť nemusí byť v súlade s tým, čo zachytí objektívne testovanie. Práve preto sa cieľom našej štúdie stala snaha zistiť, či je alebo nie je zhoda medzi sférou budúceho povolania, ktorú si adolescent vedome zvolí a tým, akú sféru mu určí testovanie profesijných intencií.

2 Adolescencia

Obdobie adolescencie sa dá priblížiť vekovým ohraničením niekedy v širokom rozmedzí 10 – 20 rokov. Niektorí autori, napríklad Vágnerová (2012), ktorá sa zaoberá práve vývinovou psychológiou, túto etapu ľudského života rozdeľujú na ranú a neskorú adolescenciu. Raná sa dá populárne nazvať puberta a je viazaná na vek 11 – 15 rokov, zatiaľ čo neskorá na vek 15 – 20 rokov. Adolescencia sa dá inak nazvať aj dospievanie, je to časť života človeka, kedy je najaktívnejší, „najkrajší,“ ale aj fyzicky a psychicky najsviežejší (Říčan, 2006).

Pre väčšinu ľudí je obdobie adolescencie, teda dospievania, obdobím, kedy robia rozhodnutia týkajúce sa ich budúceho života. V mnohých prípadoch sú tieto rozhodnutia sprevádzané rôznymi tlakmi od okolia, očakávaniami od rodičov, spolužiakov, či od samých seba. Keďže je špecifickým a dôležitým sociálnym faktorom tohto obdobia aj ukončenie povinnej školskej dochádzky, dôležitou a veľmi náročnou úlohou adolescentov je aj rozhodnúť sa, ako budú vo svojom živote ďalej pokračovať a čo budú robiť. Niektorí adolescenti neuvažujú iba o budúcej práci, ale napríklad o voľbe vhodnej vysokej školy, ktorá im otvorí brány k uspokojujúcej kariére (Ireh, 1999). Ako uvádzajú Hill a Edmonds (2017), adolescent, ktorý úspešne prekoná nástrahy obdobia dospievania sa stane zodpovedným a spoločným jedincem, ktorý je schopný spolupracovať s druhými ľuďmi a je prospešný pre spoločnosť.

Adolescencia je kritickým obdobím pre formovanie identity. Keďže je obdobím prechodu medzi detstvom a dospelosťou, prináša so sebou veľké zmeny a u chlapcov a dievčat – čo sa menia na mužov a ženy, sa toho veľa udeje po fyzickej aj po psychickej stránke (Vágnerová, 2012). Už Erikson vo svojej biodromálnej teórii (in Hall et al., 2002) obdobie adolescencie zaradil pod štádium *Identita versus konfúzia rolí*. Ako sa identita u adolescentov vytvára a aké hodnoty so sebou prináša, to sa výrazne odráža napríklad aj v tom, aké predstavy či ciele má daný jedinec o svojej kariére (Dudovitz et al., 2017). S rozvojom identity súvisí aj to, že dospievajúci jedinec sa začína rozhodovať sám za seba a slovo rodičov ustupuje do úzadia. Dôsledkom týchto samostatných a nezávislých rozhodnutí môžu byť rôzne chyby, čo znamená, že adolescencia je citlivým obdobím pre problémy so sebavedomím, sebaúctou a sebaistotou (Hill, Edmonds, 2017).

3 Voľba povolania

Výber, respektíve voľba povolania je charakteristická práve pre obdobie adolescencie. Kariérne rozhodovanie alebo výber povolania sa dá definovať ako istý konštrukt, ktorý sa týka procesu, v ktorom jedinec prichádza k rozhodnutiam týkajúcich sa jeho kariéry, všetkých okolností, ktoré tento proces sprevádzajú a spôsobov, ako sa ku konečnému rozhodnutiu jedinec dopracuje (Swanson, D'Achiardi in Sharma, 2014). Zo všetkých rozhodnutí býva výber profesie jedným z najťažších, pretože nie je chvíľkové, ale týka sa budúcnosti jednotlivca a má dlhodobý vplyv na jeho ďalší život (Hall et al., 2002, Katz et al., 2018). Tým, že voľba povolania nespadá pod bežné, každodenné dilemy, niekedy môže byť prospešná pomoc odborníka, ktorý poskytuje služby kariérneho poradenstva. Adolescenti

môžu mať potrebu sa s niekým na túto tému porozprávať a poradiť, často to bývajú spolužiaci a kamaráti, rodičia a učitelia, či v neposlednom rade psychológovia a výchovní poradcovia.

Medzi faktory, ktoré môžu výber budúceho povolania ovplyvniť, môžeme zaradiť samozrejme ľudí, ktorí sú danej osobe najbližší, prostredie, v ktorom sa osoba pohybuje a podnety, ktorým je vystavovaná, ale aj samotné schopnosti a vlastnosti jedinca. Sociálny kontext ako veľmi dôležitý faktor môže byť jednak príčinou a jednak dôsledkom profesijných aspirácií a teda aj voľby povolania u mladých ľudí (Lee et al., 2018). Kotrlik a Harrison (in Sharma, 2014) uvádzajú, že na výber budúceho povolania dieťaťa má najväčší vplyv jeho matka. Rodičia nemusia celý proces voľby budúceho povolania iba uľahčovať, no naopak, stáva sa, že túto úlohu svojim deťom sťažujú. Často majú predstavy a sny o tom, aké povolanie je pre ich dieťa najlepšie a preto sa môže stať, že nevedia vytvoriť adekvátne podporujúce prostredie a nevedomky tlačia dieťa vlastným, vybraným smerom (Katz et al., 2018).

Z opačného pohľadu, to, aké profesijné predstavy a aspirácie jedinec má, môže ovplyvniť aj vzorce jeho správania. Inak sa bude správať ten, kto chce byť policajtom a inak ten, kto sa identifikoval napríklad s profesiou umelca (Dudovitz et al., 2017). S určitosťou však môžeme povedať, že na každého človeka pôsobia jedinečným spôsobom rôzne faktory, ku ktorým patrí nielen posúdenie vlastných schopností a neschopností, ale aj výška peňažného ohodnotenia a iných benefitov, či potreba nových vzťahov alebo túžba po úspechu (Levinson, Liberska in Markiewicz, Kaczmarek, 2013).

Nemenej významným faktorom, ktorý môže ovplyvniť smerovanie k voľbe budúceho povolania je samozrejme rod. V spoločnosti je už istú dobu zaužívané priradzovať manuálne práce mužom a spoločenské práce ženám. Odpoveď na otázku, prečo je to tak by sme pravdepodobne našli v evolučnej literatúre. Odhliadnuc od príčiny, aj výskumy potvrdzujú, že ženy viac inklinujú k „práci s ľuďmi“ a muži k „práci s vecami“ (Paessler, 2015; Proyer, Häusler, 2007).

3.1 Adolescenti a výber povolania

Otázky typu „čím chceš byť, keď vyrastieš,“ „čo chceš robiť, keď zmaturuješ“ sú napohľad obrovským klišé, no v skutočnosti môžu poskytnúť mnoho cenných informácií. Nielen, že prekonávajú hranice v komunikácii medzi dospelými a deťmi či adolescentmi a umožňujú vytváranie vzťahu, predstavujú aj možnosť náhľadu na to, ako dané dieťa alebo adolescent vníma sám seba a svoju budúcnosť (Dudovitz et al., 2017).

Adolescencia je obdobím jedinečných príležitostí a aj to je jeden z dôvodov, prečo je pre profesionálny vývin kľúčová. Mladosť dosahuje svoj pomyselný vrchol (Říčan, 2006). Dospievajúci chlapci a dievčatá majú potrebu získať si v spoločnosti nejaké miesto, vytvárajú si plány do budúcnosti (Hall et al., 1997). Čo sa týka profesijných záujmov, v skorej adolescencii má ich stabilita tendenciu byť nižšia. Svoj pomyselný vrchol dosahuje niekedy medzi 18. a 22. rokom života a opäť môže mierne poklesnúť okolo tridsiateho roku (Ion et al., 2017).

Výber povolania zahŕňa neľahké premýšľanie a voľbu spomedzi, v súčasnosti, mnohých možností. Samotnej voľbe predchádza aj výber strednej školy, ktorá môže a nemusí byť viazaná na konkrétny odbor. Priemyselné či odborné stredné školy viac-menej pripravujú študenta na konkrétne povolanie alebo terciárne štúdium (Říčan, 2006). Celý tento proces je v živote adolescentov dôležitý a je ovplyvňovaný mnohými faktormi. To, akou cestou sa nakoniec jedinec vyberie, je výsledkom porovnávaní a prehodnocovaní rôznych alternatív, plusov, mínusov a v neposlednom rade aj preferencií rôznych povolaní (Sharma, 2014). Adolescenti, u ktorých rodičia podporujú ich samostatnosť a nezávislosť, sú pri voľbe kariéry menej ovplyvnení inými faktormi, ale ich rozhodnutie je autonómnejšie a v súlade s osobnými záujmami. To je neskôr spojené s väčšou spokojnosťou s vlastným rozhodnutím, lepšou celkovou spokojnosťou a vyšším sebavedomím (Katz et al., 2018).

Keďže pracovné pozície a celý svet práce je v súčasnosti stále rodovo segregovaný, mnohé výskumy sa zaoberajú rozdielmi medzi ženami a mužmi v kontexte pracovných premenných. Čo sa týka adolescencie, zaujímavou témou je samotný vývoj pracovných aspirácií. Pracovné aspirácie môžeme chápať ako dúfanie, že jedinec dosiahne to, čo chce, alebo túžbu po určitom vysnívanom zamestnaní. Pri výbere povolania majú tiež veľký význam a sú ovplyvnené aj činnosťami a voľnočasovými aktivitami, ktoré deti a mládež vykonávajú (Lee et al., 2018). Vo výskume, ktorého autormi sú Lee, Skinner a McHale (2018) bolo cieľom zistiť práve súvis medzi pracovnými aspiráciami u chlapcov a dievčat, tým, ako trávili čas od detstva do adolescencie a spojiť to s rodovou segregáciou na pracovisku. Zistili napríklad, že deti, ktoré chcú v budúcnosti vykonávať nejaké rodovo stereotypné povolanie, travia viac voľného času v sociálnom kontexte, ktorý tomu rodu zodpovedá. Opačný vzťah bol zistený iba u dievčat. To znamená, že u dievčat, ktoré svoj voľný čas trávili prevažne s dievčatami, sa profesijné aspirácie v adolescencii týkali skôr povolaní typických pre ženy. V súvislosti s tým bol spomenutý aj výskum Hardieho (in Lee et al., 2018), ktorý zistil, že chlapci, ktorí majú viac kamarátok, viac inklinovali k „ženským“ povolaniam než tí, ktorí majú kamarátok menej.

S kariérnymi aspiráciami súvisí aj výskum, kde skúmali ich vzťah so zdravím, respektíve well-beingom adolescentov a to prostredníctvom dvoch aspektov – sebaúčinnosti a beznádeje. Zistili, že študenti, ktorí nemali žiadne kariérne aspirácie vykazovali nižšiu mieru sebaúčinnosti a vyššiu mieru beznádeje v porovnaní s tými, ktorí nejaké, či už vysoké alebo nižšie aspirácie mali (Dudovitz et al., 2017).

Výskum robený na vzorke slovenských gymnazistov zaoberajúci sa problematickými oblasťami pri voľbe povolania identifikoval ako hlavný faktor tzv. všeobecnú nerozhodnosť. K ďalším faktorom spôsobujúcim ťažkosti patrili nízka motivácia a deficitné informácie či už o trhu práce alebo o samom sebe (Vendel, 2015). Podobnou témou sa zaoberali aj Lehmann a Konstam (in Stoeber et al., 2016), ktorí zistili, že ťažkosti pri voľbe budúceho povolania majú aj adolescenti, ktorí sú v maladaptívnej forme perfekcionista. To znamená, že na rozhodnutie o voľbe budúceho povolania negatívne vplýva strach z chýb a nadpriemerná snaha vyhovieť nárokom okolia.

3.2 Metodiky voľby povolania

Na Slovensku sa môžu žiaci uberať istým kariérnym smerom už pri výbere strednej školy. Pri odborných a špecializovaných školách je predpoklad, že študent má v pláne sa v danom odbore angažovať aj neskôr. Inou možnosťou sú napríklad gymnáziá, ktoré tento proces rozhodovania sa o budúcom pôsobení o určitú dobu odkladajú. Už na stredných školách existujú voliteľné predmety, kedy si študent môže sám vybrať tie, ktoré sú v súlade s jeho budúcim smerovaním.

Pri výbere a plánovaní budúcej kariéry môžu byť prospešné rôzne záujmové dotazníky. Nástroje na zisťovanie záujmov boli v psychológii vyvinuté už začiatkom 20. storočia, čo znamená, že už pred sto rokmi sa odborníci snažili poskytnúť mladým ľuďom pomoc v oblasti voľby povolania (Rounds, Su, 2014; Ion et al., 2017). Tieto metodiky vychádzajú z teórií profesijných záujmov. Jedným z najviac citovaných autorov takejto teórie je John Holland, ktorého šesťfaktorový model RIASEC je založený na myšlienke, že to, či osoba je alebo nie je spokojná so svojím zamestnaním závisí od toho, či dané povolanie „pasuje“ ku jej osobnosti (Barrick et al., 2003). Ako však podotýka Džuka (2006), ktorého Dotazník profesijných intencií (DPI) sme využili aj vo výskume, Hollandov model nepokrýva celé spektrum záujmov. Na rozdiel od Hollandových šiestich faktorov, DPI pozostáva zo siedmich faktorov, z ktorých niektoré sa dajú a niektoré nedajú prirovnať k faktorom RIASECu.

Hollandov realistický alebo praktický typ sa dá priblížiť aj prídavnými menami ako praktický, fyzický, názorný. Príkladným povolaním je napríklad elektrikár, inštalatér, rôzni technici ale aj hasič. (Jonason et al., 2014; Hlad'o, 2013). Tento faktor sa dá prirovnať k faktoru výroba dotazníka DPI (Džuka, 2006). Tento typ sa hodí k remeslám a technickým odborom. Patria tu ľudia, ktorí sa vyznačujú zručnosťou, obľubou manuálnej práce, práce vonku a pohybových aktivít (Hlad'o, 2013). Intelektuálny, seba-skúmajúci a analytický sú vlastnosti typické napríklad pre profesorov, biológov, programátorov. Tieto povolania spadajú pod investigatívny typ. Investigatívnou aktivitou je napríklad chemické experimentovanie (Jonason et al., 2014). Intelektuálny alebo investigatívny typ je podobný Džukovmu (2006) faktoru veda. Títo ľudia dokážu logicky myslieť, chcú analyzovať vedecké problémy a ich cieľom je im porozumieť (Hlad'o, 2013). Kreativita, predstavivosť, potreba a schopnosť vyjadriť sa sú vlastnosti charakterizujúce jedincov spadajúcich pod Hollandov umelecký typ (Jonason et al., 2014). Patria tu rôzni umelci, hudobníci, architekti, fotografi, novinári. Tomuto typu zodpovedá DPI faktor umenie (Džuka, 2006). Typickým príkladom sociálneho typu povolania je zdravotná sestra – starostlivá, pomáhajúca a ochotná spolupracovať, ale aj učiteľ a sociálny pracovník (Jonason et al., 2014). Sociálny typ šesťfaktorového modelu sa dá iba čiastočne prirovnať k faktoru výchova v dotazníku DPI (Džuka, 2006). Títo ľudia obľubujú prácu s ľuďmi, o druhých sa zaujímajú a pomáhajú im riešiť rôzne problémy (Hlad'o, 2013). Pod podnikavý typ patria všetci obchodníci, manažéri, ktorí ak chcú niečo predat', musia byť asertívni, ambiciózní a neraz sa stretnú s nutnosťou súťažiť s inými (Jonason et al., 2014). Podnikateľský typ nie je v DPI zahrnutý (Džuka, 2006). Títo ľudia sa zaujímajú o financie, radi presviedčajú druhých, vedia sa dobre prezentovať (Hlad'o, 2013). Konvenčný alebo tradičný typ sa dá

priblížiť vlastnosťami ľudí, ktorí sú detailisti, perfekcionisti a dobre organizovaní. Príkladom profesie je napríklad účtovník, úradník, sekretárka (Jonason et al., 2014; Hlad'o, 2013). Konvenčný typ sa dá čiastočne prirovnať k DPI faktoru právo (Džuka, 2006). Konvenčný typ sa najlepšie hodí na kancelárske povolania, ktoré umožňujú zamestnancom organizovať veci a rešpektovať pravidlá a požiadavky (Hlad'o, 2013).

Keďže v dotazníku DPI nájdeme aj faktor zdravotníctvo, priradíme doň povolania ako lekár, psychológ, fyzioterapeut, ale aj zdravotná sestra, ktorú Holland zaradil pod sociálny typ. DPI faktor obchod sa taktiež nedá prirovnať k podnikateľskému typu (Džuka, 2006). Na základe položiek pod tento faktor priradíme profesie ako ekonóm, manažér, finančný poradca. Dôležité je však spomenúť, že väčšina záujmových dotazníkov je zameraná na zisťovanie toho, čo respondentov zaujíma, nie toho, čo chcú robiť (Džuka, 2006). Prehľadnejšie porovnanie dotazníkov uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Porovnanie faktorov RIASEC a DPI.

RIASEC		DPI	
PRAKTICKÝ	elektrikár, inštalatér, technik	VÝROBA	praktická zručnosť, obľúba manuálnej práce, práce vonku a pohybových aktivít
INTELEKTUÁLNY	profesor, biológ, programátor	VEDA	logické myslenie, analyzovanie vedeckých problémov, potreba porozumieť
SOCIÁLNY	učiteľ, sociálny pracovník	VÝCHOVA	práca s ľuďmi, záujem o druhých, pomoc pri riešení rôznych problémov
	zdravotník	ZDRAVOTNÍCTVO	starostlivosť, nápomocnosť, ochota spolupracovať
UMELECKÝ	umelec, hudobník, architekt, fotograf, novinár	UMENIE	kreativita, predstavivosť, potreba a schopnosť vyjadriť sa
TRADIČNÝ	účtovník, úradník, sekretárka	PRÁVO	zmysel pre detail, perfekcionizmus, organizovanosť, rešpektovanie pravidiel, plnenie požiadaviek
PODNIKAVÝ	obchodník, manažér	OBCHOD?	asertivita, ambicióznosť, súťaživosť, záujem o financie, schopnosť persúázie, prezentačné schopnosti

4 Metódy

4.1 Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo porovnanie toho, či sa subjektívna voľba budúcej profesijnej sféry u adolescentov v končiacich ročníkoch zhoduje s objektívnym výsledkom testovania ich profesijných intencií.

4.2 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 181 respondentov, študentov posledných a predposledných ročníkov stredných škôl na Slovensku vo veku od 17 do 20 rokov ($M_{\text{vek}} = 18,30$; $SD = 0,77$). Študenti z gymnázií tvorili 43,6 % ($M_{\text{vek}} = 18,56$; $SD = 0,71$), zvyšných 56,4 % boli študenti stredných odborných škôl ($M_{\text{vek}} = 18,11$; $SD = 0,76$). Z hľadiska rodovej distribúcie pozostávala vzorka zo 106 chlapcov (58,6 %) a 75 dievčat (41,4 %). Chlapci boli vo veku 17 až 20 rokov ($M_{\text{vek}} = 18,45$; $SD = 0,72$), dievčatá rovnako ($M_{\text{vek}} = 18,20$; $SD = 0,79$). Výber respondentov do výskumu prebiehal nenáhodným príležitostným výberom.

4.3 Metodiky

Výber povolania. V úvode dostali respondenti otázku, v ktorej zo sfér by chceli pracovať. Na výber mali 7 možností, ktoré korešpondujú s profesijnými oblasťami v Dotazníku profesijných intencií (Džuka, 2006).

Dotazník profesijných intencií (Džuka, 2006). Dotazník pozostáva zo 68 položiek, ku ktorým je priradená štvorbodová škála, kde respondent vyjadruje svoj súhlas, resp. nesúhlas s daným tvrdením. Položky predstavujú pokračovanie k úvodnej formulácii reprezentujúcej intenciu respondenta („Predpokladám, že po ukončení štúdia budem v mojej budúcej profesii prevažne...“). Výroky pokrývajú 7 faktorov predstavujúcich profesijné oblasti: VÝROBA – pracovať vo výrobe alebo v konštrukcii, 11 položiek („pracovať s náradím“), $\alpha = 0,924$; ZDRAVOTNÍCTVO – pracovať v zdravotníctve alebo opatrovatelstve, 10 položiek („operovať chorých“), $\alpha = 0,909$; OBCHOD – pracovať v oblasti obchodu, reklamy, marketingu a manažmentu, 11 položiek („zostavovať finančné projekty“), $\alpha = 0,865$; UME-NIE – pracovať ako umelec alebo kritik, 10 položiek („písať články pre noviny“), $\alpha = 0,887$; VEDA – pracovať v oblasti vedy a výskumu, 10 položiek („pracovať v laboratóriách“), $\alpha = 0,900$; PRÁVO – pracovať v oblasti práva, politiky a verejnej správy, 8 položiek („starat' sa o starostlivosť a poriadok“), $\alpha = 0,819$; VÝCHOVA – vychovávať, starat' sa o iných (vrátane zvierat), 8 položiek („vychovávať deti a mladých“), $\alpha = 0,752$.

4.4 Procedúra

Dotazníky boli respondentom predkladané v časovom období marec 2019 – apríl 2019 v podobe ceruzka – papier. Respondenti boli oboznámení s tým, že vyplnenie dotazníka je dobrovoľné a anonymné a dáta budú spracovávané len v rámci tejto výskumnej štúdie. Všetci respondenti vyjadrili svoj súhlas s účasťou na výskume. Zozbierané dáta boli podrobené štatistickej analýze v softvéri IBM SPSS Statistics 21.

V súbore dát sa nenachádzali chýbajúce dáta. Testovanie normality rozloženia dát pomocou Kolmogorov-Smirnovho testu preukázalo, že dáta podliehajú normálnemu rozloženiu ($p < 0,05$). Deskriptívne ukazovatele normality rozloženia dát vypovedali o tom, že hodnota zošikmenia ani špicatosti nepresiahla kritérium $> \pm 1$. Vnútná konzistencia bola zisťovaná pomocou Cronbachovej alfy (Cronbachova α). Získané dáta sme opísali pomocou ďalších deskriptívnych ukazovateľov (aritmetický, priemer, medián, štandardná odchýlka). Testovanie signifikancie rozdielov prebehlo pomocou Wilcoxonovho znamienkovo-poradového testu.

4 Výsledky

Prvým krokom v rámci analýz bolo rozkategorizovanie respondentov podľa profesijnej sféry, ktorú si zvolili. Tým nám vzniklo 7 skupín respondentov – výroba, zdravotníctvo, obchod, umenie, právo, výchova, veda. Rovnako bolo potrebné urobiť kategorizáciu aj podľa toho, do akej profesijnej sféry spadali respondenti podľa výsledku v Dotazníku profesijných intencií. Na základe tejto procedúry bolo každému respondentovi pridelené „členstvo“ v dvoch skupinách.

V prvom rade sme otestovali celý súbor, aby sme získali predstavu o tom, či sa zhoduje predstava respondentov o ich budúcej profesijnej sfére s tým, aký výsledok obdržali v dotazníku. Nadobudnutý výsledok naznačuje, že sa nezhodujú ($Z = -1,384$; $p = 0,166$). Keďže je tento výsledok pomerne robustný, pokúsili sme sa zvolenú problematiku rozanalyzovať detailnejšie.

Na základe párových porovnaní Wilcoxonovým znamienkovo-poradovým testom sme dospeli k nasledujúcim výsledkom. Respondenti, ktorí si zvolili profesijnú sféru výroby, mali v dotazníku rozdielny výsledok ($Z = -3,972$; $p < 0,001$). Ten istý fenomén sme mohli badať aj u respondentov, ktorí si zvolili profesijnú sféru zdravotníctva ($Z = -3,356$; $p = 0,001$), výchovy ($Z = -2,555$; $p = 0,011$) a vedy ($Z = -4,351$; $p < 0,001$). Naopak, respondenti, ktorí si zvolili profesijnú sféru obchodu ($Z = -1,414$; $p = 0,157$), umenia ($Z = -0,215$; $p = 0,829$) a práva ($Z = -0,412$; $p = 0,680$) dosiahli rovnaký výsledok aj v dotazníku.

Na zvolenú problematiku sme sa pozreli aj z druhej strany. Zisťovali sme teda, či respondenti, ktorých výsledok v dotazníku zaradil do určitej profesijnej sféry, zaradili do rovnakej profesijnej sféry samých seba. Respondenti, ktorých výsledok v dotazníku zaradil do profesijnej sféry obchodu, samých seba zarad'ovali do odlišnej profesijnej sféry ($Z = -3,997$; $p < 0,001$). Ten istý fenomén sme mohli badať aj u respondentov, ktorí si zvolili profesijnú sféru výchovy ($Z = -4,241$; $p \leq 0,001$) a vedy ($Z = -2,807$; $p = 0,005$). Naopak, respondenti, ktorých výsledok v dotazníku zaradil do profesijnej sféry zdravotníctva ($Z = 0,447$; $p = 0,655$), obchodu ($Z = -1,489$; $p = 0,136$), umenia ($Z = -1,054$; $p = 0,292$) a práva ($Z = -1,633$; $p = 0,102$) aj samých seba zarad'ovali do rovnakej profesijnej sféry.

5 Záver

Cieľom prezentovanej štúdie bolo porovnanie toho, či sa subjektívna voľba budúcej profesijnej sféry u stredoškolských študentov tretieho a štvrtého ročníka zhoduje s objektívnym výsledkom testovania ich profesijných intencií. Tieto končiace ročníky boli vybrané z toho dôvodu, že je to čas, kedy sa študenti stredných škôl musia začať rozhodovať, resp. definitívne rozhodnúť, ako a kam sa bude ďalej uberať ich profesionálny život. Na mnohých školách si študenti koncom tretieho ročníka vyberajú predmety do maturitného ročníka iba z tej oblasti, ktorej sa plánujú venovať buď na vysokej škole alebo už priamo v zamestnaní. Vo štvrtom ročníku si už priamo vyberajú konkrétne vysoké školy alebo smerujú do pracovného života. Namiesto je teda predpoklad, že by mali mať do istej miery predstavu, čo chcú v živote robiť. Práve na tomto predpoklade sme postavili náš výskum. Respondentov sme sa pýtali, v akej zo siedmich profesijných sfér (výroba, zdravotníctvo, obchod, umenie, právo, výchova) by chceli v budúcnosti pracovať. Následne sme otestovali ich profesijné intencie. Výsledky naznačujú, že v rámci celého súboru sa predstavy o budúcej profesijnej sfére nezhodujú s výsledkom testovania. Je pravdepodobné, že dôvodom môže byť to, že profesijné intencie ešte nehovoria o tom, čo bude jedinec v skutočnosti robiť. Sám síce môže inklinovať k určitej sfére, ale nemusí mať na to intelektové, sociálne či praktické schopnosti. Podrobnejšie informácie sme získali, ak sme testovali každú skupinu zvlášť. Z našich zistení vyplýva, že realistickejšie predstavy o svojej profesijnej budúcnosti majú respondenti inklinujúci k obchodu, umeniu a právu, pretože rovnaký výsledok dosiahli aj v dotazníku. Naopak, rozpor nastal u respondentov, ktorí inklinujú k sfére zdravotníctva, vedy, výchovy a výroby. Na druhej strane, tí respondenti, ktorým v dotazníku vyšla ako budúca profesijná oblasť zdravotníctvo, obchod, umenie a právo, vidia samých seba tiež v týchto profesijných oblastiach. Rozdielne výsledky mali tí respondenti, ktorým vyšla v dotazníku ako budúca profesijná oblasť výroba, výchova a veda.

Za hlavný prínos prezentovaného výskumu považujeme zistenie, že medzi predstavami o budúcej profesijnej sfére a tým, ku ktorej profesijnej sfére adolescenti inklinujú, môže byť rozdiel. Do budúca by bolo nepochybne prínosné, ak by získané dáta boli natoľko bohaté, že by sa dalo zistiť, aké veľké sú rozdiely medzi predstavami a reálnou inklináciou v oblasti profesijných intencií, resp. v akých sférach sa adolescenti najviac „mýlia.“

Limity nášho výskumu spočívajú v nerovnomernom zastúpení jednotlivých skupín profesijných intencií, preto do budúca odporúčame uskutočniť výskum na väčšej vzorke, kde by sa mohla prejaviť aj väčšia variabilita premenných. Keďže bol Dotazník profesijných intencií vytvorený už pred 14 rokmi, bolo by namiesto zvážiť jeho revíziu a prispôbiť ho súčasným podmienkam pracovného trhu, pretože okrem iných sfér, najrýchlejšie sa rozvíjajúcou je IT sféra, ktorej nezodpovedá ani jedna položka v dotazníku. Otázne je aj to, do akej miery môžeme výsledky z dotazníka považovať za objektívne, keďže je sebaypoved'ový. Pre respondentov preto nemuselo byť zložité odpovedať tendenčne tak, aby im aj v dotazníku vyšla taká profesijná sféra, akú chceli. Myšlienku objektivity však podporuje fakt, že testovanie v niekoľkých prípadoch ukázalo, že subjektívna voľba a výsledok z dotazníka sú rozdielne.

Vzhľadom na zistenie potenciálnych rozdielov medzi subjektívnymi predstavami a reálnou inklináciou v oblasti profesijných intencií navrhujeme pri práci s adolescentmi klásť väčší dôraz na zrealizovanie ich pohľadu na uvedenú problematiku. Uvedené sa dá jednoducho realizovať formou sociálno-psychologických výcvikov, v rámci ktorých odporúčame aplikovať metódy zamerané na sebaspoznanie a sebareflexiu, čo môže pomôcť k uvedomeniu si silných a slabých stránok adolescenta, na ktorých vie následne stavať, resp. pracovať. Nemenej dôležité je poznať zdroj možných skreslení a nereálneho sebaobrazu, ktoré môžu vyplývať z tlaku rodiny, tlaku rovesníkov, či z neschopnosti reálne zhodnotiť vlastný potenciál. O to viac je nevyhnutná spolupráca pedagógov so školskými psychológmi, poradcami v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a aj samotnými rodičmi alebo opatrovníkmi adolescentov.

Literatúra

1. Barrick, M. R. – Mount, M. K. – Gupta, R. 2003. Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. In *Personnel Psychology*. Vol. 56, No. 1, pp. 45–74. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00143.x>>.
2. Dudovitz, R. N. et al. 2017. What Do You Want to Be When You Grow up? Career Aspirations as a Marker for Adolescent Well-being. In *Academic Pediatric*. Vol. 17, No. 2, pp. 153–160. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.08.006>>.
3. Džuka, J. 2006. Dotazník profesijných intencií (DPI) – faktorová štruktúra, reliabilita a konštruktívna validita. In *Československá psychologie*, Vol. 50, No. 5, pp. 446–457.
4. Hall, C. S. – Lindzey, G. – Loehlin, J. C. – Manosevitz, M. 1997. *Psychológia osobnosti : Úvod do teórií osobnosti*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
5. Hill, P. L. – Edmonds, K. M. 2017. Personality development in adolescence. In *Personality Development Across the Lifespan*. In Specht, A. (Ed.): *Personality Development Across the Lifespan*. Academic Press, pp. 25–38. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804674-6.00003-X>>.
6. Hlad'o, P. 2013. Človek a svet práce : Sebeopoznávanie žiakov: dotazník pracovného zamčrení osobnosti. In M. Bihelerová et al. (Eds.): *Výchovné poradenstvo a voľba povolania*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., s. 1–34.
7. Ion, A. – Nye, Ch. – Iliescu, D. 2017. Age and Gender Differences in the Variability of Vocational Interests. In *Journal of Career Assessment*. Vol. 27, pp. 1–17. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1177/1069072717748646>>.
8. Ireh, M. (1999). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. In *The High School Journal*, Vol. 83, No. 2, pp. 28–40.
9. Katz, I. et al. 2018. Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. In *Learning and Individual Differences*. Vol. 65, pp. 12–19. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>>.
10. Lee, B. – Skinner, O. D. – Mchale, S. M. 2018. Links between gendered leisure time in childhood and adolescence and gendered occupational aspirations. In *Journal of Adolescence*. Vol. 62, pp. 96–107. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.011>>.
11. Markiewicz, K. – Kaczmarek, B. L. J. 2013. Personality and educational plans of adolescents. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 84, pp. 1265–1268. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.741>>.

12. Paessler, K. 2015. Sex Differences in Variability in Vocational Interests : Evidence from Two Large Samples. *European Journal of Personality*, 29(5), 568–578. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1002/per.2010>>.
13. Proyer, R. T. – Häusler, J. 2007. Gender Differences in Vocational Interests and Their Stability Across Different Assessment Methods. In *Swiss Journal of Psychology*. Vol. 66, No. 2, pp. 243–247. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1024/1421-0185.66.4.243>>.
14. Rounds, J. – Su, R. 2014. The Nature and Power of Interests. In *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 23, No. 2, pp. 98–103. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1177/0963721414522812>>.
15. Říčan, P. 2006. *Cesta životem : Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál.
16. Sharma, V. 2014. Career decision-making of adolescents in relation to their family environment : An empirical study. In *Indian Journal of Health and Wellbeing*. Vol. 5, No. 6, pp. 702–706.
17. Stoeber, J. – Mutinelli, S. – Corr, P. J. 2016. Perfectionism in students and positive career planning attitudes. In *Personality and Individual Differences*. Vol. 97, pp. 256–259. Dostupné online: <<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.065>>.
18. Vágnerová, M. 2012. *Vývojová psychologie : Dětství a dospívání*. 2. vyd., doplnené a prepracované. Praha : Karolinum.
19. Vendel, Š. 2015. Ťažkosti v kariérovom vývine u študentov gymnázií. In *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online]. Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. Vol. 4, No. 7, pp. 21–33.

Kontakt

PhDr. Radka Čopková, PhD.

Katedra inžinierskej pedagogiky
Technická univerzita v Košiciach
Němcovej, 32
042 00 Košice
radka.copkova@tuke.sk

Manželstvo v kontexte teórií súrodeneckých konštelácií

Marriage in the Context of Theories of Sibling Constellations

Petrana Čaplová, Ivana Šuhajdová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: Both endogenous and exogenous factors that can be identified determine the character of each individual. Nevertheless, siblings who have the same genetic basis and grow up in the same conditions often have different characters. The sibling constellations, i.e., the birth order, play an important role in this matter. The theoretically designed paper aims to highlight, through selected theories, the potential significance of the birth order and the importance of gender in sibling constellations in the selection of a marriage partner. Based on the aforementioned theories of sibling constellations, the paper provides an outline of ideal marriage couples.

Keywords: sibling constellations, birth order, gender, marriage.

1 Úvod

Podľa Lemana (2008) sa vzťah medzi súrodencami, ktorý sa radí medzi prvoradé vzťahy v rodine, odvíja práve od súrodeneckých konštelácií. Hartl a Hartlová (2015, s. 271) ich definujú ako „*poradie, v akom sa dieťa narodí do rodiny, akú v nej zohráva rolu a čo z toho vyplýva na utváranie jeho povahy.*“ Prekopová (2009) dodáva, že podľa poradia narodenia sa deti naučia ctiť si jeden druhého, vzájomne si argumentovať, trpieť, deliť sa, pomáhať si, bojovať proti sebe, či iným, prehrávať a v neposlednom rade prispôsobovať sa a rešpektovať sa.

Čapek a Čapeková (2010) uvádzajú, že deti narodené v rovnakej súrodeneckej konštelácii, teda v totožnom postavení v rámci svojich rodín, budú mať identické charakterové črty. Jedináčikovi v akejkoľvek rodine je tak pridelené miesto najväčšieho perfekcionista a najmladšie narodené dieťa je často vnímané ako najrozmaznanejšie. Adler (1994) však zdôrazňuje, že len na základe poradia narodenia dieťaťa nie je možné vopred určiť jeho presnú osobnostnú štruktúru. Dodáva, že je lepšie rozprávať o tendencii utvárania určitej osobnosti, ktorá je podmienená poradím narodenia. Inak povedané, ako píše Liberčanová

(2020, s. 31–32) Adler „súrodeneckú konšteláciu neabsolutizoval, hovoril len o určitej pravdepodobnosti, lebo žiadne dieťa sa nenarodí do rovnakej rodiny.“

Snahou teoreticky koncipovaného príspevku je prostredníctvom vybraných teórií súrodeneckých konštelácií poukázať na ich možný význam pri výbere partnera/partnerky pre manželstvo. Vychádzajúc z uvedených teórií súrodeneckých konštelácií navrhujeme náčrt ideálnych partnerských dvojíc pre manželstvo, pričom deklarujeme, že okrem pohlavia a poradia narodenia, je potrebné brať do úvahy aj ďalšie premenné.

2 Vybrané teórie súrodeneckých konštelácií

Príbeh Kaina a Ábela z Biblie poukazuje podľa Prekopa (2002) veľmi jednoznačne nato, ako dávno sa národ zapodieval, hoci nevedomky, problematikou súrodeneckých vzťahov. Príbeh týchto dvoch bratov poukazuje na žiarlivosť, závisť, rivalitu medzi súrodencami, výsledkom čoho bola bratovražda. Teóriu súrodeneckých konštelácií určitým spôsobom obohatilo viacero autorov, bližšie budeme pozornosť venovať trom z nich.

Alfred Adler ako prvý poukázal na podnetnosť súrodeneckých konštelácií a vplyv poradia narodenia dieťaťa. Bol zástancom toho, že práve poradie medzi súrodencami určuje naše správanie a tvorí naše vzťahy, povahu a cítenie. Pri utváraní osobnosti jedinca, pripisoval význam celej rodine a jej konštelácii, špeciálne súrodeneckej konštelácii. Na základe toho má podľa Adlera (1999) akékoľvek dieťa v rodine osobitnú pozíciu a vyrastá v inej situácii, ktorá mu vopred určuje isté smerovanie vo formovaní vlastnej osobnosti. Dreikurová-Fergusonová (2005, In Köverová, 2016), ktorá preferuje Adlerovu teóriu hovorí, že poradie narodenia poskytuje isté schopnosti k skúsenostiam a vlastnostiam, no každý človek rozhodne, ktoré z týchto vlastností sa u neho rozvinú, keďže status poradia narodenia nie je možné chápať ako faktor, ktorý jednoznačne jedincovi determinuje konkrétne skúsenosti i vlastnosti. Nový jedinec po príchode na svet vstupuje do skupiny s už prítomnými vzorcami, ktoré svojou existenciou začne ovplyvňovať. Adler (1999) zároveň za podstatné činitele považoval vekový rozdiel súrodencov a odlišnosť pohlavia, pričom najviac meniace sa vzorce správania v rodine má podľa neho najstaršie narodené dieťa. Narodilo sa do rodiny, kde doposiaľ neexistovalo iné dieťa a láska oboch rodičov patrila iba jemu. Po príchode nového súrodenca sa musí začať deliť o rodičov, stráca stopercentnú pozornosť, starostlivosť, istotu lásky a tak je ako najstaršie dieťa odkázané nato, aby sa s danou situáciou vyrovnalo. Ako prvý v tejto súvislosti použil dnes už často používaný výraz *zosadenie z trónu* (Adler, 1994).

Kevin Leman vychádza jednak z Adlerovej tradície súrodeneckých konštelácií, ktorú prispôbil dobe ako aj zo svojej dlhoročnej psychologickej praxe a vlastných rodinných skúseností. Z hľadiska Adlerovej teórie sústreďuje svoju pozornosť najmä na život rodiny ako takej a na rodinné vzťahy, ktoré z konštelácií vyplývajú. Popritom sa snaží ozrejmiť dôvody správania jednotlivých detí, ako aj celkové fungovanie rodiny (Leman, 2016). Podobne ako Adler aj Leman (1997) uvádza, že súrodenecké konštelácie sú stanovené poradiem, v ktorom sa človek narodí. Rovnako zdôrazňuje, že poradie narodenia neurčuje vlastnosti jedinca s absolútnou určitosťou, ale len s istou pravdepodobnosťou. Zastáva názor,

že poradie narodenia nám nemôže presne opísať, ako sa bude človek správať a nemôžeme si vďaka nemu objasniť všetky rysy jeho správania, avšak dokážeme získať záchytné body k tomu, aby sme boli schopní povedať, prečo je daný človek taký, aký je. Na rozdiel od Isaacsona a Radisha (2006), ktorí existenciu prostredného dieťaťa zapierajú, Leman (1997) okrem prvorodeného a najmladšieho uvádza aj dieťa druhorodené, resp. prostredné. Zaoberá sa aj vekovým rozdielom medzi súrodencami a pripisuje im podstatný význam. Kľúčové podľa Lemana (2016) je tiež to, aké majú súrodenci pohlavie a či nie sú medzi nimi podstatné telesné rozdiely. Ako príklad uvádza chlapca, ktorý sa narodil ako prostredné dieťa, rok po svojom bratovi, avšak je podstatne vyšší a silnejší. Za takýchto podmienok je veľký predpoklad, že vzťah bratov bude dosť ovplyvnený rivalitou a môže dôjsť k prenosu pozície prvorodeného na druhorodené dieťa.

Tomáš Novák opisuje súrodenecké konštelácie ako zvláštny, výlučný a pozoruhodný vzťah, pričom uvádza nasledujúce pozície: jedináčik, najstaršie dieťa, prostredné dieťa, benjamín. Podľa Nováka (2007) si jedinec tento vzťah nevyberá, nezasluhuje, je mu predurčený, pričom sa dá povedať, že osudovo a na rozdiel od manželstva s ním nie je možné urobiť „krátky proces.“ Ďalej uvádza, že vzťah súrodencov môže trvať od narodenia do smrti jedného z nich, ale takisto si niekedy človek musí na jeho vznik počkať. Upozorňuje, že súrodenecký vzťah môže občas pôsobiť ako druh väzenia, kedy sa dostáva dieťa do pozície, že musí tráviť relatívne veľa voľného času s niekým, koho si sám nevybral a zároveň sa musí ďalším súrodencom v rodine často prispôbovať. Súrodenecký vzťah je podľa Nováka plný citov, žiarlivosti, rivality či starostlivosti predovšetkým o vlastné záujmy. Vzťah bratov či sestier označuje ako nevypočítateľný, na jednej strane je najsilnejší a jediný, ktorý vydrží za každých okolností a na druhej strane môže byť synonymom ľahostajnosti. Súrodenecké konštelácie sú jednoducho svojské, podobné a z každým iné (tamže).

3 Výber životného partnera na základe súrodeneckých konštelácií

Manželský a rodinný scenár je zreteľne ovplyvnený skúsenosťami z detstva, tým čo sme si všímali a zároveň nevšímali u rodičoch, či ostatných blízkych. Rovnako zreteľne ho formujú súrodenecké konštelácie. Podľa výsledkov výskumu, ktorý na súbore 55 adolescentov vo veku od 13 do 18 rokov vyrastajúcich istý čas v ústavnej starostlivosti, zrealizoval Kusý (2017) vyplýva, že poradie narodenia súrodencov môže mať vplyv nato, či daný jedinec vníma svojho súrodenca ako autoritu alebo naopak ako podriadeného či rovnocenného partnera vo vzťahu. Najstarší dospievajúci zo súrodencov často vnímal svojich mladších súrodencov ako podriadené signifikantné osoby vo svojom živote, voči ktorým sa správal dominantnejšie, direktívnejšie. Naopak mladší súrodenci vnímali svojich starších súrodencov ako autority alebo rovnocenných, čo naznačuje určitú mieru podriadenosti, kooperatívnosti a identifikácie sa so signifikantnou osobou vo vzťahu. V manželstve sa tak môžu projektovať práve takéto vzťahové mechanizmy, ktoré pochádzajú z čias raných súrodeneckých väzieb. Odlišnú predstavu o manželstve má podľa Nováka (2007) ten, kto si zvykol starať sa, či rozhodovať za druhých, ako ten, kto je zvyknutý byť predovšetkým objektom záujmu a starostlivosti.

Z **Tomanovej teórie komplementarity manželstva** vyplýva, že najvyhovujúcejší vzťah nastávajúcich manželov je možné určiť prostredníctvom súrodeneckých konštelácií, pričom dôležitosť zohráva poradie narodenia ako aj pohlavie súrodencov. Podľa Nováka (2007) uvedená teória poukazuje na nasledujúce tri druhy vzťahov:

- **komplementárny vzťah**, v ktorom ide o vzájomné dopĺňanie partnerov. Napriek odlišnosti osobnosti oboch partnerov harmonicky spolunažívajú a tvoria fungujúcu dvojicu. Staršia sestra bratov vie, čo je to riadiť muža a nie sú jej neznáme špecifiká ich správania, mladší brat sestier vie, čo je to podriaďovať sa ženám a pozná i nejedno zákutie ich psychiky,
- **čiasťočne komplementárny vzťah**, v rámci ktorého sa poukazuje na skutočnosť, že *„každý z partnerov prežíva niekoľko súrodeneckých vzťahov a aspoň niektorý z nich zodpovedá aspoň jednému zo vzťahu druhého partnera“* (tamže, s. 80),
- **nekomplementárny vzťah**, predstavuje protiklad komplementárneho vzťahu, pretože partneri sa navzájom nedopĺňajú, pričom tu hrozí riziko dominantnosti obidvoch. Možno sem zaradiť vzťah dvoch jedináčikov, dvoch najstarších detí či, vzťah dvoch prostredných. Autor (tamže) ďalej konštatuje, že *„takýto vzťah je považovaný za vzťah, ktorý nemôže mať dlhé trvanie.“*

3.1 Význam pohlavia v súrodeneckých konšteláciách pre manželstvo

Z hľadiska pohlavia ako významného faktora v súrodeneckých konšteláciách, uvádza Toman (2005) nasledujúce kombinácie, ktoré si podľa neho najviac rozumejú v manželstve, a to:

1. **najstarší brat z bratov** – ochrancu žien, ako ho Toman nazval, vnímajú ženy ako otcovskú autoritu. Okolo seba si všímajú rôzne nebezpečenstvá a rozmýšľajú ako na ne reagovať, no nerád sa priveľmi zdôveruje druhým. Očakáva, že okolie bude dôverovať jeho schopnostiam. V sociálnych skupinách považuje sám seba za ťažko nahraditeľného. Všetko, čo povie splní včas, druhí sa na neho môžu spoľahnúť. Neoblubuje prázdne veľké slová, pričom istá miera samolúbosti mu nie je cudzia a hoci si to neprizná, poteší sa každej lichôtky. Ako dopĺňa Novák (2007) nemá tendenciu striedať partnerky, pričom mu vyhovujú ženy materského zamerania. Nejde o žiadneho flegmatika, ak sa žena dotkne jeho ega, alebo mu ublíži, jeho ješitnosť mu nedovolí len tak mávnuť nad tým rukou. Beer (2004) prirovnáva vzťah najstaršieho brata so ženou, k jeho vzťahu k mladšiemu bratovi – nie je extrémne pripravený vychádzať v ústrety svojej partnerke, ale bol by rád ňou obdivovaný. Zvyčajne sa stáva dobrým otcom rodiny, zaoberá sa budúcnosťou, organizuje, požaduje poriadok a disciplínu, pritom sa rád stará o svoje deti a partnerku. *„Optimálnou partnerkou by mu mohla byť najmladšia sestra bratov. Tá o mužoch vie svoje. Vie s nimi jednať a nie je príliš pravdepodobné, že by s nimi absurdne bojovala o postavenie najväčšieho samca“* (Novák, 2007, s. 82). V porovnaní s Novákom, považuje Toman (2005) za optimálnu partnerku pre najstaršieho brata z bratov aj najmladšiu sestru sestier, ktorá sa podľa autora vie tiež podriaďovať a zvyčajne nemá potrebu vo vzťahu zastávať pozíciu jednotky. Za optimálnu partnerku pre najstaršieho brata z bratov však možno považovať aj najstaršiu sestru

bratov, ktorá v súvislosti so svojimi mladšími bratmi už má zažitú materinskú rolu, čo môže jej budúci partner oceniť. Na druhej strane môže byť táto voľba aj problematická, pretože najstarší brat z bratov a najstaršia sestra z bratov môžu súperiť o to, kto z nich bude mať v ich partnerskom zväzku pozíciu šéfa. Postavenie najstaršieho brata z bratov a z neho vyplývajúce možnosti vzťahov pre manželstvo znázorňuje diagram 1.

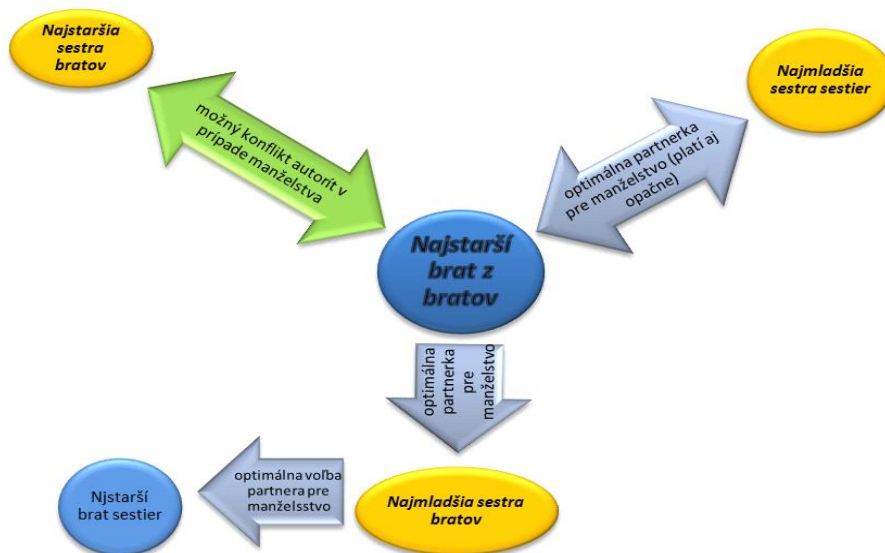


Diagram 1: Kombinácie vzťahov najstaršieho brata z bratov pre manželstvo v kontexte teórií súrodenec-kých konštelácií. **Zdroj:** vlastné spracovanie podľa teórií Tomana (2005), Beera (2004) a Nováka (2007).

2. **najmladší brat sestier** – Toman (2005) ho charakterizuje ako významného človeka pre ženy, ktorým rozumie, vie ich využiť so šarmom a eleganciou tak, aby si ženy ako využívané nepripadali. Na svoje sestry sa môže spoľahnúť, nechá sa matersky opatrovať, rozmaznávať, ale aj trochu komandovať. Vie presne, ako má s dievčaťom zaobchádzať, aby v nej prebudil materinský cit, ako samozrejmosť berie ochotu ženy spraviť pre neho čokoľvek, aj to, čo je pre neho samého nepohodlné a namáhavé. Partnerkou mu môže bez väčších nepríjemností byť staršia sestra bratov, relatívne dobre vychádza aj so ženským jedináčikom. Beer (2004) uvádza, že keď sa mladší brat sestry/sestier stane otcom, cíti sa sklýčený zo súťaženia so svojimi deťmi. Tie totižto ohrozujú jeho privilegované miesto v rodine a požadujú od neho opätovne nasadenie a zodpovednosť. Výchove detí sa celkom nevenuje, ponecháva ju na manželke. Stačí mu, že je pre svoje deti kamarát a niekedy učiteľ. Postavenie najmladšieho brata sestier a z neho vyplývajúce možnosti vzťahov pre manželstvo znázorňuje diagram 2.

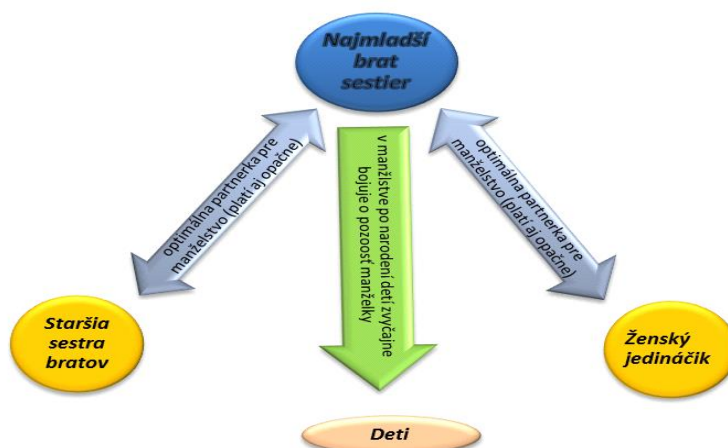


Diagram 2: Kombinácie vzťahov najmladšieho brata sestier pre manželstvo v kontexte teórií súrodenec-kých konštelácií. **Zdroj:** vlastné spracovanie podľa teórií Tomana (2005) a Beera (2004).

3. **najstaršia sestra bratov** – svojich bratov má podľa Königa (2004) veľmi rada, dokáže im hocičo odpustiť, dáva na nich pozor, stará sa o nich, chráni ich a prevezme za nich zodpovednosť, za to však od bratov očakáva, že si ju budú vážiť a ochraňovať ju. Má sklony starať sa o mladších mužov, rozumie ich potrebám, je voči nim tolerantná, avšak vyžaduje od nich správanie v medziach dobrého vychovania, pričom často koná na úkor vlastných záujmov (Beer, 2004). Ideálnym partnerom pre najstaršiu sestru bratov je podľa Tomana (2005) najmladší brat bratov, ale aj prostredný chlapec medzi súrodencami, ktorý mal staršiu sestru. Veľa spoločného nájde i s najstarším bratom, či už sestier alebo bratov, tu však môže hroziť riziko boja a hádok pre malichernosti. Muži u nej dokážu oceniť jej kamarátske správanie, tradície a starostlivosť, ktorá sa odráža pri starostlivosti a výchove detí, ktoré sa na ňu môžu kedykoľvek spoliehať a obrátiť sa so všetkým, čo potrebujú. Často sa stáva, že považuje svojho manžela za jedno zo svojich ďalších detí. Postavenie najstaršej sestry bratov a z neho vyplývajúce možnosti vzťahov pre manželstvo znázorňuje diagram 3.

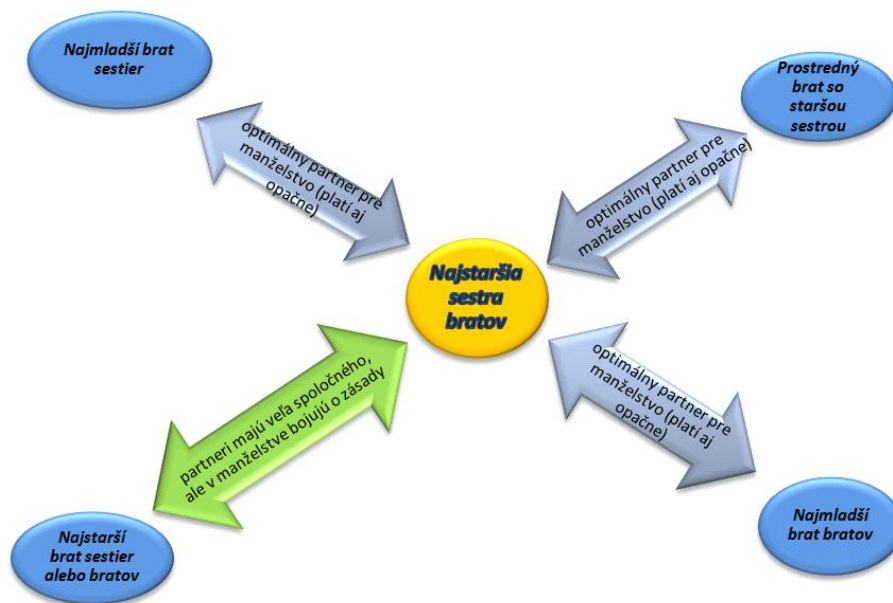


Diagram 3: Kombinácie vzťahov najstaršej sestry bratov pre manželstvo v kontexte teórií súrodeneckých konštelácií. **Zdroj:** vlastné spracovanie podľa teórií Königa (2004), Tomana (2005) a Beera (2004).

4. **najmladšia sestra bratov** – nazývaná ružou medzi trňmi, ktorá poväčšine ponechá zodpovednosť staršiemu bratovi, nechá sa chrániť, opatrovať, vyrastá v dôvere svojho brata. Je človekom láskavým, priateľským, citlivým, ohľaduplným, a preto sa stáva obľúbeným členom rodiny. Rada muža manipuluje k dosiahnutiu svojich cieľov, rozdeľuje úlohy a rozkazuje. Pretože nie je príliš pribojná, ambiciózna a nesnaží sa získať veľký majetok rozvíja svoje schopnosti len zriedka. Zameriava sa na svoje ženské prednosti, domácnosť a deti. Chce sa stať žiaducim príkladom pre svoje deti, najmä synov. Muži ju chcú získať pre seba a radi sa stávajú jej ctiteľmi. Jej súrodenecká konštelácia patrí k najvyhľadávanejším pre manželstvo (Toman, 2005), pričom najväčšiu šancu na optimálne manželstvo má s najstarším bratom bratov, avšak Novák (2007, s. 93) upozorňuje, že „u takto v konšteláciách zaradeného muža je určité nebezpečenstvo, že ju bude potom, čo pominie romantické zamilovanie, formovať k obrazu jemu lepšie vyhovujúcemu.“ Beer (2004) za lepšiu voľbu pre najmladšiu sestru bratov považuje prostredného syna so starším bratom. Nevyhovujúcim partnerom pre život sa stáva skôr jedináčik alebo najmladší brat bratov. Postavenie najmladšej sestry bratov a z neho vyplývajúce možnosti vzťahov pre manželstvo znázorňuje diagram 4.

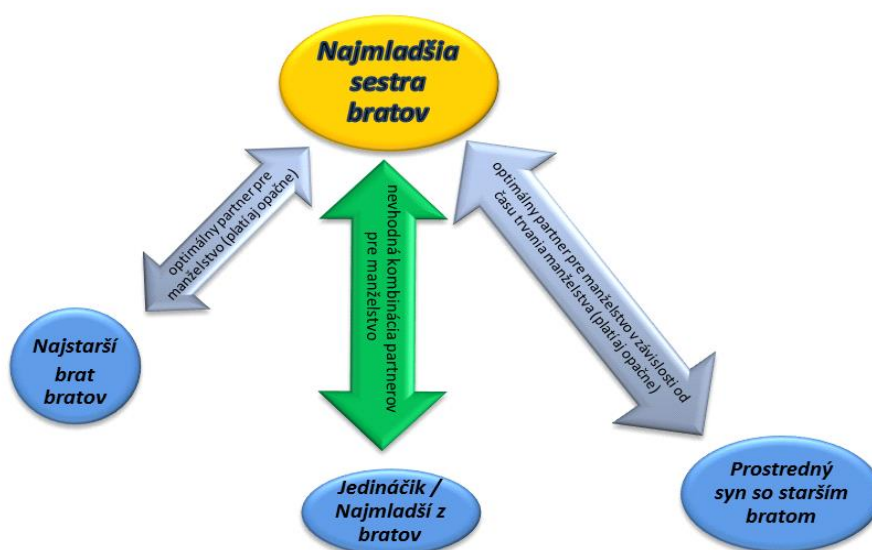


Diagram 4: Kombinácie vzťahov najmladšej sestry bratov pre manželstvo v kontexte teórií súrodeneckých konštelácií. **Zdroj:** vlastné spracovanie podľa teórií Tomana (2005), Beera (2004) a Nováka (2007).

3.2 Význam poradia narodenia v súrodeneckých konšteláciách pre manželstvo

Z hľadiska poradia narodenia môžeme hovoriť o viacerých kombináciách súrodeneckých konštelácií. Leman (2008) poukazuje na nasledujúce:

1. **manželstvo prvorodených a manželstvo jedináčikov** – považuje za najvýbušnejšie, najbojovnejšie a najsklamanejšie partnerské/manželské dvojice. Odôvodňuje to tým, že v ich povahách prevláda značná komunikatívnosť a pedantnosť a práve toto spojenie môže podnietiť nesúlad názorov v ich partnerskom či manželskom živote. Nezhody medzi nimi začínajú v malichernostiach, ktoré robia jeden druhému. Na druhej strane ako bezchybní pedanti sa usilujú urobiť pre ich vzťah to najlepšie, aby bolo ich spolužitie najideálnejšie a najlepšie. Často však nastáva opačný efekt. Pri ich spoločnom škriepení nie je ochotný nikto ustúpiť a priznať si chybu, pretože to by pre jedináčikov ako aj prvorodených bolo skutočným zosmiešnením. Prvorodení boli po celý čas zvyknutí starať sa o mladších súrodencoch a to si prenášajú aj do manželstva, kde pociťujú zodpovednosť za toho druhého. Prevažne ženy sa začínajú príliš starať o svojich mužov, obskakujú ich, čo sa mužom časom môže javiť ako prejavovanie ženej nedôvery postarať sa o seba samého. Páry spolu nemôžu sústavne bojovať a zároveň s nádejou očakávať, že ich partnerský či manželský vzťah bude naďalej pretrvávajúť. Na lepšiu predpoklad úspešného manželstva, by si preto mali prvorodení ako aj jedináčikovia hľadať partnera s iným poradím narodenia ako majú oni sami,
2. **manželstvo prvorodených a narodených uprostred** – prostredné deti majú najväčšiu šancu vytvoriť trvácne manželstvo a tak prvorodený, ktorý vstúpi s prostredným do manželstva môže hľadať útechu práve v tom. Druhorodený/narodený uprostred sa zároveň často stáva pre svojho partnera ťaživým paradoxom. Od mala sa učí vyjednávať, snaží sa o kompromisy, ale taktiež z neho môže byť tajnostkár, ktorý

svoje emócie nemusí len tak ľahko prejsť a prvorodenému nepovie ako sa skutočne cíti (Leman, 2016). Beer (2004) hovorí o tom, že manžel, či manželka narodení ako prostredné deti, nevyrástli s pocitom výnimočnosti, a tak by im mali dať ich partneri najavo akú dôležitú rolu pre nich v živote zohrávajú. Prvorodený manžel ženy narodenéj uprostred by sa mal zaujímať o jej názor, obzvlášť v otázkach medziludských vzťahov a pocitov. Prostredné deti sú tu pre všetkých, aby sa cítili dobre, radi riešia problémy a sú chápavé,

3. **manželstvo prvorodených s najmladšími** – nádej na šťastné a trvácne manželstvo až do smrti značne zvyšuje, keď si prvorodený vezme najmladšie narodené dieťa (Toman, 2005). Jeden pre druhého sú prínosom, hoci tu často platí pravidlo založené na priťahovaní sa úplných protikladov. Prvorodený učí najmladšieho veci, ktoré sa od neho nevyžadujú ako napr. cieľavedomosť, pravidelnosť. Prvorodenému pomáha najmladší, ktorý má veľký zmysel pre humor, uvoľniť sa a neprežívať život až tak vážne, pretože on sa hravo vyrovnáva so životnými prekážkami a tragédiami. Prvorodený je organizátor a plánovač v jednom, no najmladší býva spontánny a bezstarostný. Napriek tomu, ak je najmladší priveľmi bezstarostný a prvorodený dominantný vzniknú väčšie nedorozumenia, Prekopová (2009) preto u tejto dvojice odporúča vzájomnú spoluprácu.
4. **manželstvo druhorodených detí** – významnými základnými charakteristikami druhorodených sú vernosť, snaha o priateľstvo, vyhýbanie sa konfliktom, pretože celý život robia ľuďom prostredníka a taktiež navrhovateľov kompromisov. Keďže neobľubujú konflikty, manželstvo prostredných detí býva zväčša dobré a úspešné. Avšak ak sa v jednom manželstve stretnú dvaja druhorodení partneri, môžu nastať rôzne problémy. Najväčším a najčastejším nedorozumením je, že tieto deti sa v manželstve usilujú zachovať mier za každých okolností. Partneri sa uzavru do seba, začnú tráviť viac času s kamarátmi a na seba zanevrú. Rovnako ako deti sa chcú vyhnúť konfliktom, ktoré by riešením situácie pravdepodobne nastali, neskôr i seba samým a tak hrozí, že časom prestanú spolu komunikovať. *„Mier za každú cenu nie je cestou k vybudovaniu kvalitného vzťahu a jednoty, ktorú každé manželstvo potrebuje. A keď sa jeden z manželov vyhýba konfliktom tým, že nič nerozpráva, paradoxne konflikt iba prehĺbuje, pretože sa nič nerieši a príčina konfliktu hnisá“* (Leman, 2008, s. 142).
5. **manželstvo prostredných detí s najmladšími** – v súrodeneckých konšteláciách sa podľa Beera (2004) ako potenciálne úspešne preukazuje spojenie prostredne narodeného dieťaťa s dieťaťom najmladším. Táto kombinácia partnerov/manželov má predpoklad na dobrú vzájomnú komunikáciu, pretože prostredne narodené dieťa nie je zo strany najmladšie narodeného tak ohrozené ako prvorodenými. Leman (2009) považuje za ideálneho partnera pre najmladšie narodené deti spoľahlivého, zodpovedného prvorodeného, pričom dodáva, že táto kombinácia neprináša stopercentný úspech manželstva automaticky, ale je dôležité na ňom pracovať a spoločne ho úspešne budovať.
6. **manželstvo najmladších detí** – najmladšie narodené deti sú zábavné, ohľaduplné, spontánne a tak, keď sa stretnú s niekým s rovnakou súrodeneckou konšteláciou vo vzťahu zažijú veľa zábavy, voľnosti so svojou bezstarostnou povahou, čo si obidvaja

užívajú. Keď sa najmladšie narodené deti z rodiny osamostatnia nechcú sa vzdať svojej voľnosti ani bezstarostného pohľadu na život. Tak ako najmladšiemu aj jeho partnerovi všetko prechádza bež väčších starostí a problémov. Napriek tomu jeden z nich musí v manželstve prevziať zodpovednosť za finančnú stránku a naučiť sa správne hospodáriť s peniazmi. Pokiaľ sa tak neučiní, môžu nastať manželské problémy. Na jednej strane sú rozmaznávaní a na druhej pokladaní stále za malých, majú nedostatok zmyslu pre poriadok a stabilitu, pričom podľa Lemana (2008) by mali pochopiť, že i v manželstve sa delia úlohy na polovicu.

7. **manželstvo dvojčiat** – hľadanie partnera u dvojčiat spočíva v neuvedomelom výbere takého, ktorý by bol ako ich dvojča, aby im ho nahradil. Dvojčatá ženského pohlavia sú na sebe závislejšie ako dvojčatá muži, preto majú častejšie problém nájsť si vhodného partnera. Výhodou je, ak si súrodenci dvojčatá nájdu v približne rovnakom čase svojho partnera, inak hrozí, dvojča bez partnera časom začne smútiť, cítiť sa osamelé a žiarliť na svoje zadané dvojča. Najlepším ideálom pre dvojčatá je, ak si nájdu partnerov rovnako pochádzajúcich z dvojčiat. V manželskom živote, kde je dvojča muž sa môže preukázať žiarlivosť manželky na brata svojho muža, lebo puto medzi dvojčatami je veľmi silné a rozumejú si aj bez slov. Čo sa týka manželov dvojčiat ženského pohlavia, tento problém sa zvyčajne neobjaví. V tomto zreteli sú na tom lepšie dvojvaječné dvojčatá odlišného pohlavia, pretože sa naučia mať lepšie pochopenie pre opačné pohlavie a nemajú nijakú psychickú bariéru. Ich vzťah sa dá prirovnať k bratovi a sestre, ktorí sú narodení po sebe, ich vzťah k sebe navzájom je však oveľa intenzívnejší ako u bežných súrodencoch (Rulíková, 2002).

Na základe uvedených teórií sme dospeli k záverom, že Tomanova teória komplementarity manželstva v súlade so súrodeneckými konšteláciami môže poslúžiť ako prediktor úspešného alebo naopak neúspešného vzťahu partnerov či manželov. Identifikovali sme pritom dva základné indikátory na optimálny výber partnera pre manželstvo (prípadne kohabitáciu), a to poradie narodenia a pohlavie a následne ich vzájomné variácie. Zároveň sa stotožňujeme s názormi autorov vyššie uvedených teórií, podľa ktorých status poradia narodenia nie je možné vnímať ako kľúčový faktor determinujúci konkrétne vlastnosti každého jedného z nás. Hoci sme analýzou teórií súrodeneckých konštelácií dospeli k zisteniu, že predpokladom optimálneho partnerstva vhodného pre manželstvo tvoria *prvorodení s najmladšími, prostrední (druhorodení) s najmladšími, najmladší s prvorodenými a napokon dvojčatá*, musíme mať na pamäti, že ide len o teórie, ktoré priamo v praxi (v reálnom živote) nemusia vždy platiť. Pri výbere partnera je potrebné brať do úvahy aj ďalšie faktory. Osobnosť každého jedného z nás neurčuje iba poradie nášho narodenia či pohlavie, ale ovplyvňuje ju viacero ďalších faktorov, ktoré sa v priebehu nášho života vyskytnú. Kľúčovú úlohu môžu zohrávať faktory ako typológia rodiny, výchovný štýl v rodine, hodnotová orientácia rodiny, adopcia dieťaťa či zdravotný stav jednotlivých detí. Fúsková, Kusý a Vaško (2018) v tejto súvislosti upozorňujú na deti vyrastajúce v náhradnej starostlivosti, ktoré si často nesú so sebou celý balík nenaplnených vrozených vzťahov, vrátane tých súrodeneckých. Zároveň sa dostávajú do nového prostredia, kde si vytvárajú nové získané vzťahy a v nich sa prejavujú práve tak, ako sa tomu naučili počas fungovania vo

svojich primárnych vzťahoch v rodine. Do istej miery to podľa autorov môže byť kompenzácia, avšak nahradiť vrodené vzťahy, respektíve ich redukovať, či úplne vymazať nie je možné. Rovnako tak Prekop (2002) upozorňuje nato, ako nás naše detstvo a spomienky z tohto obdobia, dokážu v neskoršom veku ovplyvniť. Nesmieme zabúdať ani nato, že rôzne životné udalosti, ktoré nás potkajú práve aj v neskoršom veku, nás môžu ovplyvniť či dokonca zmeniť.

V každom prípade poznatky z teórií súrodeneckých konštelácií môžu byť zdrojom seba-poznania ako i poznania partnerov navzájom a minimálne poslúžiť ako efektívne nástroje korekcie. Do akej miery ich využívame a mohli by sme ich využiť v praxi, je už otázka na úrovni vedeckého bádania.

4 Záver

Súrodenecké konštelácie neznamenujú iba poradie narodenia súrodencov v rodine, predstavujú jeden zo základných činiteľov utvárania osobnosti človeka. Z pozície určitého sociálneho statusu, ktorý jedinec získal poradím narodenia, nadobúda kvantum skúseností, ktoré môže v priebehu života uplatniť. Teórie súrodeneckých konštelácií majú svoju opodstatnenosť predovšetkým v období detstva a dospievania, kedy môžu výrazne nielen predikovať vzťah medzi súrodencami, ale možno aj zodpovedať otázku, prečo sú súrodenci napriek rovnakej výchove, tak osobnostne odlišní. Pri posudzovaní vplyvu súrodeneckých konštelácií na výber vhodného/nevhodného partnera už musíme brať do úvahy aj ďalšie faktory ako len Tomanovú teóriu komplementarity.

Literatúra

1. Adler, A. 1994. *Psychologie dětí*. Praha : Práh, 1994. 120 s. ISBN 80-85809-22-2.
2. Adler, A. 1999. *Porozumění životu : Úvod do individuální psychologie*. Praha : Aurora, 1999. 158 s. ISBN 80-85974-76-2.
3. Beer, U. 2004. *Geschwisterrollen von Prinzen und Nesthäkchen*. Herbolzheim : Centaurus Verlags-GmbH & Co. KG, 2004. ISBN 3-8255-059-6.
4. Čapek, J. – Čapeková, M. 2010. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha : Portál, 2010. 120 s. ISBN 978-80-7367779-4.
5. Fúsková, J. – Kusý, P. – Vaško, L. 2018. Percepcia rodiny u adolescentov a mladých dospelých v náhradnej starostlivosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 52(1), 2018. S. 36–49. ISSN 055-5574.
6. Hartl, P. – Hartlová, H. 2015. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2015. 776 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
7. Isaacson, C. – Radish, K. 2006. *Pořadí narození : Kdo doopravdy jsme*. Bratislava : Alexander Giertli – Eugenika Pbl. 2006. 237 s. ISBN 80-89227-31-7.
8. König, K. 2004. *Brüder und Schwestern. Geburtenfolge als Schicksal*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2004. ISBN 3-525-59216-7.
9. Koverová, N. 2016. Figurálna tvorivosť a osobnosť v kontexte súrodeneckých konštelácií. In M. Ološtiak (Ed.): *11. študentská vedecká a umelecká konferencia*. [online]. Prešov : PULIB, 2016. S. 424–432. [cit. 2020-05-25] Dostupné na: (<https://www.pulib.sk/web/kniznica/el-pub/dokument/Olostiak8/subor/Koverova.pdf>).

10. Kusý, P. 2017. Signifikantní druhí v živote dospievajúcich v detskom domove. In Kanovská Halamová, L. 2017. *Komunitná psychológia na Slovensku 2017*. S. 104–119. ISBN 978-80-223-4418-0.
11. Leman, K. 1997. *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál, 1997. 223 s. ISBN 80-7178-430-3.
12. Leman, K. 2008. *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-807367-207-3.
13. Leman, K. 2009. *Sex začíná v kuchyni*. Praha : Návrat domů, 2009. 202 s. ISBN 978-80-7255-217-7.
14. Leman, K. 2016. *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál, 2016. 312 s. ISBN 978-80-262-1100-6.
15. Liberčanová, K. 2020. *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2020. 288 s. ISBN 978-80-568-0384-4.
16. Novák, T. 2007. *Sourozenecké vztahy*. Praha : Grada Publishing, 2007. 124 s. ISBN 978-80-247-2075-3.
17. Prekop, J. 2002. *Prvorozené dítě : O sourozenecké pozici*. Praha : Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-9004-1.
18. Prekopová, J. 2009. *Prvorozené dítě : O sourozenecké pozici*. Praha : Portál, 2009. 160 s. ISBN 978-80-7367-516-5.
19. Rulíková, K. 2002. *Dvojčata : Jejich vývoj a výchova*. Praha : Portál, 2002. 144 s. ISBN 80-7178-650-0.
20. Toman, W. 2005. *Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen*. Nördlingen : C. H. Beck, 2005. ISBN 3-406-49407-2.

Kontakt

Ivana Šuhajdová, Petrana Čaplová

Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
ivana.suhajdova@truni.sk, petrana.caplova@tvu.sk

Výchova k ochrane prírody v etickej výchove

Ján Kaliský

Abstrakt: Autor v článku analyzuje miesto tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy. Poukazuje na jeho premeny v rozsahu a obsahu v pedagogických dokumentoch a skúma význam témy v existujúcich kľúčových textoch a metodikách k etickej výchove. Zatiaľ čo samotnej téme je venovaný minimálny rozsah, prírodné prostredie je alternované so životným prostredím, ekologické hodnoty vytláčané estetickými hodnotami a environmentalistickými cieľmi a samotná orientácia morálnej argumentácie je prevažne eticky antropocentrická. Autor na príklade postoja človeka k zvieratám ako prírodným bytostiam tematizuje problém morálneho statusu mimo ľudskej komunity. Výklad tohto prepoji s analýzou motívov pre morálne konanie.

Úvod

Vlastný tematický celok *Etické aspekty ochrany prírody* je v učebných osnovách etickej výchovy projektovaný len v piatom ročníku nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania, zatiaľ čo s niektorými inými tematickými celkami sa žiaci stretli už dva či trikrát. Do roku 2015 bola problematika cieľovo a obsahovo navrhnutá inak ako je v súčasnosti.

Ciele	Tematický celok	Obsahový štandard	Výkonový štandard	
	témy		Socio-afektívny	Konatívny
Osvojiť si základné pojmy, súvisiace s ochranou prírody a životného prostredia	Etické aspekty ochrany prírody Vnímanie prírody, obdiv a úcta ku všetkým formám života, dôležitosť ochrany prírody z hľadiska prosociálnosti (úcta k tým, čo prídu do prírody po nás, či už o týždeň, alebo o sto rokov...) ekologická etika z pohľadu žiaka (zber odpadu, neznečisťovať okolie, šetriť prírodu konkrétnou citlivosťou v bežných životných situáciách – tečúci vodovodný kohútik, zbytočne zažaté svetlo).	-vie vysvetliť súvislosti medzi ľudskou činnosťou a životným prostredím – vie uviesť príklady ekologickej etiky (šetrenie energie, ochrana prírody)	- cíti sa súčasťou prírody a chce jej pomôcť - vníma svoje možnosti pre ochranu životného prostredia	- podľa svojich možností a výziev, ktoré ponúka daný región, chráni prírodu a životné prostredie

Obr. 1. Ciele a štandardy tematického celku ochrany prírody v Štátnom vzdelávacom programe v predmete etická výchova do roku 2015¹

Štátny vzdelávací program stanovil hlavný edukačný cieľ tematického celku do podoby „osvojenia základných pojmov,“ v obsahovej rovine akcent položili na kompetencie „vie vysvetliť“ a „vie uviesť,“ v socioafektívnej rovine na „cit spolupatričnosti“ a „vnímania možností“ a v konatívnej rovine na praktickú realizáciu ochrany prírody a životného

¹ Tabuľka je z *Etická výchova. Štátny vzdelávací program. Príloha ISCED 2* (2009).

prostredia. Všímame si, že použitý hlavný cieľ „osvojenie základných pojmov“ je v Bloomovej taxonómii cieľov prvotná cieľová úroveň, domnievame sa však, že žiaduce cieľové sloveso by bolo znútornenie ekologických hodnôt, alebo schopnosť morálnej argumentácie. Cieľ „osvojenia základných pojmov“ je síce dôležitý základný edukačný cieľ, avšak je vhodnejší ako cieľ čiastkový a nie finálny, keďže v ostatných ročníkoch etickej výchovy sa už tematický celok ochrany prírody v učebných osnovách nenachádza.

Stručné tematické vymedzenie problematiky sa orientovalo na úctu k všetkým formám života (čo považujeme za kľúčovú hodnotovú orientáciu v postoji človeka k prírode), i na etiku zodpovednosti a ekologickú etiku (ako hlavné eticko-teoretické východiská). Etika vzťahu človeka k prírode bola príkladmi prepojená s environmentalistikou (vo význame technológie životného prostredia, čo konajúceho odkazuje do konkrétnej praxe), keďže príklady tematizovali šetrenie prírodnými zdrojmi, avšak nie hodnoty a etické princípy vychádzajúce z ekoetiky. Ďalej učebné osnovy prírodné prostredie alternovali so životným prostredím², čo môže uberať priestor na analýzu vzťahu človeka k prírodnému prostrediu.

Po poslednej kurikulárnej transformácii v roku 2015 sa učebné osnovy svojou formou zriekajú hlavného edukačného cieľa a výkonový a obsahový štandard sa voči predchádzajúcim učebným osnovám redukoval. Úcta ku všetkým formám života sa už v štandardoch explicitne nenachádza, ani pojem ekologická etika. Problematika je navrhnutá nasledovne.

Etické aspekty ochrany prírody

Výkonový štandard	Obsahový štandard
✓ zdôvodniť osobnú zodpovednosť každého človeka za životné prostredie,	ekosystém
✓ napísať úvahu o svojom vzťahu k prírode,	vnímanie prírody
✓ vytvoriť projekt ochrany prírody v miestnej lokalite,	ľudská činnosť a životné prostredie
✓ realizovať konkrétne žiacke ochrannárske aktivity.	zodpovednosť za prírodu

Obr. 2. Štandardy tematického celku ochrany prírody v Štátnom vzdelávacom programe v predmete etická výchova po roku 2015

Poradie cieľov nechápeme záväzne, a tak je vhodné prvé dva ciele vzájomne vymeniť, aby sa najskôr vychádzalo z osobnej skúsenosti žiaka – artikulovanie subjektívneho vzťahu k prírode formou písomnej úvahy; pokračovalo by sa vymedzením morálneho rozmeru problematiky – odôvodnenie osobnej zodpovednosti v tomto vzťahu; nasleduje duchovná predstavba – prejavovanie tvorivosti v návrhoch pre zlepšenie tohto vzťahu a zakončenie je vhodné v konkrétnej aplikácii, praktickej realizácii návrhov.

Hoci sa jedná o minimalistický model štruktúrovania problematiky, vychádzajúc zo štyroch obsahových krokov, domnievame sa, že môže byť postačujúci. Prvý krok obsahového

² Rozlišujeme pojmy *prírodné prostredie* a *životné prostredie*, lebo zatiaľ, čo obsah prvého pojmu je užší, obsah druhého je širší. Napríklad izba, v ktorej práve sedíme, je životným prostredím, avšak nie je prírodným, ale kultúrnym prostredím.

štandardu, „ekosystém,“ odkazuje na jazykovú rovinu problematiky a rozvíja potrebný kognitívno-pojmový aparát, ktorý uľahčí orientáciu v riešenej problematike. Druhý krok, „vnímanie prírody,“ tematizuje individuálne prežívanie a emotívnu stránku žiaka, ktorá rozvinie morálne city a umožní indukčný proces učenia sa. Tu sa opäť javí vhodnejšie prvé dva kroky prehodiť. Tretí obsahový bod, „ľudská činnosť a životné prostredie,“ otvára reflexiu vzťahu človeka a prostredia, jej ťažisko je v deskriptívnej a analytickej rovine. Tematizovanie životného prostredia však chápeme ako mierny odklon od hlavnej cieľovej a obsahovej roviny – ochrany prírody. Posledný obsahový krok, „zodpovednosť za prírodu,“ sa opäť vracia k téme prírody a implicitne ju prepája s ekologickou etikou. Vytvára priestor pre reflexiu hodnôt a analýzu vzťahu a postojov človeka k prírode v rôznych ekoetických koncepciách.

Aplikovanie edukačných cieľov ochrany prírody v metodických materiáloch pre etickú výchovu

Okrem učebných osnov sú pre etickú výchovu kľúčové knižné zdroje R. Olivara, kolektívu okolo L. Lencza a súčasné učebnice s ich metodikami.

Kniha R. Olivara *Etická výchova* (1992) sa teoreticky zameriava na prvých desať tematických celkov etickej výchovy (v rozsahu 210 strán), v nej sa však etika vzťahu človeka voči prírodnému svetu nenachádza. Autori konceptu etickej výchovy (kolektív okolo L. Lencza) začiatkom deväťdesiatych rokov pripravili ďalšie tri metodické materiály pre učiteľov etickej výchovy a sériu piatich videofilmov; v oboch edíciách sa nachádza aj ochrana prírody, avšak vo veľmi redukovanej podobe.

Publikácie *Metodický materiál k predmetu etická výchova* (Lencz, Križová, 2004), *Metodický materiál II k predmetu etická výchova* (Lencz et al., 1994) a *Etická výchova. Metodický materiál 3* (Lencz, Ivanová, 2005) sú trilógiou, pretože na seba nadväzujú a postupne sa venujú všetkým 16 tematickým celkom etickej výchovy. Spolu majú cca 400 strán, avšak problematike ochrany prírody je venovaných len osem strán textu. Prvá strana, teoreticky veľmi skromne, otvára problematiku a menuje tri výchovné ciele: *naučiť sa vnímať prírodu; pochopiť, že všetko živé na zemi je závislé od konania ľudí; naučiť sa vážiť si život v jeho všetkých formách*. (Lencz, Ivanová, 2005, s. 132) Je to významná triáda kognitívnych aj afektívnych cieľov v ekologickej výchove. Ďalej nasleduje osem aktivít, z ktorých tri sú zamerané na vnímanie prírody (raz v teréne/exteriéri a dvakrát v predstavách/interiéri). Aktivita *Zrod a zánik človeka* pragmaticky zobrazuje, že prírodu a zvieratá potrebujeme pre náš život, aktivita *Pavučiny* cieli na poznávanie prírody biologickými metódami (a sledujúc biologické ciele), aktivita *Ako chodí stonožka* je skôr ľudskou paródiou života stonožky ako jej poznaním a aktivita *Matka Zem* antropomorfne prirovnáva prírodu k matke. Po aktivitách nasleduje veľmi stručný, päťpoložkový zoznam (marginálnej) literatúry k téme. Hoci napríklad etika úcty k životu A. Schweitzera bola do slovenčiny preložená v sedemdesiatych aj osemdesiatych rokoch, v zozname ju nenachádzame. Krátky úryvok z nej nachádzame v *Etickej čítanke I* (Kováčik, 1993) v rozsahu štyroch strán.

V *Aktivitách na hodiny etickej výchovy* (Križová, 2005) sa autorka postupne venuje všetkým tematickým celkom prostredníctvom 104 aktivít. Problematika prírody je tematizovaná v dvoch aktivitách. V aktivite *Zvieratká* majú žiaci rozvíjať imitačnú schopnosť (napodobňovaním zvierat) a rozvíjať sebaúctu³. Zatiaľ čo niektorým tematickým celkom je venovaných aj 15 aktivít, pre tematický celok ochrany prírody je navrhnutá len jedna aktivita *Vnímanie prírody*. Aktivita trvá 20 minút v exteriéri a jej cieľom je vnímať prírodu všetkými zmyslami. Otázky do reflexie sú následne v triede navrhnuté len do jej pocitovej (a nie eticko-reflexívnej) úrovne.

O. Križová vydala v roku 2013 aj metodiku *Dážď, alebo hasiči?*, v ktorej na 135 stranách prechádza cez všetky tematické celky, na štyroch stranách aj cez tému ochrany prírody. V prvej aktivite, „Obdivujeme prírodu,“ tematizuje krásu prírody na základe prinesených obrázkov a v reflexii postuluje aj otázku „Okrem krásy, čo nám príroda ešte dáva?“ (Križová, 2013, s. 56). Druhá aktivita, „Chránime prírodu,“ začína prechádzkou v blízkom okolí a všímaním si, ako je o prírodu postarané. Následne deti vytvoria projekty pre starostlivosť o prírodu v blízkom okolí pre najbližšie obdobie (tamtiež). Tretia aktivita, „Krása prírody,“ tematizuje krásu prírody a pocity, ktoré vyvoláva za pomoci individuálnej písomnej práce. Pre skupinovú reflexiu navrhuje aj otázky: Čo nám dáva pobyt v prírode? Dostatočne vnímame jej krásu? Príroda nám dáva veľa, čo dávame my jej? Štvrtá aktivita tematizuje ochranu prírody, žiaci diskutujú nad prinesenými obrázkami znečistenej prírody (voda, pôda, les) a premýšľajú nad ozdravným projektom (Križová, 2013, s. 71-72). Autorka sa osobitne venuje aj téme úcty v aktivite „Úcta,“ zužuje ju však len na úctu voči ľuďom. Úctu k prírode, či mimoludským bytostiam netematizuje (tamtiež, s. 13).

Metodika *Námety pre výučbu etickej výchovy, 1. časť* od N. Novákovej (2004) sa venuje rôznym témam a problematika prírody je obsiahnutá v štyroch aktivitách. Aktivita „Kalendár“ (Nováková, 2004, s. 48) sa zameriava na spoznávanie zvierat v jednotlivých ročných obdobiach pomocou počúvania čítaného príbehu o zvieratách v zime a v lete. Je dôležité, že v diskusii tematizuje aj otázky prečo ochraňovať prírodu a zvieratá a ako im môžeme pomáhať. Finálny záver aktivity je však antropocentrický, lebo postuluje motív, že „prírodu je dôležité ochraňovať najmä pre to, že aj človek je jej súčasťou“ (tamtiež, s. 49).

Druhá aktivita s názvom „Výhody a nevýhody“ tematizuje výhody a nevýhody techniky a z tohto pohľadu porovnáva život človeka v minulosti a súčasnosti. Kladie otázku, či používanie techniky ovplyvňuje aj prírodu a končí v čiernobielym videní problematiky, že minulosť človeka bola, v kontrapozícii s dneškom, spätá s prírodou a rodinou a následok techniky je devastovanie prírody (tamtiež, s. 50-51).

³ Podstata aktivity spočíva v tom, že žiak si predstaví ako sa stratil v lese a dostane sa z neho len tak, že napodobní nejaké zviera; ostatní hádajú koho napodobňuje, tým ho vyslobodia. Zjednodušene povedané, žiaci sa učia, že mačka robí miau a pes hav-hav, čo sú poznatky prírodovedného charakteru a nie etického. Centrálny je človek, ktorý sa v lese stratil a chce sa z neho oslobodiť.

Aktivita „ZOO“ (tamtiež, s. 55) komparuje život zvierat v ZOO a vo voľnej prírode. Žiaci si majú predstaviť prečo sú zvieratá v ZOO a ako sa tam cítia. Záver zdôrazňuje, že v dnešnej dobe je najväčším ohrozením pre zvieratá človek.

Aktivita „Zvieratá“ má prostredníctvom témy zvierat rozvíjať problematiku tvorivého myslenia, lebo požaduje, aby žiaci zaradili zvieratá do jednotlivých kategórií podľa toho, čo ich spája (napr. štyri nohy). V navrhovanej diskusii kladie tiež otázku, ako sa staráme o zvieratá v zime.

Učebnica (pracovné listy) *Etická výchova pre 3. ročník ZŠ* (Ivanová, Kopinová, 2006) reflektovala rozloženie tém podľa učebných osnov do roku 2015, keď sa v treťom ročníku téma ochrany prírody nachádzala aj v učebných osnovách. Dnes sú však už osnovy redukované, téma ochrany prírody v tomto ročníku sa už nenachádza a novú učebnicu pre 3. a 4. ročník školy zatiaľ nemajú. Aktivita *Načúvajme* sa zameriava na vnímanie prírody a kladie otázku, čo počujeme a ktoré zvuky z toho sú prírodné. Aktivita *Príroda okolo nás* evokuje spomienky, ktoré sa žiakom vynoria v pamäti pri pomyslení na prechádzku v prírode a na obraz z prinesených predmetov. Aktivita *Portrét zvieratá* tematizuje vlastný postoj k zvieratám. Je založená na skupinovom rozhovore a kresbe obľúbeného zvieratá. V reflexii kladie otázku: Staráš sa doma o nejaké zvieratko? Čo ti ono dáva? Aktivita *Tvár zvieratá* má pomôcť žiakom uvedomiť si ich spätosť so životom zvierat a rastlín tým, že zvieratá popisuje antropomorfne. Aktivita *Záchranná akcia* je založená na scénke, že v lese-triede vypukol požiar a žiaci hľadajú a zachraňujú poskrývané zvieratá. Aktivita *Čo je lepšie?* ponúka desať obrázkov čistej a znečistenej prírody a postuluje otázku, ktoré zobrazené prostredie je v prospech prírody. Aktivita *Vtáky a stromy* má rozvíjať spolupatričnosť, ohľaduplnosť a empatiu k prírode. Realizuje sa v triede, vtáky (niektorí žiaci) sa skrývajú pod stromami (ostatní žiaci), no stromov je stále menej a vtákov stále viac. Nakoniec ostane len jeden strom.

Metodická príručka *Etická výchova pre 4. ročník ZŠ* (Ivanová, Kopinová, 2007) má rozsah 90 strán, no obsahuje len jednu aktivitu s názvom *Poznaj a chráň*. V nej žiaci menujú zvieratá s typickými negatívnymi a s typickými pozitívnymi vlastnosťami. Analogicky ich prenášajú na človeka a odhaľujú negatívne modely správania. Zdôrazňujeme však, že hovoriť o morálnosti zvierat (pozitívne a negatívne vlastnosti) je nemiestne vzhľadom na ich redukovanú slobodu.

Učebnica a metodika *Etická výchova pre 5. ročník ZŠ* (Piovarčiová, Gogolová, 2009) obsahuje tému ochrany prírody, avšak zo šiestich tém je jej venovaný najmenší priestor, len prostredníctvom dvoch aktivít, zatiaľ čo iné témy obsahujú až sedem aktivít. Aktivita *Voda je život* sa zameriava na pochopenie významu nezávadnej vody výlučne pre človeka a aktivita *Modrá planéta* tému ďalej rozvíja o poznanie, koľko vody je na Zemi.

Publikácia *Environmentálna výchova v etike* (Pavlovová, 2004) poskytuje priestor pre sedem tém: environmentálna etika, stromy, voda, energia, odpady pôdy, jedovaté rastliny. Zvieratá netematizuje žiadna aktivita. Autorka síce v úvode rozlišuje, že environmentálna etika môže mať štyri podoby (zameraná na človeka, na zvieratá, na akýkoľvek život, na všetko, teda aj na neživú prírodu), no celá publikácia ostáva redukovaná v prvej oblasti,

lebo sa zameriava len na vysvetlenie dôležitosti prírody pre človeka: napríklad aktivita 2.5 – *Čo nám dávajú lesy, prečo sú pre nás nenahraditeľné?* (tamtiež, s. 9) alebo aktivita *Naša budúcnosť* (tamtiež, s. 29). Text učí šetriť energiou a prírodnými zdrojmi, lebo ich budú ľudia v budúcnosti potrebovať. Zameriava sa skôr na technickú stránku problematiky ako na etickú.

Tematickému celku ochrany prírody sa nevenuje *Metodická príručka etickej výchovy pre 9. ročník ZŠ* (Križová, 1998), ani učebnica a metodická príručka *Etická výchova pre 6. ročník ZŠ* (Gogolová, Bagalová, Piovarčiová, Kociánová, 2009), ani učebnica *Etická výchova pre 2. ročník ZŠ* (Ivanová, Kopinová, Otottová, 2009), ani učebnica *Etická výchova pre 1. ročník ZŠ* (Ivanová, Kopinová, Lišková, 2009), ani publikácia *Skúsenosti z vyučovania etickej výchovy* (Gál, 1996), ani *Metodické listy k výučbe etickej výchovy v 1. ročníku stredných škôl* (Vaitovičová, 1999), ani *Námety na výučbu etickej výchovy v 5. ročníku* (Pavlovová, 2002), napriek tomu, že v piatom ročníku sa problematika ochrany prírody vyučuje. Metodický materiál *Moje najmilšie hry a aktivity z etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ a ŠKD*⁴ (Sabol, 2006) ponúka 82 aktivít, no ciele pre rozvoj ochrany zvierat a prírody neobsahuje žiadne. Zvieratá sú spomenuté viackrát, no vždy inštrumentálne, napríklad pre rozvoj verbálnej či neverbálnej komunikácie, fantázie, predstavivosti a tvorivosti, cvičenie postrehu a pamäte, či pre precvičovanie si neohybných slovných druhov – najmä citoslovie.

V dokumentárnych filmoch k jednotlivým tematickým celkom etickej výchovy je ochrana prírody spracovaná s odbornou spoluprácou L. Lencza, E. Ivanovej a O. Križovej v piatej časti s názvom *Etika a životné prostredie* v rozsahu sedemnástich minút. (Milo, 1995) Téma začína slovami komentátorky citujúc z Biblie: „A vydala zem sviežu trávu, byliny a stromy a Boh videl, že je to dobré.“ Úryvok môžeme prepojiť s kresťanskou ekoetikou. O pár minút neskôr vysvetľuje zoológ C. Barčák: „Človek ako koruna tvorstva si zvykol povyšovať vlastnú existenciu nad všetko ostatné. Chcel rozkazovať vetru a dažďu, spútal rieky, neuvedomoval si pri tom, že spútava i pokoruje sám seba.“ Tento výrok charakterizuje nadradený postoj človeka k prírode, avšak s vedomím, že ak svojim „rozkazovaním“ človek škodí, tak predovšetkým sebe, ako sa vyjadril C. Barčák, čo je však egocentrická konklúzia. V závere filmu však komentátorka končí výrokom J. A. Komenského: „Kto nevidí krásy prírody, nič nevidí. Prečo dnešný svet stále nechce počúvať hlas prírody?“ A dodáva: „Láska k prírode by sa mala vštepovať deťom v rodine a v škole ako jedna z najzávažnejších vlastností človeka.“ Jedná sa o často citovaný výrok Komenského, avšak najčastejšie len jeho prvá veta. Myslíme si však, že práve tá druhá Komenského veta je vo výroku z etického pohľadu významnejšia. Nie obdiv estetických hodnôt sú v morálnom rozmere najdôležitejšie, ale práve láska k prírode, lebo láska si zakladá na morálke bezpodmienečného prijatia, úcty, pochopenia, empatii, pomoci, súcite a ohľaduplnosti. Láska nevyžaduje, aby to, čo milujeme, muselo byť objektívne krásne (hoci subjektívne to asi bude).

⁴ Táto digitálna publikácia zozbieraných aktivít nie je schválená ako dopĺňujúci materiál pre etickú výchovu, no je široko dostupná učiteľom, keďže sa nachádza na www.zborovna.sk.

Zhrnutie analýzy dát

Po tomto prehľade rozsahu a obsahu témy ochrany prírody v 22 publikáciách etickej výchove dochádzame k záveru, že problematike ochrany prírody či etike vzťahu človeka k nej je v skúmaných metodikách a textoch venovaný minimálny priestor, didaktické aktivity sú často zamerané enviromentalisticky (na technickú stránku problému, nie hodnotovú) a antropocentricky. Analyzované aktivity môžeme zatriediť do nasledovných dvoch skupín:

- aktivity zamerané na vnímanie a pozorovanie – často s cieľom poznania, či prehĺbenia citového vzťahu k prírode alebo (a to väčšinou) zamerané na estetickú kontempláciu pestrého a krásneho v prírode;
- zamerané na morálnu argumentáciu – často s cieľom uvedomenia si zodpovednosti ľudí za prostredie, v ktorom žijú (chrániť kvety, stromy, šetriť vodu, energiu, zbierať odpadové suroviny, zabráňovať znečisteniu okolia) a cieľom pochopenia rovnováhy života, alebo cieľom váženía si života.

Žiadna aktivita, či otázka do diskusie netematizuje napríklad krutý život hospodárskych zvierat (počtom najrozsiahlejšie poškodzovanie života prírodných bytostí), život laboratórnych zvierat, poľovnícky šport, zneužívanie zvierat na dostihoch či ako prostriedok v iných športoch, v cirkuse, či v rôznych tradičných zápasoch so zvieratami, a tak etická reflexia vzťahu človeka a prírody ostáva v zajatí súdobých kultúrnych predsudkov a stereotypoch. V metodike *Dážd' alebo hasiči?* (Križová, 2013), stopujúc teoretické, filozofické či ideologické východiská pre tému ochrany prírody, nachádzame dve kľúčové antropocentrické vyjadrenia: V (aktivite) zamyslení o dobre a zle s cieľom rozvíjania mravného úsudku sa uvádza: „Dobro je všetko, čo chráni a rozvíja život človeka a spoločenstva. Zlo je všetko, čo ničí a vystavuje nebezpečenstvu život človeka a spoločenstva“ (tamtiež, s. 99), čo chápeme ako kľúčové a jednoznačné vyjadrenie antropocentrickej ekoetickej doktríny a v aktivite o krásach prírody sa autorka pýta: „Príroda nám dáva veľa, čo dávame my jej?“ (tamtiež, s. 71).

Otázku „Čo nám dáva príroda?“ chápeme ako nie veľmi vhodné vyjadrenie, lebo nabáda k ochrane prírody len kvôli tomu, že nám niečo ona recipročne dáva. Následne to zvädza do argumentácie, že prírodu treba ochraňovať, len a hlavne preto, lebo ju potrebujeme (ako sme sa nepriamo dozvedeli aj v uvádzanom dokumentárnom filme, či v aktivite *Pa- vučina* (uvádzanej vyššie)) alebo pragmaticky vidíme jej využiteľnú hodnotu. Domnievame sa však, že príroda (ako kolektívne substantívum) nám nedáva nič, lebo ako taká (ako celok) nemá vôľu a vedomie (čo však neplatí o niektorých jej živých prvkoch); človek si z nej však berie a to chce svetonázorovo usúvzťazniť do polohy obdarovaného (preto správne položená otázka znie: Čo si človek berie z prírody?). Príroda ako taká⁵ je pasívna a nemá zámerné konanie. Uvedeným štýlom argumentácie (že prírodu treba chrániť, lebo ju potrebujeme), žiaľ, nabádame k inštrumentálnemu chápaniu prírody, jej hodnota

⁵ Vyjadrenie „ako taký“ odkazuje na podstatu. Niektoré prírodné entity však môžu mať zámerné vôľové konanie, napríklad človek a okrem neho mnohé iné živočíšne druhy, avšak nevieme, či celá príroda, vo význame vesmíru, nejaké zámerné konanie (alebo vnútorný zmysel) má.

následne spočíva v jej využiteľnosti. Takýto motív ochrany prírody by z morálneho hľadiska konajúceho ukotvil na druhom stupni morálneho uvažovania (zo šiestich) podľa Kohlbergovej teórie morálnych stupňov.

Diskusia: motív ochrany prírody

Podľa L. Kohlberga môžeme morálne konanie kvalitatívne rozčleniť do šiestich morálnych úrovní zohľadňujúc práve motívy konania. (Kohlberg, 1996)⁶ Podľa tejto morálnej teórie by potom platilo, že ak ochraňujeme prírodu, aby sme, ako ľudia, mali čistý vzduch, vodu, pôdu a zdravé mäso a rastlinné potraviny, tak to robíme kvôli vlastnej výhode. Chceme získať výhody a odmeny (hoci príležitostne počítame aj s rizikom, nevýhodou, obmedzením), teda mať osobný zisk. Kohlbergov štádiálny model morálneho správania vychádza z najnižších – sebacentrických – morálnych stupňov (dva stupne predkonvenčného správania), postupuje cez zohľadnenie názoru širšej (avšak vlastnej) skupiny (dva stupne konvenčného správania), a vyúsťuje k najširšej skupine života (a tá sa netýka len človeka), nakoľko sa na univerzálnej úrovni oceňuje život, spravodlivosť a nesebacentrická rozumnosť (šiesty stupeň morálneho vývinu, postkonvenčná úroveň).

Učiteľ etickej výchovy si v diskusii všímá práve zastúpenie rôznych motívov konania, tie odkazujú na rôzne etické východiská. Základnou otázkou pre identifikovanie motívov morálneho konania ochrany prírody je otázka *Prečo vôbec chrániť prírodu?* Ukazuje sa, že na takto položenú otázku je najbežnejšou a najdôležitejšou odpoveďou odkazovanie na potreby človeka, napríklad: Lebo ju potrebujeme, dáva nám kyslík. Odpoveď, lebo ju potrebujú aj iné bytosti, je pri takto položenej otázke zriedkavá. Skupinu prírodných entít učiteľ zúži, ak sa opýta, napríklad: *Prečo neupáliť mačku len tak z dlhej chvíle?* V tejto cynickej a eticky jednoznačnej situácii sa paleta možných odpovedí dopĺňa a do zorného poľa sa nedostávajú len antropocentrické motivácie, ale ohľad sa rozširuje aj o empatický pohľad očami trpiaceho zvieraťa, ktorý sa razom stáva dominantným. Takto formulovaná otázka však nie je náhodná, žiaľ, má svoj reálny základ.

Už s istou pravidelnosťou (asi troch rokov) je slovenská verejnosť pohoršená prípadom takých tínedžerov, ktorí priviažu mačku k stĺpu (alebo dajú do klietky), polejú ju horľavinou, zapália, jej utrpenie nafilmujú mobilom a zdieľajú na internete. Následne problém rieši polícia, riaditeľ školy, triedna učiteľka, výchovný poradca či školský psychológ a hovorí sa o týraní zvierat a o amorálnosti, ktorá je nežiadúca. Vraj, kto je krutý ku zvieratám,

⁶ Zatiaľ čo J. Piaget zaviedol rozlíšenie heterogénnej a autonómnej morálky L. Kohlberg uvažoval o predkonvenčnej, konvenčnej a postkonvenčnej úrovni morálky. Každá úroveň je ešte kvalitatívne rozdvojená, a tak vzniká šesť stupňov morálneho správania na základe týchto motívov: 1. stupeň – motív vyhnutia sa bolesti; 2. st. – motív získania odmeny (slasti); 3. – motív vyhnutia sa odmietnutia ostatných v skupine; 4. – motív dodržiavania zákonov a poriadku spoločnosti; 5. – motív demokratickej tvorby vôle (spoločenská dohoda); 6. – motív dôstojnosti a dodržania univerzálnych princípov spravodlivosti, rozumu a logiky. Dominancia motívov sa počas života mení, zatiaľ čo dominantné motívy pre 10-ročné deti sú 2. a 1., tak u 35-ročných je poradie: 4., 3., 5. Piaty motív svoj vrchol dosahuje u 32 ročných, potom početnosť klesá. 6. motív sa objavuje zriedkavo. (viac v Kaliský, 2013c; Kohlberg, 1996)

bude aj voči ľuďom⁷. Pri dôslednejšej analýze motívu konania je dôležité skúmať, čo vzbudilo toľké pohoršenie. Bola to skutočnosť, že to bola niekoho mačka (nejakého ľudského majiteľa), či fakt, že to ranilo jemnocit náhodne okoloidúcich alebo pozerajúcich sa internetových surferov, či fakt, že brutalita výrazne negatívne ovplyvňuje výchovu aktéra (citovo spustne aj voči iným ľuďom), alebo fakt, že to bola bolesť nezmyselná – ani len instrumentálna, ničomu neslúžiaca (vyjmúc pobavenie aktérov), alebo fakt, že živá mačka trpela neskutočnou bolesťou, alebo fakt, že v mačkinej nore ostali štyri malé mláďatá?

Podobný príklad uvádza A. Rozemberg v článku *Astronautka Astrid a jej úbohá mačka*. Astronautka Astrid je bohatá cestovateľka a rozhodla sa navždy opustiť Zem ľudí. Na palubu svojho kozmického korábu si vzala mačku a originál obrazu Mony Lízy, avšak z dlhej chvíle si z neho spravila terč na šípky a rovnaký osud stihol aj jej mačku (Rozemberg 2013, s. 335). Keď uvážime, že ako obraz, tak aj Astridina mačka sa na Zem už nikdy nevrátia, je asi jedno, čo sa s Leonardovou Monou Lízou stane. Je však morálne bezvýznamné, čo sa stane s Astridinou mačkou? Intuitívne cítime, že nie a priestor pre hľadanie potrebných argumentov a teoretických východísk pre morálny postoj by mal poskytnúť tematický celok ochrany prírody v etickej výchove.

V triede s vysokoškolskými študentmi Pedagogickej fakulty UMB odboru učiteľstva etickej výchovy kladieme túto dvojicu otázok vždy na prvej hodine predmetu *ekologické hodnoty v etickej výchove*. Na ilustráciu problematiky motívov uvádzame typické odpovede študentov v úplnom úvode zaoberania sa problematikou ekoetiky. Na otázku *Prečo chrániť prírodu?* sa najčastejšie odpovede vyskytujú v tomto poradí:

1. Lebo potrebujeme zdravý vzduch.
2. Lebo nám poskytuje zdroje.
3. Lebo sa v nej cítime dobre, relaxujeme v nej.
4. Lebo je pekná.
5. Lebo ju stvoril Boh.
6. Lebo poškodenie sankcionuje zákon.
7. Lebo ju potrebujú ďalšie generácie.
8. Lebo sa z nej vyrábajú lieky.
9. Lebo následkom poškodenia atmosféry, budeme trpieť rakovinou kože.
10. Lebo sú v nej zvieratá.

⁷ Pre tvrdenie „kto je krutý k zvieratám, bude aj k ľuďom“ uvádza príklad M. Kundera, že v prvých rokoch po invázii ruských vojsk do Česka (keďže národ s okupáciou nesúhlasil), aby Rusi mohli postaviť do čela režimu vhodných ľudí, museli nájsť takých, ktorí sa chceli mstiť životu, a aby rozvinuli svoju agresivitu, bolo ju treba cvičiť najskôr na provizórnom cieľi, ktorým sa stali zvieratá. Po roku sa na zvieratách natrénovaná zloba zamerala na pravý cieľ: na ľudí. „Začalo sa vyhadzovanie z miest, zatýkanie, súdne procesy. Zvieratá si konečne mohli oddýchnuť.“ (Kundera, 2006, s. 307)

Podobne nachádzame aj v encyklike pápeža Františka *Laudato si*, že „srdce je len jedno jediné a tá istá bieda, ktorá vedie k zlému zaobchádzaniu so zvieratami, sa čoskoro prejaví vo vzťahu k iným ľuďom.“ (pápež František, 2015, s. 58)

Vedeckú analýzu tejto problematiky ponúka napríklad A. Fitzgerald, L. Kalof a T. Dietz v štúdiu *Slaughterhouses and Increased Crime Rates* (2009).

A na otázku *Prečo neupáliť mačku len tak z dlhej chvíle?* sú typické odpovede v tomto poradí:

1. Lebo je to živý tvor.
2. Lebo jej to spôsobuje bolesť.
3. Lebo ju niekto iný má rád.
4. Lebo každý tvor má právo žiť.
5. Lebo môže mať mláďatá.
6. Lebo sa nemá robiť iným to, čo nechceme, aby robili nám.
7. Lebo je vycvičená a preto je hodnotnejšia.
8. Lebo je vzácna.
9. Lebo je milá.
10. Lebo to ovplyvňuje karmu, vráti sa to človeku ako zlo.
11. Lebo je užitočná.
12. Lebo Boh ju má rád.

Motívy ochrany mačky sa následne dajú zaradiť medzi motívy *antropocentrické* (pri prvej otázke: 1-4, 7-9; a pri druhej otázke: 3 môže aj nemusí, 7-11) alebo *neantropocentrické* (pri prvej otázke: 5, 6, 10; a pri druhej otázke: 1, 2, 3 môže aj nemusí, 4-6, 12)), teda či konečným dôvodom ochrany je blaho človeka alebo nie (napríklad vstupuje do motívu záujem mačky).

S obidvomi otázkami (*Prečo má človek ochraňovať prírodu?* a *Prečo človek nemá upáliť mačku z dlhej chvíle?*) sme v máji 2016 realizovali aj krátku anketu na vzorke 56 žiakov prvého ročníka banskobystriického gymnázia. Aj tu sa potvrdil náš predpoklad, že najčastejší dôvod ochrany prírody bude motivovaný hlavne antropocentricky, lebo zo 100 uvedených dôvodov antropocentrických bolo 77% (ďalších 15% odpovedí bolo neantropocentricky motivovaných a 8% irelevantných). No a pri druhej otázke, ktorá tematizuje kruté zaobchádzanie s mačkou, bola jej ochrana motivovaná (tiež podľa očakávania) práve opačne, teda hlavne neantropocentricky – 64,6% motívov (15,2% bolo antropocentrických a 20,2% bolo irelevantných) zo 79 uvedených⁸. Tu sa opäť intuitívne vyjavuje, že útok na prírodné bytosti je morálne nesprávny.

Situácia bude náročnejšia a argumentačne kontroverzná, ak sa morálne dosť jednoznačná modelová situácia (*Prečo neupáliť mačku z dlhej chvíle?*) nahradí nejednoznačnou, na riešenie ťažšou (až dilematickou) otázkou napr. či sa zabávať na zvieratách v cirkuse, realizovať konské dostihy, alebo držať zvieratá v ZOO, využívať ich vo vedeckom výskume na

⁸ Respondenti boli vyzvaní, aby na uvedené otázky uviedli aspoň dva najdôležitejšie argumenty. Medzi antropocentrické motívy v prvej otázke patrili (v tomto poradí): príroda je nutná pre existenciu človeka; poskytuje mu zdroje; je dôležitá pre ďalšiu generáciu; aby bol človek zdravý; človeku sa páči; je ľudskou súčasťou; je miestom pre ľudský život; je pre človeka veľmi dôležitá. Medzi neantropocentrické motívy ochrany sme zaradili odpovede: potrebujú ju zvieratá; aby zvieratá nevyhynuli; je dôležitá pre zachovanie života; príroda neubližuje.

Medzi antropocentrické motívy druhej otázky patrili: človeku neubližuje; je to zbytočné/neužitočné; poskytuje človeku úžitok; môže to človeku vrátiť; smrdí to; človek ich má rád. No a medzi neantropocentrické argumenty ochrany mačky radíme: že je živou bytosťou; cíti a zažíva utrpenie; je ako človek (motív egalitarizmu); zlaté pravidlo morálky (v rôznych formuláciách); má právo na život; nerozhodovať o živote inej bytosti; láska.

overovanie účinnosti liekov, alebo ich chovať a spracovať v živočíšnej výrobe, alebo mať rybky v akváriu, škrečka v škatuli, zajaca v kletke, alebo psa na reťazi. Do didaktického procesu vkročí morálna dilema, ktorá umožní dosahovať edukačné ciele skúmanej problematiky a najmä trénuje morálne hodnotenie a morálnu argumentáciu.

Záver

I. Kant vo svojich prednáškach z roku 1780 antropocentricky tvrdil, že „zvieratá nemajú vedomie a existujú len ako prostriedok k cieľom človeka.“ (Birch, 2010, s. 99). Na to mu J. Bentham (2017, s. 144) v *Úvode do princípov mravov a zákonodarstva* odpovedal slovami: „Otázka nie je, či môžu zvieratá myslieť alebo či vedia rozprávať, ale či môžu trpieť.“ To je pozícia pathocentrická, morálne významnejšia a ľudskejšia, ktorú je dobré preskúmať, ak so žiakmi na vyučovaní etickej výchovy hľadáme motívy morálneho konania v kontexte prírodného prostredia. Možno sa ukáže ako pravdivá. Učiteľ však antropocentrickú etickú doktrínu nevymieňa transmisívne za inú, hoc pathocentrickú, ale edukačné prostredie pripraví tak, aby žiaci sami sledovali, kam ich myslenie zavedie, ak dôsledne analyzujú, kto a prečo je nositeľom morálneho statusu v prírode a preto vyžaduje morálny ohľad.

Literatúra

1. Bentham, J. 2017. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* Jonathan Bennett. [online] [Cit. 2017-04-12]. Dostupné na: <<https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bentham1780.pdf>>.
2. Birch, Ch. 2010. Úcta ke zvieratám. In Čejka, J. (zost.) 2010. *Zvířata jsou naši bližní*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-317-7.
3. *Etická výchova. Štátny vzdelávací program*. Príloha ISCED 2. Bratislava: ŠPÚ, 2009.
4. Gál, J. 1993. *Problémy a obsah mravnej výchovy*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 8085415518.
5. Gogolová, D. – Bagalová, L. – Piovarčiová, T. – Kociánová, L. 2009. *Etická výchova pre 6. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 9788071589808.
6. Ivanová, E., Kopinová, I. 2006. *Etická výchova pre 3. ročník základnej školy*. Bratislava: MPC. ISBN 8080522626.
7. Ivanová, E. – Kopinová, I. – lišková, E. 2009. *Etická výchova pre 1. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN. ISBN 9788010016174.
8. Ivanová, E. – Kopinová, I. – Otottová, M. 2009. *Etická výchova pre 2. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN. ISBN 9788010016167.
9. Ivanová, E., Kopinová, I. 2007. *Etická výchova pre 4. ročník ZŠ*. Bratislava: MPC. ISBN 9788080522858.
10. Kohlberg, L. 1996. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 3518288326.
11. Kováčik 1993. *Etická čítanka I*. Banská Bystrica: Metodické centrum B. Bystrice. ISBN 8085415445.
12. Križová, O. 1998. *Metodická príručka etickej výchovy pre 9. ročník ZŠ*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave. ISBN 8088796903.

13. Križová, O. 2005. *Aktivity na hodiny etickej výchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 8080522197.
14. Križová, O. 2013. *Dážď alebo hasiči?* Etická výchova pre základné školy. Bratislava: AT Publishing. ISBN 9788088954699.
15. Lencz, L. – Ivanová, E. 2005. *Etická výchova*. Metodický materiál 3. Bratislava: MPC. ISBN 8080521956.
16. Lencz, L. 1993b. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave. ISBN 80-85185-53-9.
17. Lencz, L. et al. 1994. *Metodický materiál II k predmetu etická výchova*. Bratislava: MPC. ISBN 80-85185-62-8.
18. Lencz, L., – Križová, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Prešov: Rokus. ISBN 8089055508.
19. Milo, M. (réžia) 1995. *Etická výchova. Etika a životné prostredie*. (Film) Bratislava: Alef štúdio.
20. Nováková, n. 2004. *Námety na výučbu etickej výchovy, 1. časť*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 8071643815.
21. Olivar, R. R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 8071580015.
22. Pavlovová, 2002. *Námety na výučbu etickej výchovy v 5. ročníku*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 8080452644.
23. Pavlovová, Z. 2004. *Environmentálna výchova v etike*. Prešov: MPC. ISBN 8080453616.
24. Pavlovová, Z. 2004. *Environmentálna výchova v etike*. Prešov: MPC. ISBN 8080453616.
25. Piovarčiová, T. – Gogolová, D. 2009. *Etická výchova pre 5. ročník ZŠ*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 9788071589792.
26. Rozemberg, A. 2013. Astronautka Astrid a jej úbohá mačka. In *Filozofia*. Bratislava: Filozofický ústav SAV, 2013. roč. 68, č. 4. ISSN 0046-385X. S. 332-342.
27. Sabol, J. (zost.) 2006. *Moje najmilšie hry a aktivity z etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ a ŠKD*. [online] [Cit. 2015-02-10]. Dostupné na: https://www.zborovna.sk/kniznica.php?action=show_version&id=98.
28. *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie*. 2015. Bratislava: štátny pedagogický ústav. [online] [Cit. 2013-03-17]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7500.pdf>.
29. Vaitovičová, 1999. *Metodické listy k výučbe etickej výchovy v 1. ročníku stredných škôl*. Prešov: Metodické centrum Prešov. ISBN 8080451621.

Kontakt

doc. Ján Kaliský, PhD.

Katedra pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici

jan.kalisky@umb.sk

Vizuálne prvky v kronikách Pionierskej organizácie Socialistického zväzu mládeže v období socializmu

Visual Elements in the Chronicles of the Pioneer Organization of the Socialist Youth Union during the Socialism

Janette Gubricová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: Chronicles of the pioneer organization of the socialist youth union have been fulfilling a several important tasks during the socialist era. It documented its activities, while fulfilling an ideological function. They were a subject of scrutiny and evaluation, so each of the pioneering organizations elaborated them usually very responsibly and conscientiously. An important part of the chronicle was also illustrations, photographs, leaves, postcards and other artifacts. The chronicles were supplemented, and in another way documented the work of the pioneer organization of the socialist youth union. The aim of the contribution is to identify individual visual elements in the pioneer organizations' chronicles and to examine their functions as well.

Keywords: Visual Element, Chronicle, Period of Socialism, Pioneer Organization of the Socialist Youth Union.

1 Úvod

Socializmus na území Československa patrí k pomerne málo preskúmaným obdobiam. V súčasnom období sa môžeme stretnúť so snahami rôznych autorov, ktorí sa vo svojej vedeckej práci zameriavajú práve na skúmanie uvedeného obdobia. Patria k nim napr. Kudláčová ed. (2017, 2018, 2019), Londák, Sikora, Londáková (2016), Belan (2015), Krankus (2018), Jašek (2012), Profantová (2005a, 2005b) a i., ktorí sa na základe rôznych metód skúmania usilujú o pravdivú reflexiu obdobia socializmu.

K zaujímavým zdrojom skúmania uvedeného obdobia patria kroniky. Tie v období socializmu zaznamenávali najvýznamnejšie udalosti rôznych organizácií, a tak predstavujú zaujímavý autentický materiál dokumentujúci spôsob fungovania rôznych organizácií.

Jednou z organizácií pôsobiacich v období socializmu bola Pionierska organizácia Socialistického zväzu mládeže (ďalej PO SZM). Zameriavala sa na činnosť s deťmi a mládežou, ktorú často využívala ako priestor pre implikáciu ideí komunizmu. Jej zámerom bola príprava detí a mládeže na život v socialistickej spoločnosti a na aktívnu činnosť v strane v období dospelosti. Práve kroniky pionierskych organizácií patria k autentickým dobovým materiálom, ktoré dokumentujú spôsoby práce s deťmi – iskrami a pioniermi a mládežníkmi – zväzáckmi, v období socializmu, ale aj presah ideológie komunizmu do voľnočasových činností detí a mládeže (bližšie Gubricová, 2017, 2018, Bizová, 2018 a i.). Okrem textu boli významnou súčasťou kroník aj ilustrácie, fotografie, listy, pohľadnice a ďalšie artefakty, ktoré dopĺňali text kroník (Beňušková, 1994). V súčasnosti môžu slúžiť ako zaujímavý materiál odrážajúci viaceré vizuálne prvky, typické pre obdobie socializmu. Cieľom príspevku je identifikovať jednotlivé vizuálne prvky v kronikách pionierskych organizácií, popísať ich typy a skúmať ich funkcie.

2 Základná charakteristika kroník

Pojem kronika pochádza z gréčtiny (chronos – čas, vek, doba, lehota, prieťah; kronika – dejepisná kniha). Na Slovensku sa slovo kronika etablovalo z latinského výrazu libri chronici a označovalo letopisy. Kroniku je teda možné považovať za knihu, v ktorej sa opisujú udalosti v časovom slede, v akom sa odohrali. Je to naratívny historiografický prameň, ktorý zachytáva udalosti a ich vzájomné pôsobenie odohrávajúce sa na určitom území alebo v spoločenstve ľudí, ktorí sú združení na základe spoločného záujmu. Vedenie školských kroník v súčasnosti nie je povinné zo zákona. Napriek tomu sa v prevažnej väčšine základných, ale aj stredných škôl školské kroniky stále vedú. Tieto kroniky majú viac charakter pamätných kníh. Lepia sa sem fotografie a učitelia kroniky farebne bohato ilustrujú. Neraz v nich nájdeme pamätné zápisy, pod ktorými nechýbajú vlastnoručné podpisy návštevných významných osobností v škole. (Krúpová, 2013)

V súčasnosti sa môžeme stretnúť aj s vedením kroniky na webe školy, a to nie len aktuálnej, ale aj pôvodnej. Viaceré školy na svojich stránkach sprístupňujú prepis alebo prefotenie pôvodných kroník (napr. ZŠ Lozorno).

Ako sme už uviedli, obsah školských kroník nie je záväzne daný. Mal by reflektovať najvýznamnejšie udalosti a akcie, ktoré sa v priebehu školského roka na škole udejú. Krúpová (2013, s. 70 – 73) uvádza ako témy vhodné do školskej kroniky nasledovné:

- Úvod (stručná charakteristika najvýznamnejších momentov dokumentovaného školského roka).
- Vedenie školy, organizačná štruktúra, zamestnanci školy (s dôrazom na personálne zmeny).
- Organizácia školy (počet žiakov, tried, skupín, učebný plán a učebné osnovy).
- Výsledky klasifikácie (prospech, správanie a dochádzka).
- Výsledky žiakov školy v záujmovej oblasti – v krúžkovej činnosti, umiestnenie žiakov na súťažiach a pod.
- Významné podujatia organizované školou.

- Inšpekčná a kontrolná činnosť.
- Spolupráca školy s radou školy, združením rodičov a priateľov školy a so žiackym parlamentom.
- Družobné vzťahy s inými školami.
- Významné návštevy na škole.
- Školské zariadenia.
- Ďalší rozvoj školy a školských zariadení.
- Školské noviny a časopisy.
- Mimoriadne udalosti v živote školy.
- Iné.
- Rozšírenia a doplnky k záznamom z minulých rokov.
- Opravy, značky, skratky a iné.

Súčasťou školských kroník môže byť sprievodná dokumentácia (fotografie, výstrižky z novín, videofilmov, zvukových nahrávok a pod.).

3 Kroniky v období socializmu

Kroniky nie sú fenoménom súčasnosti. Už v minulosti školy zaznamenávali najvýznamnejšie aktivity do školských kroník. Školy mali povinnosť viesť kroniky. Určilo im to Ministerstvo školstva a národnej osvety vyhláškou z roku 1921. Kroniky mali historický, dokumentačný a kultúrno-osvetový význam. Od roku 1948 im pribudla povinnosť viesť aj pionierske kroniky. (Horáková, 2009) Pionierska kronika obsahovala dokumenty, ktorými sa zachovala história, určité spomienky na významné udalosti či úspechy v činnosti pionierov. Tiež tu boli vlepuvané rôzne fotografie zo života pionierov, rôzne pozvánky či programy (Višňovský, Brindza, 1982). Pavlík a kol. (1985) uvádza, že za kroniku zodpovedal zvolený kronikár v spolupráci s ďalším aktívom. V niektorých školách viedli pionieri vlastné kroniky (v rámci skupiny aj v rámci oddielov). Zapisovali ich učitelia, skupinoví vedúci alebo aj žiaci (oddielové kroniky). Boli predmetom hodnotenia a kontroly (Beňušková, 1994), a preto im školy i pionierske organizácie venovali zvýšenú pozornosť. O reálnej kontrole nachádzame záznam aj v *Kronike PO pri ZŠ v Abraháme* (šk. r: 1985/86) z 23. 6. 1986.

4 Vizualne prvky v kronikách

Pri skúmaní presahov ideológie socializmu do voľnočasových činností detí (Gubricová, 2017, 2018) na základe štúdia kroník, sme zaznamenali bohatosť vizuálnych prvkov, ktoré obsahovali pionierske kroniky. Išlo o rôzne ilustrácie, fotografie, listy a iné artefakty, ktoré dokumentovali činnosť príslušnej pionierskej organizácie. V niektorých prípadoch mali väčšiu výpovednú hodnotu ako text kroník. V našom výskume nás zaujímalo, aké typy vizuálnych prvkov sa nachádzajú v pionierskych kronikách, ako sa v nich prejavila výtvarná expresivita a tvorivosť kronikárov a akú funkciu plnili v kronikách.

Ako výskumnú metódu sme použili analýzu vizuálnych prvkov vyskytujúcich sa v rámci kroník. Premetom analýzy boli kroniky z obdobia rokov 1976 – 1989. Išlo o dostupný výber, na základe ktorého sme analyzovali Kroniky PO pri ZŠ v Abraháme (1979-1989) a PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave (1976-1989). Výskum bol realizovaný v mesiacoch december 2019 a január 2020. Celkovo sme analyzovali 23 ročníkov kroník.

4.1 Typy vizuálnych prvkov v kronikách pionierskych organizácií

V prvej časti výskumu sme sa zamerali na analýzu vizuálnych prvkov kroník. Chceli sme zistiť, aké **typy vizuálnych prvkov** sa vyskytovali v pionierskych kronikách. Na základe identifikovaných rôznych typov vizuálnych prvkov sme si vytvorili následné kategórie.

4.1.1 Ilustrácie

Ilustrácie k textom patrili k najpočetnejším vizuálnym prvkom, ktoré sme identifikovali v kronikách. Viazali sa k textom dokumentujúcim rôzne **oslavy pamätných dní a sviatkov**. Patrili k nim oslavy Slovenského národného povstania (SNP), zahájenia nového školského roka, Deň Československej ľudovej armády (ČSLA), výročie Veľkej októbrovej socialistickej revolúcie (VOSR), oslavy Mesiaca československo-sovietskeho priateľstva (MČCSP), Medzinárodný deň študentstva, výročie Víťazného februára, Medzinárodný deň žien (MDŽ), oslavy Sviatku práce, Deň víťazstva nad fašizmom, Medzinárodný deň detí (MDD) a koniec školského roka. Obrázky pri uvedených sviatkoch spravidla ilustrovali obsah textu (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1984/85, obrázok č. 1, šk. r.: 1978/79 obrázok č. 2).



Obrázok 1: Ilustrácia k Sviatku práce.



Obrázok 2: Ilustrácia k otvoreniu nového šk. roka.

Ilustrácie k pamätným dňom a sviatkom spravidla dopĺňali a ilustrovali text k danému sviatku. Pri politických sviatkoch nechýbali symboly komunizmu (kosák, kladivo, hviezda...), často sa vyskytovali vlajky (Sovietskeho zväzu, Československa), predmety typické pre sovietskú kultúru a tradície (napr. matrišky, samovar), ale aj iné prvky a symboly propagujúce úspech socializmu (rôzne stavby – továrne, mosty, komíny fabriek, robotníci a i.). V ilustráciách súvisiacich s armádou (Deň ČSLA) sa stretávame s výskytom

podobizní vojakov (často sovietskych), zbraní a inej vojenskej techniky. Ich súčasťou sú často aj deti, ktoré boli zobrazované v interakcii s vojakmi (napr. podávanie kvetov). Možno predpokladať, že tieto zobrazenia mali navodzovať pocit vďaky za slobodu a obdivu k Sovietskej armáde.

V ilustráciách nepolitických sviatkov a pamätných dní (napr. MDD, začiatok a koniec školského roka a i.) sa často vyskytovali ilustrácie šťastných detí (často aj v pionierskej rovnovážate), holubica, slnko, kvety a pod. Dá sa predpokladať, že tieto ilustrácie mali navodzovať ideu spokojnosti a šťastného života v socializme.

Okrem uvedených ilustrácií k sviatkom sme v kronikách zaznamenali aj ilustrácie, ktoré sa viazali k textom súvisiacimi s rôznym **politickými výročiami**. Súviseli s výročiami zjazdov KSČ, s životnými výročiami osôb činných v politickom živote, prípadne s ich úmrtím alebo nedožitými výročiami. Ilustrácie vyskytujúce sa pri týchto osobnostiach mali za úlohu dokresľovať politickú aktivitu osobnosti, alebo išlo o ich portréty (Napr. Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1979/80, obrázok č. 3).



Obrázok 3: Portrét V. I. Lenina.

V ilustráciách k politickým sviatkom sa nachádzali predovšetkým symboly komunizmu (kosák, kladivo, hviezda). Môžeme v nich nájsť aj prvky kvetov a listov (napr. lipy, ako symbolu Slovanov, karafiátu a pod.), alebo iné prvky, ktoré mali dekoratívnu funkciu.

Iný typ ilustrácií predstavovali ilustrácie pri textoch viažucich sa k **činnosti PO SZM**. Išlo o oslavy výročia vzniku PO SZM, záznamy o skupinových zhromaždeniach, zasadnutiach skupinových rád (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1978/79, obrázok č. 4), alebo pionierske hry, verejno-prospešné činnosti, zbery a pod.



Obrázok 4: Ilustrácia k zasadnutiu skupinovej rady.

Uvedené záznamy boli doplnené obrázkami prezentujúcimi činnosť pionierov. Často boli doplnené vyobrazením rôznych pionierskych symbolov napr. pioniersky odznak, pionierska šatka, bubon a trúbka (ako súčasť pionierskych ceremónií). V rámci viacerých ilustrácií k uvedeným činnostiam sme identifikovali aj rôzne symboly komunizmu (kosák, kladivo, hviezda a i.).

K zaujímavým ilustráciám patrili ilustrácie súvisiace **so spoluprácou PO** s rôznymi krajinami tzv. Východného bloku. Tu sa často vyskytovali ilustrácie s podobizňami detí rôznych rás, často držiacich sa za ruky, ale aj podobizeň holubice ako symbolu mieru, či obrázok zemegule. Tieto ilustrácie mohli symbolizovať spolupatričnosť, ktorá bola v období socializmu veľmi výrazná (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1981/82).

Pri textoch o voľnočasových činnostiach (záujmové činnosti, súťaže, lyžiarske výcviky, besedy, návštevy filmových a divadelných predstavení, diskotéky a pod.) mali ilustrácie často popisný charakter a zobrazovali obsah textu.

4.1.2 Výstrižky z novín, časopisov a plagátov

Druhú kategóriu vizuálnych prvkov predstavujú **výstrižky z novín, časopisov a plagátov**. V rámci analyzovaných vizuálnych prvkov v uvedených kronikách sme identifikovali výstrižky z novín s informáciou o úspechoch pionierov v rôznych **súťažiach** (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1980/81, obrázok č. 5). Mali za úlohu dokumentovať úspech dosiahnutý pioniermi. Výsledky v texte novín boli často zvýraznené podčiarknutím.



Obrázok č. 5: Výstrižok z novín dokumentujúci úspech PO.

V rámci kroník sme sa stretli aj s výstrižkami z novín, ktoré mali **informovať o významnej spoločenskej/politickej udalosti**. Ukážku takto využitých výstrižkov môžeme nájsť napr. v Kronike PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1982/83). Ide o výstrižok z novín s podobizňou prezidenta ČSSR G. Husáka za rečníckym pultom. Text novín informuje o Mierovom zhromaždení v Prahe.

V kronikách sa vyskytovali aj výstrižky s **podobizňami významných československých a sovietskych politikov** pri príležitostiach ich výročí narodení/úmrtí, alebo pri samotnom úmrtí (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1982/83, obrázok č. 6).



Obrázok č. 5: Výstrižok z novín s podobizňou L. I. Brežneva.

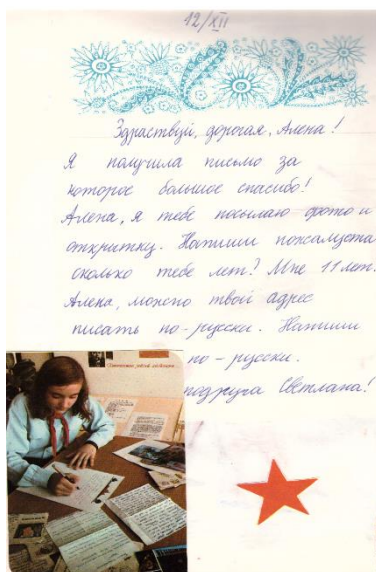
K zaujímavým prvkom, s ktorými sa môžeme stretnúť v rámci kroník, patria **plagáty a výstrižky z plagátov**. Nachádzajú sa na nich napr. ozbrojení robotníci brániaci závody na pozadí (?) (Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1978/79, obrázok č. 17). Plagát v kronike je dvojfarebný s využitím modrej a červenej farby. Postavy robotníkov sú zobrazené ako siluety. Na pozadí sa nachádzajú komíny fabriky a symboly kladivo a kosák.

Iný typ použitia výstrižkov z plagátov predstavuje výstrižok z novín, doplnený o fotografiu z filmu k sovietskemu filmu: „Zlý duch tajgy.“ Tento výstrižok má charakter plagátu a dokumentuje účasť pionierov na premietaní filmu (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1981/82).

Niektoré výstrižky z novín a časopisov mali skôr **ilustračný charakter**. Napr. pri príležitosti osláv Medzinárodného dňa študentstva sa v Kronike PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1978/79) nachádzajú výstrižky z novín/časopisov. Išlo o čierno-biele výstrižky zobrazujúce anonymné tváre mladých ľudí rôznych rás. Výstrižky boli doplnené obrázkom zemegule obkolesenej farebným päť-lupeňovým kvetom. Aj keď uvedený vizuálny prvok mal ilustračný charakter k textu, v jeho vizuále možno identifikovať ideologickú symboliku. Rôznorodosť rás zobrazených mladých ľudí mohla naznačovať medzinárodný charakter sviatku. Zemeguľa umiestnená v kvete symbolizovala myšlienku mieru. Číslo päť mohlo predstavovať päť obývaných kontinentov a farebnosť lupeňov kvetu mohla ilustrovať ich rôznorodosť.

4.1.3 Listy a pohľadnice

Ďalšiu kategóriu vizuálnych prvkov predstavujú **listy a pohľadnice**, ktoré patria k zaujímavým fragmentom v rámci kroník. **Dokumentujú ducha družby** pionierov v rámci krajín socialistického bloku, ktorý bol jednou z charakteristík socializmu. Napr. v Kronike PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave (šk. r.: 1978/79, obrázok č. 7) môžeme nájsť vlepý list s fotografiou pionierky píšucej listy.



Obrázok č. 7: List a fotografia pionierky.

Súčasťou listov boli aj často aj rôzne pohľadnice, obrázky a drobné darčeky, ktoré si pionieri medzi sebou vymieňali. Išlo predovšetkým o listy od pionierov zo Sovietskeho zväzu a iných socialistických krajín.

Iný príklad predstavuje **pohľadnica/pozdrav** z určitého mesta. Je svedkom aktívnej korešpondencie, ktorá sa praktizovala v rámci pionierskej organizácie. Príkladom je aj pohľadnica – Pozdrav z Prahy, ktorej odosielateľom boli vietnamskí študenti, ktorí boli hosťami na besede v PO, o čom svedčí predchádzajúci záznam v kronike (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1978/79). V kronikách sa môžeme stretnúť aj s pohľadnicami, ktoré neboli poslané, ale predstavovali suveníry z výletu pionierov v danom meste (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1981/82). Pohľadnica zachytávala nákupné centrá a sídlisko ako pýchu socialistického budovateľstva.

Iný typ pohľadníc predstavujú tzv. **Zdravice**. Posielali sa pri príležitosti Nového roka. Napr. v Kronike PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1978/79) môžeme nájsť Zdravicu, ktorú poslali študenti z Vietnamu pionierom v Abraháme. Zdravice si pionieri vymieňali aj s predstaviteľmi patronátnych podnikov a organizácií.

4.1.4 Fotografie

Ďalšiu kategóriu vizuálnych prvkov v kronikách predstavujú **fotografie**. V kronikách sa začínajú častejšie objavovať v 80.-tych rokoch. Zvyčajne ide o **fotografie zo športových súťaží**, ktoré mali **dokumentačný charakter**.

V kronikách sa môžeme stretnúť napr. s fotografiami z lyžiarskych výcvikov (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1986/87, obrázok č. 8), z rôznych kultúrnych podujatí, napr. karneval, súťaže, výlety a pod.



Obrázok č. 8: Fotografie z lyžiarskeho výcviku.

4.1.5 Diplomy

Z ďalších vizuálnych prvkov môžeme v kronikách nájsť aj diplomy, dokumentujúce výsledky konkrétnej PO. Napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1981/82) obsahuje diplom – čestný list, udelený Okresným štábom PO SZM v Galante za dosiahnuté výsledky pionierskemu oddielu v hre „Pochod za Červenou hviezdou.“

4.1.6 Texty básní/úryvky

Zaujímavým vizuálnym prvkom vyskytujúcim sa v kronikách PO, sú texty básní (úryvky z básní). Spravidla išlo o básne propagujúce PO (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1982/83). Báseň bola tematicky doplnená o výstrižky z časopisu s pioniermi. Iným príkladom výskytu básne bola správa o úmrtí L. I. Brežneva (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1982/83). V tomto prípade mala báseň pietny charakter. Iný príklad využitia básne predstavuje text básne O mackovi a výstrižok z knihy, ktorý ilustroval záznam o besede so spisovateľom D. Hevierom. (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1984/85).

4.1.7 Podpisy významných osobností

Súčasťou správ o konaní rôznych besied a stretnutí sú aj podpisy ich účastníkov. Napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1978/79) dokumentuje stretnutie pionierov s príslušníkmi vojenského útvaru 8216/10 v Seredi, ktoré sa uskutočnilo 6.10.1978 pri príležitosti Dňa ČSLA. Ide o dodatočne vlepený list obsahujúci text o podujatí s podpismi príslušníkov armády a s dodatkom o venovaní a poďakovaní vojakov za krásny deň prežitý spolu s deťmi.

4.1.8 Ornamenty

Zaujímavou kategóriou je výskyt ornamentov a ozdobného písma. Vyskytujú sa predovšetkým na okrajoch strán a prevládajú v nich rôzne rastlinné (halúzky, kvety) a živočíšne vzory (vtáci). Často majú základ v ľudovej tvorivosti (obrázok č. 13). Môžeme v nich však nájsť aj prvky typické pre kultúru Sovietskeho zväzu.

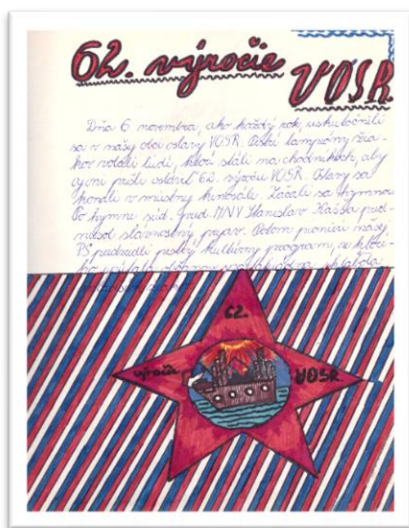
Vizuálne prvky tvorili neoddeliteľnú súčasť pionierskych kroník. Vyznačovali sa pestrosťou a nápaditosťou. Ako z uvedeného vyplýva, kronikári využívali rôzne typy vizuálnych

prvkov, ktoré dokresľovali dokumentované udalosti, ale často v sebe niesli aj sekundárnu informáciu o danej dobe. Sú nielen výpoveďou o udalostiach, ale vypovedajú mnoho aj o samotných kronikároch, ktorí vytvárali kroniky, prípadne o ľuďoch, ktorí kronikárov viedli.

4.2 Výtvarná expresivita a tvorivosť kronikárov

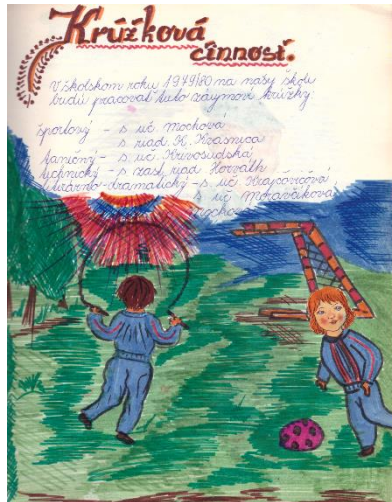
V druhej časti výskumu nás zaujímalo, ako sa prejavovala **výtvarná expresivita a tvorivosť kronikárov**.

Už pri prvotnom prelistovaní kroník je zrejmé, že kroniky sa líšia v rámci jednotlivých pionierskych organizácií, ale aj v rámci jednej pionierskej organizácie počas rôznych období. Veľký vplyv na obsahovú a estetickú stránku kroniky mal samotný kronikár. Osobnosť kronikára sa významne odrazila na vonkajšej podobe kroniky. Obrázky, ktoré vytvárali kronikári – deti, sa vyznačovali farebnosťou, obsažnosťou (až popisnosťou) zobrazovanej udalosti a množstvom detailov (napr. Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1979/80, Obrázok č. 9).



Obrázok č. 9: Ukážka ilustrácie kronikárov – pionierov – detaily kresby.

Potvrďuje to aj Beňušková (1994), ktorá uvádza, že najmä v kronikách, ktoré viedli deti – pionieri (oddielové a skupinové kroniky) sa objavuje skutočnosť, že texty kroník sú bohato výtvarne dotvorené a okrem faktov popisujú aj oficiálne očakávané kolektívne prežívanie udalostí. Práve v textoch kronikárov – detí, tak môžeme sledovať príznačnú štylizáciu do výrazu oslavnosti a kolektívnej radosti z podujatia. Tá sa prejavila nie len v textoch, ale aj v ilustráciách kroník. (porovnaj Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1979/80, obrázok č. 10).



Obrázok č. 10: Ukážka ilustrácie kronikárov – pionierov – štylizácia oslavnosti a radosti.

Iný prístup vo vedení kroník možno sledovať v kronikách, ktoré viedli dospelí. V Kronike PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave sa môžeme stretnúť s viacerými školskými rokmi, kde funkciu kronikára zastával dospelý. Prejavilo sa to výskytom množstva vlepaných výstrižkov obrázkov (napr. v šk. r.: 1978/79, obrázok č. 11), dokresľovaním, schematizmom a zjednodušovaním ilustrácií (napr. v šk. r.: 1969/70, obrázok č. 12), ako aj nahrádzaním ilustrácií využívaním prepracovaných ornamentov umiestnených na okraji listu (napr. v šk. r.: 1969/70, obrázok č. 13).



Obrázok č. 11: Ukážka ilustrácie kronikárov – dospelých – vlepanie výstrižkov ako náhrada ilustrácie.



Obrázok č. 12: Ukážka ilustrácie kronikárov – dospelých – zjednodušovanie ilustrácií.



Obrázok č. 13: Ukážka ilustrácie kronikárov – dospelých – ornamenty.

Ako vyplýva z uvedeného, vizuálnu stránku kroník v značnej miere ovplyvňovala osobnosť kronikára. Ten určoval obsah, formu a spôsob prezentácie jednotlivých udalostí. Vizuálne prvky tvorili významnú súčasť kroník. Dokumentovali jednotlivé udalosti, dokresľovali ich priebeh. Alebo plnili ešte iné funkcie, ktoré priamo súviseli s obdobím socializmu?

4.3 Funkcie vizuálnych prvkov v kronikách

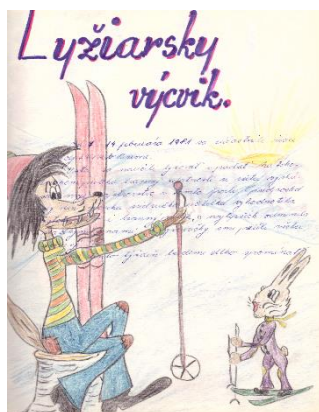
Jednou zo základných funkcií vizuálnych prvkov v kronikách bola **informačná funkcia**. Informovali o rôznych udalostiach a o ich priebehu. Často informačne dopĺňali text, ako to dokumentuje napr. aj obrázok č. 14 (Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. rok: 1978/79).



Obrázok č. 14: Informačná funkcia vizuálnych prvkov.

Práve z výstrižkov na obrázku sa dozvedáme o pestrej činnosti pionierov, vizuálne pionierskeho znaku ako základného symbolu PO, ale aj o prepojenosti PO na ideológiu komunizmu (symbol päťcípej hviezdy). Zaujímavým vizuálnym prvkom je aj ideologicky ladené heslo a obrázky kvetín, ktoré často zdobili texty kroník.

Vizuálne prvky v kronikách plnili **ilustračnú funkciu**. Jednotlivé ilustrácie ilustrovali texty kroník. Napr. v Kronike PO pri ZŠ v Abraháme (šk. r.: 1978/79) sa môžeme stretnúť s ilustráciami záujmových krúžkov popísaných v texte. Ide o ilustrácie vyskytujúce sa pri vymenovaní jednotlivých záujmových krúžkov. Zaujímavý je popisný ráz ilustrácií, keď jednotlivé ilustrácie dôsledne kopírujú jednotlivé typy záujmových krúžkov (tanečný krúžok – obrázok baletky, technický krúžok – vyrezaná postava mačky z dreva, šikovné ruky – vyšívací kruh s ihlou, niťou a vyšitým obrázkom kvetov atď.). Na ilustračnú funkciu vizuálnych prvkov poukazuje aj obrázok č. 15 (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. rok: 1980/81), kde ilustrátor vtipným spôsobom využil motív detskej rozprávky.



Obrázok č. 15: Ilustračná funkcia vizuálnych prvkov v kronikách.

Avšak aj v tomto na prvý pohľad „nevinnom“ obrázku môžeme vidieť silný vplyv Sovietskeho zväzu. Naznačuje ďalšiu významnú funkciu, ktorú vizuálne prvky v kronikách plnili – **ideologickú funkciu**.

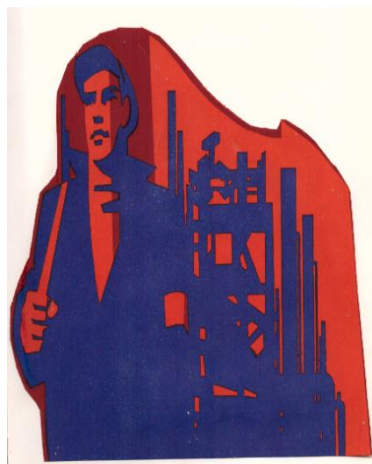
Prvky súvisiace s ideológiou komunizmu sa v kronikách objavovali v kontexte politických sviatkov, textov súvisiacich s dianím v spoločnosti, v spojitosti s textami o politických dejateľoch, ale vyskytli sa aj v súvislosti s činnosťou PO SZM. Išlo o rôzne symboly

komunizmu: kosák, kladivo, päť-cípa hviezda (napr. Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1977/78, obrázok č. 16).



Obrázok č. 16: Symboly komunizmu vo vizuálnych prvkoch kroník.

Ale aj obrázky milicionárov pripravených brániť záводы/štát?/socialistické zriadenie(?) (napr. Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1979/80, obrázok č. 17) zobrazených s využitím prvkov socialistického realizmu dokumentujú fakt, že kroniky mali aj ideologické poslanstvo.



Obrázok č. 17: Ideologická funkcia vizuálnych prvkov v kronikách.

Za zaujímavý možno považovať aj fakt, že kroniky boli zásadne čerenej farby so zlatým nápisom.

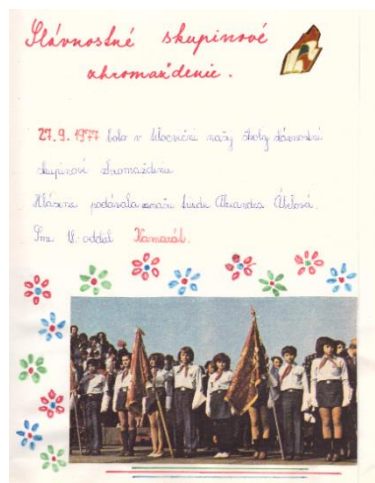
S uvedenou funkciou súvisí aj ďalšia, **propagandistická funkcia** kroník. Môžeme ju identifikovať na základe výskytu výstrižkov politických funkcionárov propagujúcich mier a úspechy socializmu (napr. Kronika PO Pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1981/82, obrázok č. 18).



Obrázok č. 18: Propagandistická funkcia vizuálnych prvkov v kronikách.

Iný vizuálny prvok s propagandistikou funkciou predstavovali heslá. Išlo predovšetkým o budovateľské heslá, ktoré mali za cieľ zdôrazniť silu textu, udalosti. Napr.: „*Žime, učme sa a pracujeme pre socializmus!*“ (Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1978/79), „*Deťom celého sveta mier!*“ (Kronika PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1983/84) a i. Boli často umiestnené v hlavičke alebo v závere textu, ale vyskytovali sa aj na samotných stranách kroník, napr. pred začiatkom nového školského roka.

Ďalšou funkciou, ktorú vizuálne prvky v kronikách plnili, bola **dokumentačná funkcia**. Išlo o funkciu, ktorá vyplývala zo základnej funkcie kroniky, a to dokumentovať priebeh a obsah významných udalostí (porovnaj Horáková, 2009).



Obrázok č. 19: Dokumentačná funkcia vizuálnych prvkov v kronikách.

Jednotlivé vizuálne prvky v kronikách (ilustrácie, výstrižky, fotografie, diplomy a i.) spolu s textom kroník dokumentovali danú dobu, udalosti, ktoré ovplyvnili skupinu pionierov, ktorá danú kroniku viedla, ale aj jej pisateľov (Kronika PO pri ZŠ na Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1978/79, obrázok č. 19).

Záver

V kronikách pionierov sa v období socializmu sa nachádzalo veľa vizuálnych prvkov. Mali zvyčajne sekundárnu funkciu (doplňať text kroník), ale stretli sme sa aj s primárnou dokumentačno-informačnou funkciou, kedy vizuálne prvky nahrádzali obsahové/textové prvky obsiahnuté v kronikách, alebo nad nimi informačne i rozsahovo prevládali. Informácie obsiahnuté v jednotlivých vizuálnych prvkoch mali veľkú výpovednú hodnotu a môžeme ich hodnotiť ako obsažné. Vizuálne prvky v kronikách dokumentovali typy a priebeh konkrétnych udalostí, obnažovali „ducha“ daného historického obdobia a svojou optikou zobrazovali a dokumentovali život detí – pionierov a zanechávali tak odkaz pre ďalšie generácie. Práve vďaka nim máme možnosť skúmať, poznávať a lepšie pochopiť dobu, konanie a prežívanie jej aktérov, ako aj spôsob jej zaznamenávania.

Acknowledgement: This work has been supported by the Scientific Grant Agency of the Slovak republic VEGA under the Grant No. VEGA 1/0106/20.

Použitá literatúra

1. Belan, R. 2015. *Zväzáci*. Bratislava: SLOWART. ISBN 978-80-556-1432-8.
2. Beňušková, Z. 1994. Oslavy pamätných dní, výročných a štátnych sviatkov v Bratislave vo svetle školských a pionierskych kroník. In. *Etnologické rozpravy*. rok 2., roč. 1.
3. Bizová, N. 2018. Záujmové činnosti žiakov špeciálnych základných škôl v období normalizácie. In. Kudláčová, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0123-9.
4. Gubricová, J. 2017. Presahy ideológie komunizmu do činností detí vo voľnom čase v rokoch 1949 – 1968. In. Kudláčová, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca druhej svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0062-1.
5. Gubricová, J. 2018. Presahy ideológie komunizmu do činností detí vo voľnom čase v rokoch 1969-1989. In. Kudláčová, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0123-9.
6. Horáková, J. 2009. *Školská kronika – výpoveď o dobe*. (Citované dňa 14.1.2019). Dostupné na: <https://zena.sme.sk/c/4812834/skolska-kronika-vypoved-o-dobe.html#ixzz5cZiJ6ZOw>.
7. Jašek, P. 2012. *Protikomunistický odboj v strednej a východnej Európe*. Bratislava: Ústav pamäti národa. ISBN 978-80-89335-50-3.
8. Krankus, M. 2018. K niektorým problémom vývoja pedagogiky na Slovensku v rokoch 1965 – 1973. In. Kudláčová, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0123-9.
9. Kroniky PO pri ZŠ v Abraháme, šk. r.: 1979-1989.
10. Kroniky PO pri ZŠ Ul. J. Bottu v Trnave, šk. r.: 1976-1989.
11. Krúpová, A. 2013. *Príručka pre obecných a školských kronikárov*. Prešov: RVC. ISBN 978-80-971358-0-5.
12. Kudláčová, B. (ed.). 2017. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. Svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0062-1.

13. Kudláčová, B. (ed.). 2018. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-568-0123-9.
14. Kudláčová, B. (ed.). 2019. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelavanie na Slovensku v rokoch 1945-1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0369-1.
15. Londák, M. – Sikora, S. – Londáková, E. 2016. *Od predjaria k normalizácii. Slovensko v Československu na rozhraní 60. a 70. rokov 20. storočia*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1531-6.
16. Pavlík, O. 1985. *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: Veda. ISBN 71-063-85.
17. Profantová, Z. 2005a. *Malé dejiny veľkých udalostí I. v Česko(a)Slovensku po roku 1948, 1968, 1989*. Bratislava: Ústav etnológie SAV v Bratislave. ISBN 80-89069-13-4.
18. Profantová, Z. 2005b. *Malé dejiny veľkých udalostí II. v Česko(a)Slovensku po roku 1948, 1968, 1989*. Bratislava: Ústav etnológie SAV v Bratislave. ISBN 80-89069-14-2.
19. Višňovský, Ľ. – Brindza, J. 1982. *Prvé kroky v pionierskej skupine*. Bratislava: Smena, vydavateľstvo SÚV SZM. ISBN 73-028-82.

Kontakt

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Recenzia kolektívnej monografie

Lechta, Viktor – Bizová, Naďa (Eds.): *Kľúčové komponenty inkluzívnej edukácie / Key Components of Inclusive Education*. VEDA, Peter Lang, 2019.
ISBN 978-80-224-1713-6.

Sme svedkami globálneho trendu, ktorý vzbudzuje obavy: rastie počet osôb s postihnutím, narušením a ohrozením a podľa odhadov Svetovej zdravotníckej organizácie ich počet v súčasnosti prekračuje 15 % svetovej populácie – zahŕňa teda viac ako jednu miliardu obyvateľov našej planéty. Tento vývoj so sebou prináša celý rad socio-kultúrnych, politických i pedagogických výziev.

V spolupráci švajčiarskeho vydavateľstva Peter Lang a slovenského vydavateľstva VEDA vychádza priekopnícka monografia kolektívu autorov *Kľúčové komponenty inkluzívnej edukácie* (v anglickom origináli, *Key Components of Inclusive Education*), ktorá chce nové výzvy reflektovať novým spôsobom. Inkluzívnu edukáciu pertraktuje komplexne ako „*otvorený systém tvorený vzájomne prepojenými a čiastočne sa prekrývajúcimi heterogénnymi zložkami, ktoré sa dynamicky modifikujú v korelácii so socio-ekonomickými, kultúrnymi a etickými faktormi*“ a odкрýva spôsob, ako tieto zložky harmonizovať v synergickom efekte.

Dielo medzinárodného autorského kolektívu editorsky zastrešili Viktor Lechta a Naďa Bizová z Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Kniha takto predstavuje ďalší zo série publikačných počinov tohto akademického pracoviska a nesie rukopis nestora inkluzívnej edukácie na Slovensku, hlavného editora diela, Viktora Lechtu.

Autori vystavali svoje dielo okolo ústrednej premisy: „*determinantom úspešnej inkluzívnej edukácie ako celku je kvalita a trvalá interakcia jej zložiek*.“ Z tejto premisy čerpá svoje odôvodnenie potreba detailnej analýzy jednotlivých komponentov inkluzívnej edukácie. Naopak, nedostatočná pozornosť voči týmto komponentom je, podľa autorov, najväčšou hrozbou úspechu inkluzívneho prístupu a súčasný stav implementácie inkluzívnej edukácie vo väčšine krajín im dáva za pravdu. Autori si preto stanovili za svoj hlavný cieľ predstaviť konkrétnu podobu komplexnej analýzy základných komponentov systému inkluzívnej edukácie.

Na stránkach svojej monografie potom identifikujú, opisujú, charakterizujú a interpretujú tieto zložky v nasledujúcom poradí: filozofická, historická, sociologická, právna, etická, psychologická, medicínska, špeciálnopedagogická, politická, sociálna, aplikačná, profesijná a transdisciplinárna zložka. Štruktúra ich prezentácie zodpovedá postupu ich bádania – začína teoretickými východiskami, končí praktickými implikáciami. Kniha je takto adresovaná nielen odborníkom z rôznych vedných oblastí, do ktorých zasahuje

problematika inkluzívnej edukácie, ale aj širšej verejnosti so záujmom o danú tému, osobitne študentom a rodičom detí s postihnutím, narušením a ohrozením.

Martin Dojčár

Recenzia

Rybák, D. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha : Karolinum, 2019. 390 s. ISBN 978-80-246-4336-6.

*«A tu, pokiaľ ide o veci, pri ktorých **zlou výchovou nie sme zvyknutí hľadať pravdu** a kde stačí podať iba niektorý z obrazov, tam netržíme posmechu (...). Keď sa tie jednotlivé veci, mená a výmery, názory a iné zmyslové vnemy o seba navzájom trú, a **sú opravované láskavými posudkami** a nezávistlivosťou používaním otázok a odpovedí, **tu konečne vyšľahne oheň poznania** a rozumu o každej jednotlivéj veci, pri najväčšom úsilí, akého je ľudská sila schopná.»*

(Platón, Siedmy list 343c, 344b)

Uvedený známy Platónov výrok (referovaný na s. 19) by mohol obrazne predstavovať rámcové zdôvodnenie celej monografie, ktorá je syntézou mnohoročného vedeckého a pedagogického úsilia jej autora. Knižná monografia, ktorou sa doc. Rybák habilitoval, predstavuje originálne dielo, ktoré je v našich krajinách jedinečné svojím zameraním (domyslenie Husserlovej fenomenológie, najmä fenomenologických redukcí, s ohľadom na ideu vzdelávania), ale aj architektúrou logicky štruktúrovaného filozofického postupu (interpretácia fenomenologickej metódy v jednotlivých základných rysoch a následne jej využitie na zachytenie toho, čo je nevyhnutné a podstatne záväzné pre vzdelávanie).

Cieľom práce v širokom vyjadrení je „snaha o hlbšie porozumenie problematiky výchovy a vzdelávania zostúpením k ich filozofickým zdrojom“ (s. 20); v užšom vymedzení možno identifikovať niekoľko čiastkových cieľov: 1. predviesť a rozvinúť pedagogickú stránku filozofie vo fenomenologickej tradícii (s. 23); 2. v nadväznosti na otázku ľudstva človeka upozorniť na to, že ľudstvo nie je možné odvodiť zo žiadnej špeciálnej vedy, ani zo súhrnu všetkého vedenia špeciálnych vied o človeku (s. 24); 3. vo svetle výkladu hlavných motívov Husserlovej fenomenológie predviesť, ako v našom myslení neproblematizovane žijú sedimentované predpoklady našej tradície (s. 25); 4. predstaviť úlohu učiteľstva ako zmysluplné vedenie (*agein*), ako udržiavanie zmyslu, ktorý založil Európu a nás samotných, a nie ako jednoduchú, hoci expertnú, operabilnosť (s. 29-30); 5. priebežne porovnávať fenomenologický prístup s prístupom novovekej metafyziky (R. Descarta a D. Huma) so zreteľom na „pedagogické“ porozumenie nášmu „tu a teraz“ (s. 30). Tento diferencovaný cieľ bádania (ktorý nie je v práci explicitne takto sformulovaný na jednom mieste, ale evidentne vystupuje z popisu zamerania a predmetu výskumu v úvodných častiach publikácie) autor dosahuje pomocou fenomenologického prístupu vyjasňovania vlastných predpokladov: k výchove a vzdelávaniu sa približuje ako k intencionálnemu útvaru, ako k celku všestranného zakúšania človeka, ktorý podrobuje vyzátvorkovaniu (*epoché*)

predpojatých súdov (vzdelávania chápaného ako organizačný proces technologického vedenia), aby identifikoval čistú podstatu (vzdelávania ako prežívaného odhaľovania zmyslu). Z tejto pozície odkrýva nebezpečenstvo školského vzdelávania, zameraného na získavanie použiteľných znalostí a praktických zručností (resp. kompetencií), ako upevňovanie „fachidiotizmu“ (s. 52). Ku kritickému hodnoteniu v súčasnosti väčšinou ponímaného tvaru vzdelávania však autor nedospieva skratkou a rýchlymi závermi, ale postupným, dôkladným a hlbokým odkrývaním predpokladov novovekého metafyzického myslenia (v časti I) a štruktúry vlastnej intencionality vedomia (v časti II), aby napokon dospel k vyústeniu svojho bádania v časti III: Fenomenologie a idea vzdelání. Z hľadiska rozsahu by sa mohlo zdať, že vzdelávanie je predmetom len poslednej menšej časti celého diela (s. 267-377), no v skutočnosti je idea vzdelávania implicitne – ale aj explicitne – prítomná v texte práce od začiatku až do konca.

Celková zostava teoretického výskumu vytvára logickú špirálu, v ktorej sa Rybák od filozofickej problematizácie súčasnej samozrejmosti definovania vzdelávania dostáva k Husserlovým skrytým rozlíšeniam problémov novovekej vedy a následne k jednotlivým momentom intencionality poznávajúceho ja, aby sa vrátil späť k výchovnému zmyslu filozofie a k fenomenologickému vyčereniu idey výchovy.

Monografia konštruktívnym spôsobom problematizuje súčasné redukovanie a spredmetňujúce smerovanie vzdelávania, ktoré sa nachádza v kríze. Autor nielen odkrýva príčiny tejto krízy v novovekom scientizme a vyostrenom súčasnom technokratizme, ktorý obklopuje človeka nielen v prostredí vzdelávacích inštitúcií, ale poukazuje na podstatnú nevyhnutnosť vzdelávania pre bytie človeka ako človeka plní pozitívnu humanizačnú misiu filozofa – pedagóga. V súčasnom spoločenskom kontexte, kedy sa problémy výchovy a vzdelávania diskutujú hlavne v horizonte regulácie, procesov a manažovania, autor obracia pozornosť na dimenziu zmyslu, na otázku, *čo je to vlastne vzdelávanie*. Táto otázka sa v priebehu celého diela vracia ako refrén. „*Aký je vlastne pôvodný zmysel vzdelania, originálne založenie jeho možnosti, voči ktorému hrozia redukcie vzdelaného človeka na chytového údržbára technických systémov a aparátov v najširšom zmysle (...)?*“ (s. 270; citácie prekladám do slovenčiny)

Autor na tieto otázky priebežne odpovedá tak, že ideu vzdelávania spája s fundamentálnou otázkou na ideu človeka – filozofia výchovy je v jeho poňatí bytostne filozofiou človeka. V tomto východisku Rybák priamo nadväzuje na patočkovskú tradíciu filozofovania. „*V idei vzdelávania si človek kladie otázku na seba samého, na to, čo znamená žiť ľudsky.*“ (s. 270) Jeho témou je teda svet samotný a korelačne bytosť, ktorá sa k tomuto svetu vzťahuje, aby porozumela jemu a sebe – človek je pôdou, na ktorej sa odohráva táto korelačná súvislosť, zvaná *logos*. Základným predpokladom tejto „logickej“ súvislosti je údiv, ktorý podnecuje pôvodné pýtanie, zbavené záujmu o mocenské ovládanie človeka a sveta.

David Rybák sa za pomoci interpretácie Husserlových textov usiluje odlíšiť jav vzdelávania od toho, čo sa v tomto jave javí. Práca je „*gestom návratu k Husserlovi*“ (s. 14). Podnetom mu mohla byť citácia z Husserla: „*Je to až fenomenológia, ktorá nás vychováva k plnému videniu.*“ (s. 330) Hoci Husserl sám sa vyslovene nezaoberal výchovnými rozmermi svojej fenomenológie, Rybák predvádza základné motívy jeho filozofie práve s ohľadom

na ich dôležitosť pre ideu vzdelávania a výchovy „*tak verne Husserlovej vlastnej intencii, ako sme schopní*“ (s. 8). Rybák sa explicitne hlási k českej tradícii filozofie výchovy – Jana Patočku, Jaroslavy Peškovej, Radima Palouša a Anny Hogenovej (s. 19), ku ktorým miestami odkazuje vo svojej práci. Treba však zdôrazniť, že text publikácie je jeho pôvodný, vychádza z jeho tvorivej filozofickej mysle a obsahuje originálny, občas pre čitateľa náročný rukopis autora.

Prácu, ktorú predkladá David Rybák, nemožno čítať ako „detektívku,“ ktorej výsledok príde na konci, v kontraste s mnohými výskumnými prácami zostavenými na pôdoryse empirických skúmaní. V práci nejde o verifikáciu hypotéz. Naopak, celý text monografie je „výsledkom“ teoretického bádania od prvej strany po poslednú. Napriek tomu sa dá povedať, že prvé dve časti práce tvoria aké si prolegomena k tretej časti (s. 269 a nasl.), ktorá sa venuje už vyslovene a priamo výchove a vzdelávaniu. V tejto časti autor interpretuje samu dynamiku fenomenologickej redukcie ako výchovnú a – z druhej strany – vzdelávanie ako úsilie o fenomenologickú redukciu. Domnievam sa, že kapitola 7 (Fenomenológia a ontológia) je z metodického pohľadu krokom späť, azda by obsahovo patrila skôr do prvej alebo druhej časti. V každom prípade, Rybákovo systematické „pedagogické“ odhaľovanie Husserlovej filozofie je podľa mňa objavným a inovatívnym filozofovaním, ktoré je významným príspevkom nielen k poznávaniu podstaty výchovy, ale aj k poznávaniu Husserla a možností filozofie.

Jadro prínosu Rybákovej publikácie možno identifikovať v postupnom dokazovaní toho, že pedagogika si nevystačí ako empirický vedný odbor, lebo človeka ako vychovávateľnú a vzdelávateľnú bytosť nemožno redukovať na empirický fakt a na objekt pedagogického pôsobenia. Rybák urguje s odpoveďou na otázky: „*Aká psychológia, aká antropológia, aké poňatie človeka stojí v základe dnešnej pedagogiky? Ako sa v súčasnej pedagogike rozumie človeku?*“ (s. 217) Upozorňuje, že „*redukcia človeka na púhy empirický objekt obrábania nemôže viesť k jeho deformácii*“ (s. 219) a chváli učiteľov, ktorí napriek tlaku okolia v živej situácii vzdelávania „*odhodia základ predporozumenia človeku, fungujúci v týchto teoretických a metodických tézach, v prospech vlastného zmyslu a podstaty vzdelávania a špecifickej situácie medziľudského stretávania, ktorú nikdy nemožno redukovať na metodicky kontrolovaný a riadený systém procesov.*“ (s. 219)

Dovolím si konštatovať, že práca je hodnotným príspevkom k rozvoju pedagogiky, pretože osvetľuje pôdorys, na ktorom pedagogika stojí. Bez tohto predpokladu jej nemožno rozumieť tak, aby sme ju neinštrumentalizovali. Ak má človek ako taký schopnosť prekročiť dané a uskutočňovanie tejto schopnosti sa deje na poli výchovy, tak je nevyhnutné kultivovať ten druh myslenia, ktorý dokáže ono prekračovanie zachytiť a tematizovať. Filozofia výchovy, ktorú predstavuje prístup Davida Rybáka, umiestňuje aj učenie sa (žiakov) a učenie (učiteľov) doprostred úsilia o pravý (apodiktický) vzťah k svetu ako takému.

Andrej Rajský

Vzájomné učenie sa učiteľov a vedúcich pracovníkov v profesijných komunitách

Tento rok začali spoločne riešiť členovia viacerých katedier Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v spolupráci so školami z mnohých regiónov Slovenska (od ZŠ Budimír pri Košiciach až po 1. súkromné gymnázium v Bratislave) projekt podporený agentúrou **KEGA – Didaktické reflektívne komunity** (pre roky 2020 – 2022). Participujúce školy pôsobia v sieti Fóra proaktívnych škôl – združení s medzinárodnou pôsobnosťou, ktorého spoluzakladateľom je autor projektu.

Projekt je zameraný na implementáciu konkrétneho modelu profesijných učiacich sa komunit učiteľov – didaktických reflektívnych komunít (DRK; angl. instructional rounds, porov. City, Elmore et al., 2009). DRK v presne štruktúrovanom postupe definuje problémy praxe, vytvára opisné dáta z pozorovaní praxe, analyzuje ich a formuluje akčné teórie vybranej školy. Je postavená na princípe vzájomnej pomoci, vzájomného partnerského učenia sa, sleduje rozvoj celého kolektívu (školy a systému) a dáta čerpá najmä zo sledovania správania žiakov a ich porozumenia úlohám, do ktorých sú zapájaní (viac pozri Brestovanský, 2019). Prístup umožňuje odstraňovať zvyčajné bariéry medzi hodnotiteľom a hodnoteným a zapája všetkých aktérov vzdelávacieho procesu (učiteľov, vedúcich pracovníkov školy, zástupcov zriaďovateľov, akademikov), čím podporuje systematickosť v rozhodovaní o zmenách v didaktickom dizajne škôl, ich riadení a manažovaní. Vychádza z participatívnej paradigmy (Lincolnová, Lynhamová a Guba, 2018), ktorej prijatie je podmienené posilnením autonómie škôl a rol jednotlivých aktérov v školách.

Základom filozofie projektu je presvedčenie, že kľúčovou podmienkou na pozitívnu zmenu v školstve je postup iniciovaný zdola, t. j. samotnými školami, resp. ich zriaďovateľmi. Jednotlivé školy potrebujú vidieť silný, inšpiratívny príklad už realizovanej a udržateľnej vynikajúcej praxe. A zároveň vynikajúce školy, ochotné zdieľať svoje skúsenosti, potrebujú podporu v systéme vzdelávania (dotáciou diseminačných projektov, sieťovaním cez adekvátne inštitúcie, napr. pedagogické fakulty, a pod.). Dobre spolupracujúci kolektív učiteľov, príp. učiteľov a akademickej sféry má (z hľadiska učebných a výchovných výsledkov) na žiakov častokrát omnoho lepší vplyv ako jednotliví vynikajúci učitelia (Reynolds, Hopkins, Stoll, 1993; Hargreaves, Fullan, 2012). Zároveň školy potrebujú prekonať izolovanosť, ktorá obmedzuje ich rozvoj.

Zámerom projektu je overenie možností implementácie DRK do praxe ďalšieho vzdelávania učiteľov a skvalitňovania vyučovania a zistenie a opísanie prínosov tejto implementácie na inovácie lokálnych školských politík v podmienkach slovenských základných škôl. Ide na jednej strane o súčasť ďalšieho vzdelávania učiteľov, na druhej strane však mení paradigmu tohto vzdelávania z individuálneho na kooperatívne, zahŕňajúce aktérov rôznych úrovní.

Z tohto zámeru vychádzajú konkrétne ciele projektu:

1. Overiť výskumný nástroj diagnostiky rozvojových potrieb (Baranyai, 2013) pre slovenské podmienky, zozbierať a vyhodnotiť dáta o zúčastnených participantoch.
2. Teoreticky analyzovať modely profesijných učiacich sa komunít s dôrazom na didaktické reflektívne komunity (DRK) a na prípadové štúdie ich realizácií v zahraničí. Na základe teoretickej analýzy definovať indikátory a) posudzujúceho vs. opisného pozorovania vyučovacej praxe a b) optimálneho priebehu DRK.
3. Ustanoviť a realizovať stretnutia DRK v sieti participujúcich škôl. V rámci tohto cieľa a) priebežne, cyklicky vyhodnocovať stanovené indikátory a b) formulovať akčné teórie navštevovaných škôl a harmonogram ich implementácie.
4. Vyhodnotiť priebeh (výzvy, prekážky) implementácie akčných teórií a dopady na vyučovanie. Súčasťou tohto cieľa bude opätovné zisťovanie rozvojových potrieb a úrovne kultúrnej transformácie vybraných škôl.
5. Formulovať požiadavky na regionálne stupne riadenia základných škôl a pedagogicky zdôvodnené podnety na tvorbu konštruktívnych legislatívnych a organizačných zmien.

Martin Brestovanský

Literatúra

1. Brestovanský, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity : Paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika.sk*, 10(1), s. 27–46.
2. City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education : A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.
3. Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, eds. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5th ed. London : SAGE Publications, Inc., s. 213–263.
4. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : Transforming teaching in every school*. New York, NY : Teachers College Press.
5. Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice : Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), s. 37–58. Dostupné online: (<https://doi.org/10.1080/0924345930040103>).

SKAV prináša online diskusie o aktuálnych problémoch vzdelávania

V rámci projektu *Deti nepočkajú!* organizuje Stála konferencia aktérov vo vzdelávaní (SKAV) mnohé významné a prínosné online diskusie o aktuálnych problémoch vzdelávania

Na projekte participuje Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU skrze svojho pracovníka, ktorý je členom jeho riadiaceho tímu.

Stála konferencia aktérov vo vzdelávaní (SKAV) pozostáva t. č. z **približne 200 aktérov „od jaslí po vedu,“ pôsobiacich v oblasti vzdelávania vo všetkých ôsmich regiónoch Slovenska.** Jej aktívnymi účastníkmi boli doposiaľ napr. Stredoškolská študentská únia Slovenska, Rada mládeže Slovenska, Študentská rada vysokých škôl, Slovenská rada rodičovských združení, Platforma rodín detí so zdravotným znevýhodnením, Aliancia súkromných jaslí a škôlok, OZ Domáce vzdelávanie na Slovensku, Slovenská komora učiteľov, Asociácia špeciálnych pedagógov škôl a poradní, Asociácia školskej psychológie, Asociácia liečebných pedagógov PRO LP, Fórum proaktívnych škôl, Združenie základných škôl Slovenska, Asociácia riaditeľov štátnych gymnázií, Asociácia stredných odborných škôl Slovenska, ZMOS, zástupcovia odborov školstva VÚC, Asociácia súkromných škôl Slovenska, Združenie katolíckych škôl Slovenska, univerzity v krajských mestách, AMAVET, vedecké iniciatívy „Veda chce žiť“ a „Žijem vedu,“ Indícia, n. o., Komenského inštitút, ITAS, Microsoft Slovakia, s. r. o., Helen Doron English, Republiková únia zamestnávateľov a pod.

Agendou SKAV je monitorovať tvorbu legislatívy a politických rozhodnutí v oblasti vzdelávania, viesť partnerský dialóg verejnosti so zvolenými zástupcami verejnosti, ako aj s orgánmi verejnej správy a s médiami na základe dát a príkladov dobrej praxe zo SR i zahraničia a predkladať proaktívne návrhy riešení chrániace verejný záujem v oblasti vzdelávania na Slovensku.

Od prepuknutia pandémie zorganizovala SKAV v spolupráci so Stálou konferenciou asociácií vo vzdelávaní z Českej republiky špeciálnu sériu šiestich česko-slovenských online debát o núdzovom stave vo vzdelávaní. **Účastníkmi jednej z debát boli aj český a slovenský minister školstva.** Pred začiatkom školského roka 2020/2021 zorganizovala SKAV v spolupráci s Fórum proaktívnych škôl v mesiaci august sériu piatich online debát, počas ktorých 20 aktérov zdieľalo dobrú prax na témy: „príprava škôl na september,“ „pilieri dištančného vzdelávania,“ „podpora detí so špeciálnymi potrebami,“ „krízový manažment počas pandémie“ a „dáta z 1. vlny pandémie.“

Na základe informácií vychádzajúc z nadnárodných dokumentov, z ôsmich regionálnych debát SKAV a v kontexte prichádzajúcich financií z Európskej únie SKAV zriadila „verejnú pracovnú skupinu odborníkov.“ Tá sa počas deviatich stretnutí v období od 6. 10. 2020 – do 8. 12. 2020 na týždennej báze vo forme medzisektorových online debát bude venovať

téme Vzdelávanie budúcnosti – wellbeing, konektivita a inovácie.“ Výstupom debát bude súbor dát a návrhov riešení pre Slovensko v týchto troch oblastiach identifikovaných ako v súčasnosti mimoriadne dôležitých. **Diskusie sa konali pod záštitou prezidentky Slovenskej republiky Zuzany Čaputovej.**

Martin Brestovanský