

Edukační strategie sester zaměřených na pacienty v seniorském věku

Education Strategies of Nurses Aimed at Patients at Senior Age

Petra Kaduchová

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstract: The paper is focused on the education and the education process in senior patients within the nursing care. This text, based on theoretical points, will introduce partial outcomes of the quantitative research carried out during the survey fellowship in the Slovak Republic. The respondents were the nurses working at standard wards in hospitals. One of the goals of the paper is to point out at the significance of quality preparation and cultivation of an educating nurse towards a senior patient with the use of both theoretical background and outcomes of the research mentioned above. The aim of the paper is also to emphasise the necessity to respect the specificities of the education of senior patients and this is a point to stop and think about the discussed topic.

Keywords: senior, education, education process, nursing care, nurse – educator, specificities of education of senior patients.

1 Úvod

Současný i očekávaný demografický vývoj poukazuje nejen na stárnutí obyvatelstva celkově, ale i na stárnutí samotné populace seniorů. Tento trend je zapříčiněn rychlejším nárůstem počtu osob v nejvyšších deceniích (tzv. oldest old), tedy jedinců nad 80 let věku a obecně dlouhověkých osob, které se vyznačují specifickými potřebami i z pohledu zdravotního stavu.

Senioři se v současnosti dožívají vyššího věku než dříve, což je výsledkem lepších životních podmínek, zdravotní péče a dalších faktorů. S tímto faktem přichází i celá řada zdravotních problémů plynule narůstající s věkem. V důsledku toho přibývá počet seniorských pacientů a osob se sníženou či ohroženou soběstačností vyžadující pro jejich specifické potřeby jim přizpůsobené a kvalifikované zdravotnické služby.

Následující sdělení je zacílené na vybrané aspekty edukace a edukačního procesu u seniorských pacientů v rámci ošetrovatelské péče. Uvedené poznatky by mohli využít jak

osoby, které rozhodují o působení a vzdělávání edukátorů seniorů, tak samotní realizátoři edukačních aktivit pro sestry.

V rámci teoretických východisek zde v kontextu vzdělávání seniorů uvedeme určitá specifika edukace seniorských pacientů. V další části příspěvku představíme dílčí výsledky kvantitativního výzkumu, jehož respondentky byly právě sestry pracující na standardních odděleních nemocnic, přičemž budeme prezentovat pouze určité výsledky výzkumu, a to v kontextu tematického zaměření tohoto příspěvku. Jedním z cílů sdělení je totiž poukázat na význam kvalitní přípravy a kultivaci kompetencí edukační sestry seniorského pacienta s využitím jednak teoretických poznatků, ale také výsledků již výše zmíněného výzkumu.

2 Senior jako pacient a specifika jeho edukace

Nemoc či hospitalizace je pro každého pacienta náročná životní situace, tím víc pokud je spojená se ztrátou soběstačnosti. Takový pacient očekává, že se mu vše potřebné a jemu adekvátním, srozumitelným, trpělivým přístupem vysvětlí. Vyžaduje informace, vysvětlení, návod, jak postupovat, potřebuje tzv. edukaci.

Taková edukace je pak součástí zdravotní péče, pacient při ní získává nejen nové znalosti, ale získává i nové, praktické dovednosti. Záměrem edukace je získat a udržet seniorského pacienta v roli aktivního a konstruktivního spolutvůrce léčby. Cílem edukačního procesu je dosáhnout u něj požadované změny v jednání a životním stylu (Neméth, 2009, s. 74).

Nedostatek informací je totiž častým problémem v každodenní praxi u pacientů všech věkových kategorií, seniorů nevyjímaje. Mnoho odborných zdrojů poukazuje na to, že zejména hospitalizovaní seniorští pacienti jsou nejen méně informováni než pacienti mladší, ale také si zachovávají méně informací. Děje se tak pravděpodobně v souvislosti s předpoklady omezené ability starších lidí, a také s poznatky o involučních změnách ve stáří společně s automatickým předpokladem omezení seniora (Pokorná, 2010, s. 42–44).

Změny, které nastávají ve stáří, totiž významně ovlivňují vnímání i samotné učení u seniorů. Z těchto důvodů je důležité dodržovat určité konkrétní podmínky napomáhající průběhu učení a zefektivňující jeho výsledky.

Avšak na druhou stranu neexistuje žádný důkaz o tom, že by se s věkem zhoršovala obecná schopnost učit se (Venglářová, Mahrová, 2006, s. 65).

„Základní premisou jakýchkoliv vzdělávacích aktivit pro seniory je, že člověk je schopný se učit ve všech životních etapách – včetně stáří. Toto tvrzení je považováno za východisko veškerých edukačních aktivit pro seniory.“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 72)

Častěji se ale v praxi setkáváme s nevyužíváním efektivních postupů k předávání informací. Možným důvodem nedostatku informací může být i potlačování práv a důstojnosti pacienta¹ – tzv. ageismus, se kterým se v některých situacích u hospitalizovaných paci-

¹ Práva starších pacientů jsou deklarována v Chartě práv starších osob, vyhlášena Mezinárodní asociací geriatriků v Adelaide v Austrálii v roce 1997.

entů setkáváme. Takovým příkladem může být upírání práva na informace ze strany ošetřujícího personálu, tj. posuzování pacienta za nespolupracujícího, beznadějného, a v této souvislosti za bezcenného (Pokorná, 2010, s. 73–84).

Další, bohužel ještě dnes častou formou ageismu vyskytující se při komunikaci se seniory, je i nevhodná forma podávání informací používáním tzv. elderspeaku, který seniorští pacienti přijímají s velkou nelibostí (Pokorná, 2010, s. 62–67).

Při edukaci seniora je podstatné uvědomit si, že needukujeme dítě, ale s dospělého jedince. Dospělý aktér v edukačním procesu je totiž oproti dětem či mládeži (co se týče potřeby uznání) více zranitelnější, nechce být vychovávaný, ale podporovaný a usměrňovaný tak, aby správně postupoval při sebevýchově a sebevzdělávání (Határ, 2014, s. 86).

Vše, co pacientovi vysvětlujeme, je tedy v podstatě edukace. Edukace jako taková je součástí i ošetrovateľské péče, resp. ošetrovateľského procesu. Edukace seniorů se tak dotýká sester řady oddělení a pracovišť a také těch, kteří chtějí o svého blízkého pečovat v domácím prostředí.

Seniorští pacienti jsou však ve vzdělávání nepochybně skupinou, která si vyžaduje odlišný přístup a pojetí vzdělávacího procesu než edukace jiných věkových kategorií, což prezentuje jejich edukaci jako činnost velice specifickou a jedinečnou.

Edukace seniorských pacientů má být prováděna individuálně a přizpůsobena tělesnému a duševnímu stavu pacienta. V edukaci je třeba se především zacílit na fixaci nejn nutnějších návyků a úkonů. Tyto návyky, úkony a dovednosti je nezbytné stále opakovat, procvičovat a kontrolovat. Edukace seniorských pacientů je tedy časově daleko náročnější, a především vyžaduje citlivý a empatický přístup ze strany sester.

Základní strategií pro dosažení efektivní komunikace či porozumění sdělovaného v rámci edukace je tedy důkladná individuální diagnostika jedince. Taková strategie, respektující aspekt individuality – různorodost této věkové populace a jejich specifické potřeby, je uměním, dovednostmi, které je možné se naučit. Základem edukace jsou totiž nejen odborné vědomosti edukátora a jeho znalosti o edukaci, ale i umění učit a také mít zájem učit druhé.

3 Sestra v roli edukátorky seniorských pacientů

Je zřejmé, že na schopnostech edukátora, ale i na jeho osobnosti závisí kvalita celého edukačního procesu. V dnešní době jsou pro edukaci klientů požadovány stále vyšší požadavky. Petřková s Čornaničovou (2004, s. 72–73) z kompetencí edukátora ve vzdělávání seniorů vyzdvihují jednak psychologicko-didaktické kompetence (tj. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní) důležité pro vytvoření takového učebního klimatu, který vyhovuje potřebám seniorů a povzbuzuje je k aktivní účasti na učení a vzdělávání se. Ne méně důležité jsou také osobnostní kompetence; s důrazem na autentičnost, empatii, schopnost autoregulace a sebereflexe, vřelost, dále pak integritu osobnosti a dynamismus.

Určité požadavky musí naplňovat také zdravotník v roli edukátora (tj. očekávané chování jedince ve vztahu s jeho postavením ve společnosti). Podle Juřeníkové by takový edukátor měl pro úspěšné vykonávání edukace disponovat: charakterovými předpoklady, intelektovými předpoklady, senzomotorickými předpoklady, sociálními předpoklady, odbornými znalostmi a dovednostmi, odbornými znalostmi a dovednostmi z oblasti edukace a autoregulačními předpoklady (Juřeníková, 2010, s. 69).

Edukace realizovaná v rámci zdravotní péče má totiž určité zvláštnosti. Zdravotnické instituce jsou primárně zacílené na péči o zdraví svých pacientů a edukace jako taková je pak realizovaná v rámci této péče a v souladu s organizací i metodami péče dané zdravotnické instituce. V rámci ošetrovatelské péče je pak významné propojení edukace s ošetrovatelským procesem stanoveným u konkrétního pacienta.

Sestra plní v edukačním procesu roli koordinátorky celé edukace. Je diagnostikem edukačních potřeb pacienta, tvůrcem a projektantem edukace, realizátorem edukace (poskytuje znalostí a zkušeností) a plní i úlohu hodnotitele. Současně je také poradcem a podporovatelem edukanta.

Navíc, jak již bylo řečeno, edukace zacílená na seniorského pacienta je nesnadná, senioři jako specifická cílová skupina má totiž své životní zkušenosti, specifické potřeby a limity, a patří tedy k těm nejnáročnějším účastníkům edukačního procesu.

„Senioři totiž patří k nejnáročnějším posluchačům také proto, že na rozdíl od ostatních účastníků vzdělávání, např. žáků či studentů, kteří některé kompetence lektora mohou posoudit jen obtížně, posuzují (a to rádi, často a velmi kriticky) kompetence lektora v celém širokém spektru, např. jeho odborné kompetence, praktické zkušenosti, didaktické dovednosti, komunikační schopnosti atd.“ (Mužík, in Kryštof, 2010, s. 117).

Edukátor seniorů by měl přijmout seniory jako účastníky vzdělávacího procesu, měl by jim pozorně naslouchat, respektovat je a tolerovat jejich odlišnosti. To vše jak po stránce teoretické, tak i praktické (srov. Hloušková et al., in Kryštof, 2010, s. 117–118).

„Sestry s vyšším či speciálním vzděláním jsou schopny využívat strategie podporující pacientovu důstojnost, sebehodnocení, schopnost rozhodování a nezávislosti. Právě skutečnost schopnosti respektování autonomie pacienta – seniora je významným hlediskem, které by mělo být zdůrazňováno v procesu přípravy pečujících osob...“ (Davisová, in Pokorná, 2010, s. 38)

Nesporným činitelem v komunikaci, jako prostředku k uskutečnění edukace, je také celková image sestry a její kompetence. Celková image sestry mající důsledky pro kvalitu poskytované péče je dle většiny odborných zdrojů tvořena těmito předpoklady:

- vstupními, ne zcela ovlivnitelnými: charakterové a temperamentové vlastnosti s projevy v chování a jednání,
- vstupními a průběžnými, ovlivnitelnými předpoklady: odborné znalosti a profesní schopnosti, znalosti a dovednosti (Pokorná, 2010, s. 47).

Aby edukace seniorských pacientů byla dostatečně efektivní a splňovala tak stanovené cíle, je tedy jednou z podmínek bezpochyby přítomnost kompetentního edukátorky/sestry, která disponuje nejen odbornými znalostmi a dovednostmi, schopnostmi a dovednostmi v oblasti vzdělávání, ale také předpoklady a zkušenostmi při práci se specifickou skupinou seniorů.

„Rozvoj vědomostí a dovedností sester je přímou cestou k rozvoji kompetencí a možnosti snadnějšího rozhodování podle nároků a požadavků evidence based healthcare (na důkazech založené zdravotní péči).“ (Pokorná, 2010, s. 110)

4 Výzkumné šetření

Autorka tohoto textu realizovala v roce 2016 výzkumné šetření ve slovenských fakultních nemocnicích, které bylo zaměřeno na edukační strategie sester zaměřených na pacienty v seniorském věku. Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci vědecké spolupráce Pedagogické fakulty v Trnavě a Pedagogické fakulty v Olomouci.

Výzkumný vzorek tvořili edukační sestry/sestry pracujících na odděleních geriatric, léčebných dlouhodobé péče či odděleních interních.

Výzkumu předcházelo zkontaktování vedení všech fakultních nemocnic na Slovensku ke zjištění působení edukačních sester v jejich zařízení vůbec a s žádostí o možné zapojení se do našeho výzkumu. Celkem bylo takto osloveno 9 fakultních nemocnic na Slovensku. Do našeho výzkumu se zapojilo 6.

V rámci první etapy – kvantitativního výzkumného šetření byl použit dotazník vlastní konstrukce. Do našeho výzkumu se prostřednictvím dotazníku zapojilo 81 sester. Struktura databáze otázek k dotazníkovému šetření pro edukační sestry byla zaměřená mj. na specifiku edukace seniorů. V dotazníku jsme zařadili otázky týkající se možného vnímání rozdílu v edukaci dospělých a seniorů, záznamu o jejich edukaci (event. struktura protokolu), zpětné vazby při edukaci seniorů, zapojení rodiny při edukaci seniora, vzdělání edukačních sester k edukaci vůbec vč. znalostí a dovedností k edukaci seniorů, možné vnímání edukace seniorů jako náročnější zkušenosti, přivítání dalšího vzdělávání v této problematice apod. Dotazník obsahoval 25 otázek. Strukturu dotazníku tvořily na začátku údaje o vzdělání a délce praxe respondentů, dále dotazník obsahoval otázky uzavřené s nabídkou odpovědí. U možnosti jinak či jinde byla možnost doplnění odpovědi. Šlo o otázky polootevřené.

Ve druhé etapě – kvalitativního výzkumného šetření byla data získávána pomocí polostrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s vybranými kontaktovanými respondenty (16). Šetření bylo zacílené na ověření dat získaných v předem zaslaném dotazníku a jejich aktualizace. Dále byly kladeny otázky k rozšíření původních odpovědí. Další použitou výzkumnou metodou byla obsahová analýza dokumentů (záznamy o edukaci apod.).

Odborným tutorem výzkumné činnosti byla PaedDr. Janette Gubricová, PhD. (Katedra pedagogických študií, Pedagogická fakulta TU v Trnavě). Z metodologického hlediska jsme

se orientovaly na výběr výzkumného vzorku, výběr výzkumného pole, organizaci oslovení vybraných respondentů, vypracování dotazníku, způsob dotazníkového zadání, sběru dokumentů a obsah problémových otázek k polostrukturovaným rozhovorům a polostrukturovanému pozorování.

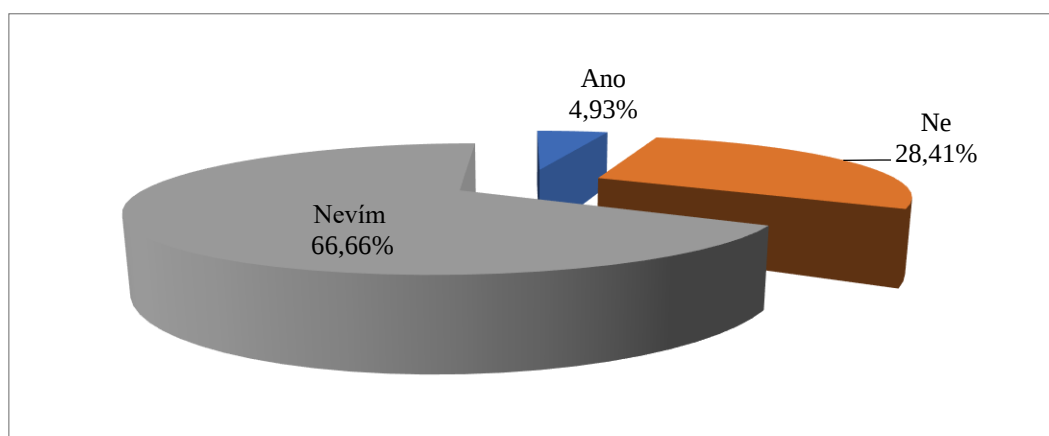
5 Prezentace a interpretace údajů kvantitativního šetření v kontextu tematického zaměření příspěvku

V následujícím textu představíme dílčí výsledky výše popsaného kvantitativního výzkumu v kontextu tematického zaměření našeho příspěvku, kdy se začítíme na analýzu dat zaměřenou ke zjištění úrovně znalostí či dovedností sester v problematice edukace seniorských pacientů a s tímto spojenou realitu prováděné edukace v praxi vůbec.

Soubor zahrnoval celkem 81 respondentů. Výzkumný vzorek, jak již bylo řečeno, tvořili edukační sestry/sestry pracujících na odděleních geriatric, léčebnách dlouhodobé péče či odděleních interních. Souhlas k umožnění sběru dat v rámci dotazníkového šetření v jednotlivých nemocnicích byl udělen na základě žádosti. Celkem bylo takto osloveno vedení 9 fakultních nemocnic na Slovensku. Do našeho výzkumu se zapojilo 6. Název zdravotnického zařízení není předmět zkoumání a nebude v příspěvku uveden. Rozdávání a sběr dotazníků se uskutečnil v měsíci říjnu až prosinci 2016. Inspirací pro tvorbu vlastního dotazníku bylo výzkumné šetření Šárky Šmídové, která se v rámci své diplomové práce zaměřovala na realitu edukace seniorských pacientů ve zdravotnických zařízeních Plzeňského kraje (Šmídová, 2013).

Většinu souboru (54,32 %) tvořily sestry s vyšším odborným vzděláním a dle délky praxe největší skupinu respondentů (41,97 %) tvořily sestry s praxí 21 a více let.

Otázka v dotazníku č. 5: Existuje na Vašem pracovišti ošetřovatelský standard na provádění edukace?

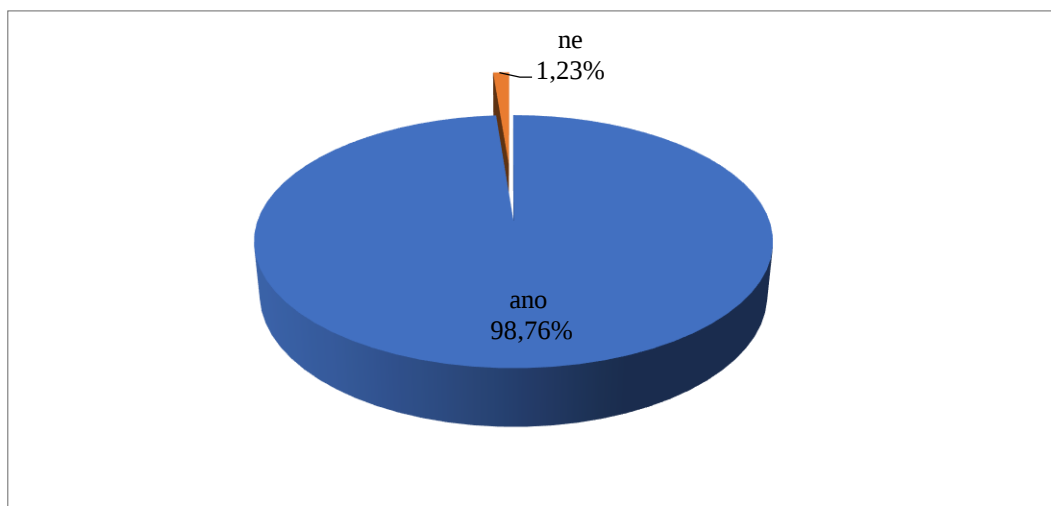


Graf 1: Existence ošetřovatelského standardu na provádění edukace.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Graf 1 zobrazuje existenci ošetřovatelského standardu, jako definici kvality, která vymezuje minimální úroveň poskytované péče (Mastiljaková, 2004, s. 45.).

Dle mého dřívějšího zjištění ani jedno pracoviště standard na provádění edukace nemá. Překvapivě ale 4,93 % (4) respondentů uvedlo, že ho k dispozici mají; 66,66 % (54) respondentů neví, jestli ho mají a pouze 28,41 % (23) respondentů ví, že ho nemají. Dle mého názoru je to možný důsledek zahlcení sester řadou neustále přibývajících administrativní práce a informací o provozních změnách na pracovišti.

Otázka v dotazníku č. 7: Vnímáte edukaci seniorských pacientů v porovnání od edukace dospělých pacientů jako náročnější činnost?

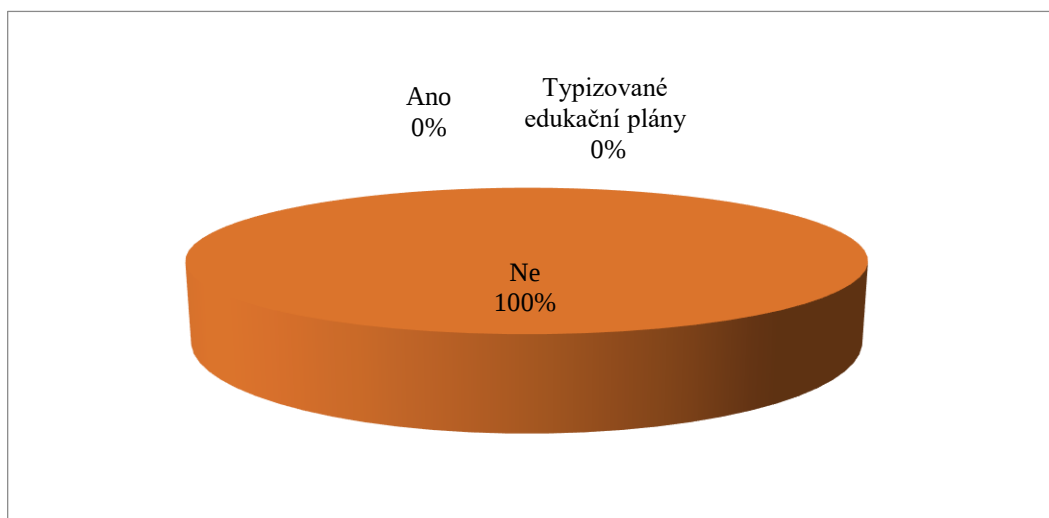


Graf 2: Možné vnímání rozdílu/specifik edukace seniorů v porovnání od edukace dospělých jako náročnější činnosti.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Graf 2 zobrazuje možné vnímání či uvědomění si rozdílu/specifik edukace seniorů od edukace dospělých jako náročnější činnosti. Jak již bylo řečeno, senioři/seniorští pacienti jsou vzhledem ke svým zvláštnostem ve vzdělávání nepochybně skupinou, která si vyžaduje odlišný přístup a pojetí vzdělávacího procesu než edukace jiných věkových kategorií, což prezentuje jejich edukaci jako činnost velice specifickou a jedinečnou.

Dle očekávání si až 98,76 % (80) respondentů specifik edukace seniorů na rozdíl od edukace dospělých uvědomuje a pouhých 1,23 % (1) toto mínění neguje.

Otázka v dotazníku č. 8: Sestavujete na oddělení edukační plán v písemné podobě?

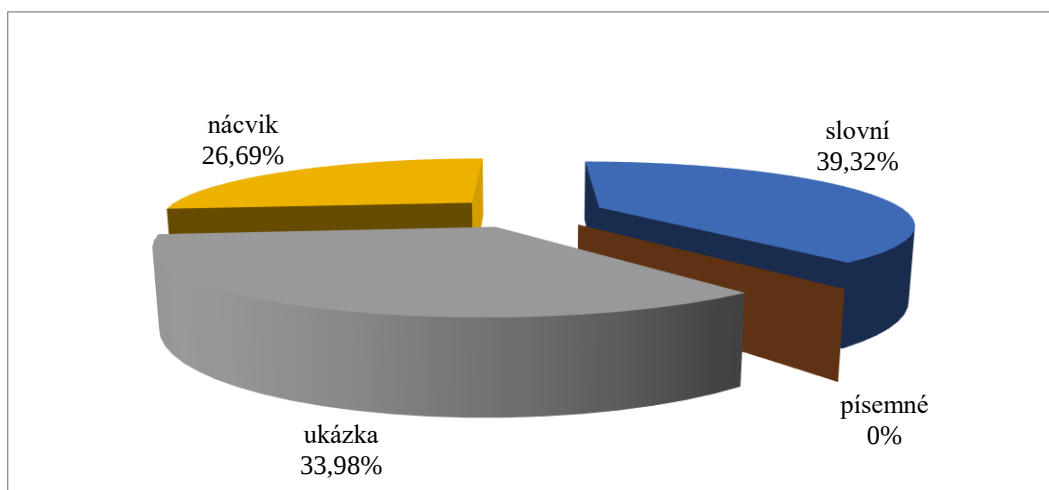


Graf 3: Sestavování edukačního plánu.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Graf 3 uvádí sestavování edukačního plánu na oddělení. Záznam o edukaci pacienta je významný doklad o poskytování správné péče a důležitý pro ochranu zdravotníků. Edukační plán jako součást ošetrovatelské dokumentace by měl být sestaven v písemné podobě, ideálně ve spolupráci s pacientem a založen v jeho dokumentaci.

Z výzkumu vyplývá, že sestavování edukačního plánu v písemné podobě či využívání typizovaných edukačních plánů neuvádí žádný respondent; 100 % (81) respondentů neguje písemnou podobu edukačního plánu.

Otázka v dotazníku č. 10: Jaké využíváte metody edukace? (můžete označit více odpovědí)

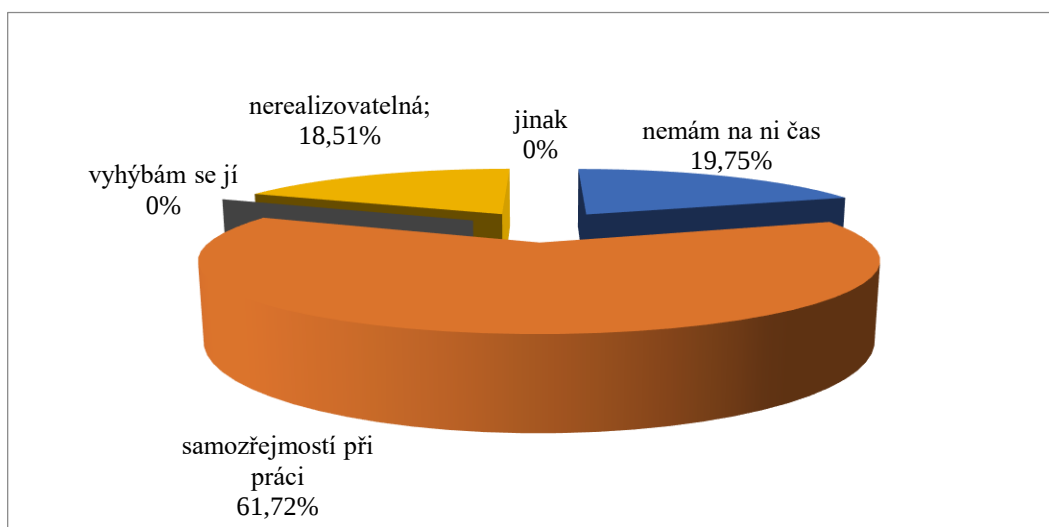


Graf 4: Využívané metody edukace.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Graf 4 uvádí využívání metod edukace. Nejběžněji jsou v ošetrovatelství využívány dle literatury, slovní metody edukace (rozhovor, vysvětlování, popis), osobní kontakt a vysvětlování.

Také respondenti v našem výzkumu uvedli nejčastěji využívanou metodu slovní (z celkového počtu odpovědí 206 (100 %) – 39,32 % (81 odpovědí). Z výzkumu dále vyplývá, že ukázkou využívá až 33,98 % (70) respondentů a nácvik 26,69 % (55) respondentů. Z uvedeného je vidět, že většina sester si uvědomuje výhody názorných metod edukace. Písemnou metodu neuvádí žádný respondent 0 % (0).

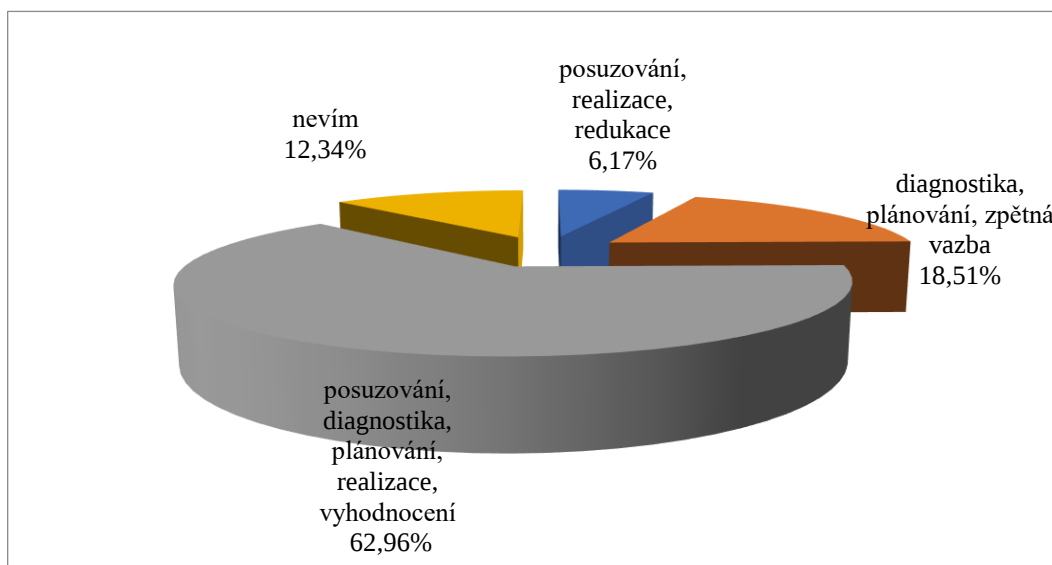
Otázka v dotazníku č. 14: Edukaci seniorských pacientů provádíte?



Graf 5: Provádění edukace seniorských pacientů.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Provádění edukace jako samozřejmost při své práci uvedlo 61,72 % (50) respondentů; smutné je, že až 19,75 % (16) nemá na edukaci seniorských pacientů čas a bohužel 18,51 % (15) považuje edukaci seniorských pacientů za nerealizovatelnou.

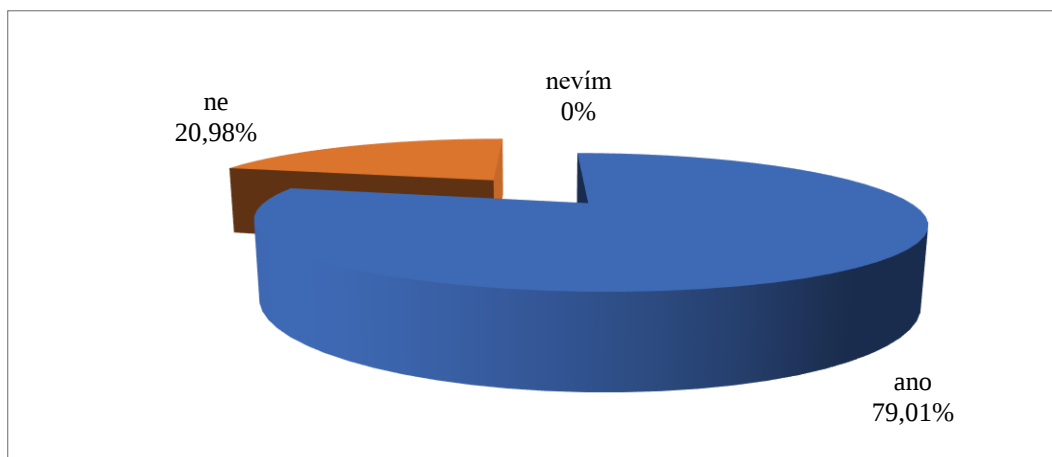
Otázka v dotazníku č. 17: Jaké jsou fáze edukačního procesu?



Graf 6: Znalosti fází edukačního procesu.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Za fáze edukačního procesu: posuzování, realizace a reedukace má 6,17 % (5) respondentů; 18,51 % (15) respondentů uvádí taktéž mylně následující fáze: diagnostika, plánování, zpětná vazba; 12,34 % (10) respondentů neví, jaké jsou fáze edukačního procesu a 62,96 % (51) respondentů odpovědělo správně, že edukační proces má 5 fází tj.: posuzování, diagnostika, plánování, realizace, vyhodnocení.

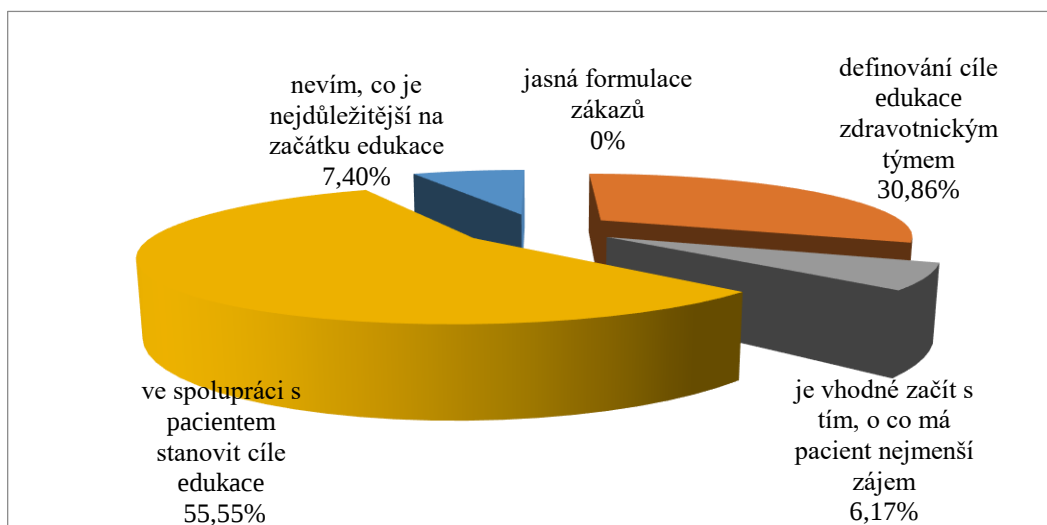
Otázka v dotazníku č. 18: Je edukace součástí ošetrovatelského procesu?



Graf 7: Edukace jako součást ošetrovatelského procesu.
(Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Správně, podle 79,01 % (64) respondentů je edukační proces součástí ošetrovatelského procesu; 20,98 % (17) chybně míní, že tomu tak není a 0 % (0) respondentů nezná ona tuto otázku odpověď.

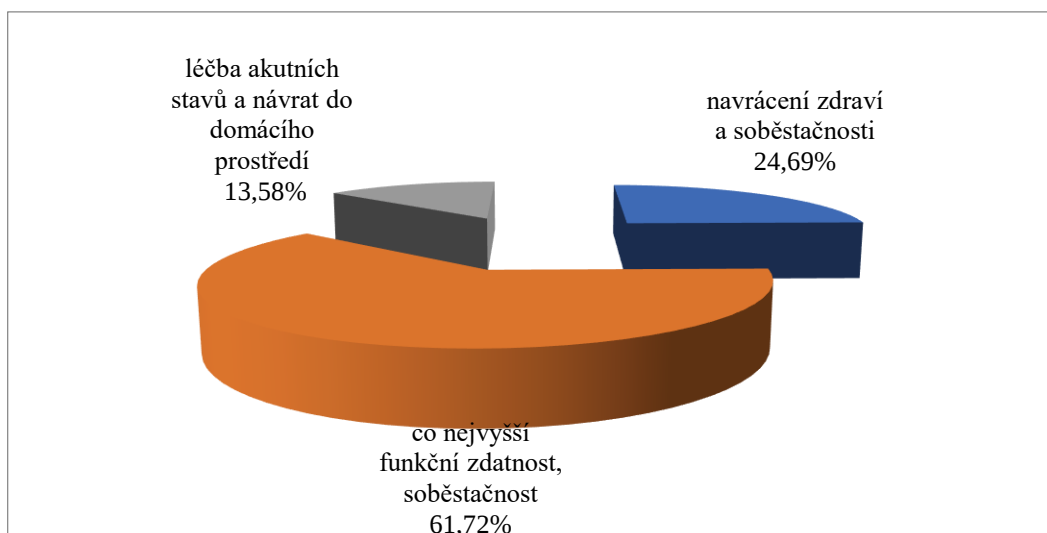
Otázka v dotazníku č. 19: Na začátku edukace je nejdůležitější?



Graf 8: Úvod edukace. (Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Podle až 30,86 % (25) respondentů je na začátku edukace nejdůležitější definování cíle edukace zdravotnickým týmem; 6,17 % (5) respondentů uvádí, že je vhodné začít s tím, o co má pacient nejmenší zájem; žádný respondent 0 % (0) neuvádí jasnou formulaci zákazů; 7,40 % (6) respondentů neví, co je nejdůležitější na začátku edukace a správně podle 55,55 % (45) respondentů je důležité ve spolupráci s pacientem stanovit cíle edukace.

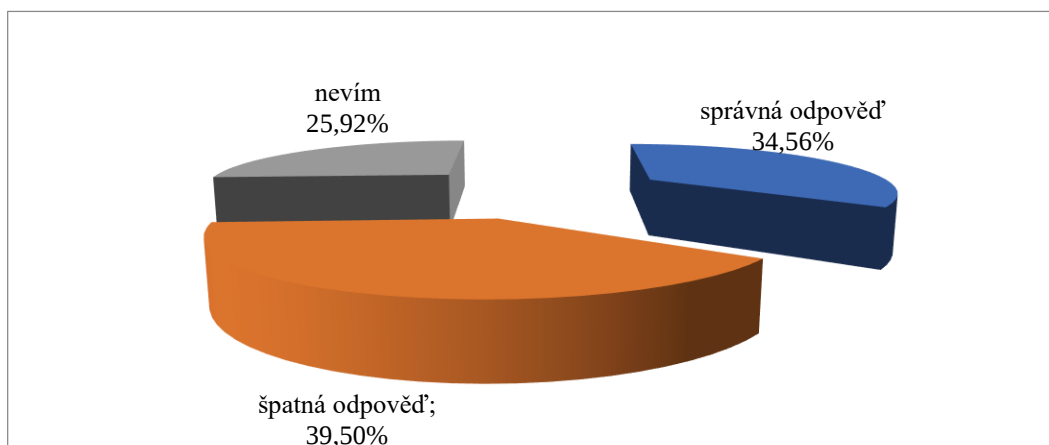
Otázka v dotazníku č. 20: Cílem péče o geriatrické pacienty je?



Graf 9: Cíl péče o geriatrické pacienty. (Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Podle až 24,69 % (20) respondentů je cílem péče o geriatrické pacienty navrácení zdraví a soběstačnosti; podle 13,58 % (11) respondentů je cílem léčba akutních stavů a návrat do domácího prostředí a konečně co nejvyšší funkční zdatnost a soběstačnost správně míní 61,72 % (50) respondentů.

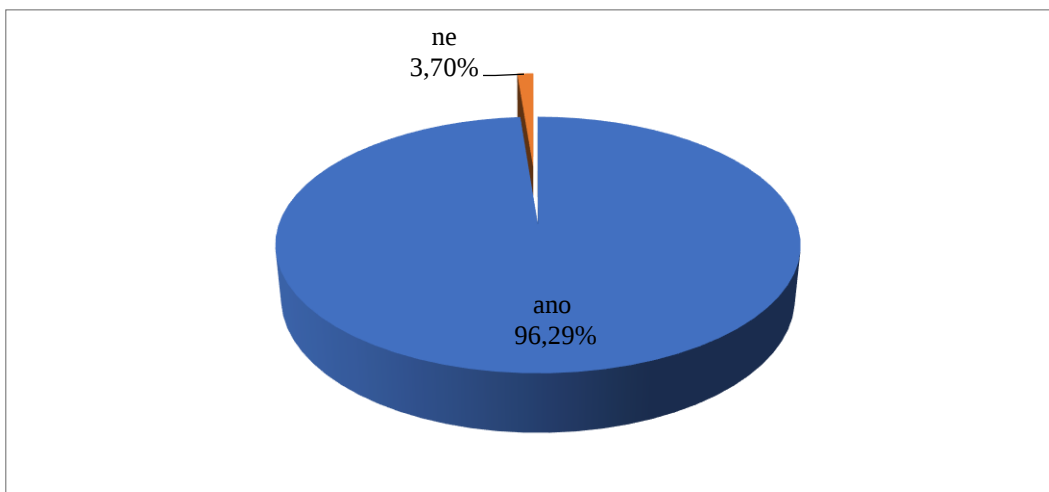
Otázka v dotazníku č. 24: Co znamená pojem geragogika (prosím doplňte)?



Graf 10: Geragogika – pojem. (Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Graf 10 představuje také úroveň znalostí sester. Z výsledků vyplynulo, že na otázku „Co znamená pojem geragogika“ – jako pedagogická disciplína zabývající se edukací (výchovou a vzděláváním) seniorů odpovědělo správně pouze 34,56 % (28) respondentů; až 39,50 % (32) respondentů odpovědělo špatně a 25,92 % (21) respondentů na tuto otázku nezná odpověď.

Otázka v dotazníku č. 25: Máte zájem o případné další vzdělávací aktivity zaměřené na specifika edukace seniorských pacientů?



Graf 11: Zájem o další vzdělávací aktivity zaměřené na specifika edukace seniorských pacientů. (Zdroj: Vlastní zpracování, 2017.)

Pro nás potěšující výsledky přináší graf 11, ve kterém jsou prezentovány výsledky odpovědí na otázku dalšího vzdělávání. Zájem o případné další vzdělávací aktivity zaměřené na specifika edukace seniorských pacientů uvedlo až 96,29 % (78) respondentů a nezájem pouhých 3,70 % (3) z celého souboru dotazovaných.

6 Závěr

Příspěvek se věnoval vybraným aspektům edukace seniorských pacientů v rámci ošetrovatelské péče. Edukace seniorů je v mnoha ohledech velmi specifická, seniorský věk se svými zvláštnostmi totiž vymezuje určité parametry, na které by měla být sestra v roli edukátorky seniorského pacienta patřičně připravena.

V tomto textu byly mimo jiné uvedeny také dílčí výsledky kvantitativního výzkumu realizovaného během vědecko-výzkumné stáže na Slovensku, jehož respondentky byly právě sestry pracující na standardních odděleních nemocnic, kdy jsme se zacílili na analýzu dat zaměřenou ke zjištění úrovně znalostí či dovedností sester v problematice edukace seniorských pacientů a s tímto spojenou realitu prováděné edukace v praxi vůbec.

Jedním z cílů sdělení bylo poukázat na význam kvalitní přípravy a kultivaci kompetencí edukační sestry seniorského pacienta s využitím jednak teoretických poznatků, ale také výsledků již výše zmíněného výzkumu. Dalším úmyslem tohoto příspěvku bylo taktéž upozornit na nutnost respektování specifik edukace seniorských pacientů a byl impulzem k zamyšlení se nad předloženým tématem.

Úroveň znalostí sester byla zjišťována vědomostními dotazy. Vhodné odpovědi vychází z teoretické části příspěvku. Jak již bylo řečeno, senioři/seniorští pacienti jsou vzhledem ke svým zvláštnostem ve vzdělávání nepochybně skupinou, která si vyžaduje odlišný přístup a pojetí vzdělávacího procesu než edukace jiných věkových kategorií, což prezentuje jejich edukaci jako činnost velice specifickou a jedinečnou. Neznalosti zvláštností edukace v období stáří tudíž považují za klíčové a měly by být v rámci dalšího vzdělávání doplněny.

Před zahájením edukace je důležité provést sběr důležitých informací ze všech dostupných zdrojů a určit problém konkrétního pacienta s ohledem na jeho individualitu, stanovit edukační diagnózy, definovat cíle, a to nejlépe ve spolupráci s pacientem, sestavit edukační plán, vymezit konkrétní intervence, které chceme, aby se pacient naučil. Tento plán zrealizovat, poté vyhodnotit a uskutečnit efektivní zpětnou vazbu, zda bylo cíle dosaženo.

Záznam o edukaci pacienta je významný doklad o poskytování správné péče a důležitý pro ochranu zdravotníků. Správně vedená dokumentace zajišťuje soustavnost a návaznost edukace, umožňuje kontrolu výukových strategií, zaznamenávat pokroky, hodnotit výsledky pacienta. Slouží také pro zprostředkování edukace ostatnímu zdravotnickému personálu.

Edukační záznam by měl obsahovat úroveň znalostí pacienta na počátku a na konci edukace, cíl edukace, obsah, použité metody a formy, učební pomůcky, bariéry edukace, hodnocení cílů, kdo, kdy, kde, koho edukoval, podpis sestry a edukovaného pacienta.

Edukační plán jako součást ošetrovatelské dokumentace by měl být sestaven v písemné podobě (Juřeníková, 2010, s. 52), ideálně ve spolupráci s pacientem a založen v jeho dokumentaci. Taktéž existence ošetrovatelského standardu, jako definice kvality vymezující minimální úroveň poskytované péče (Mastiljaková, 2004, s. 45), může sestrám vytvořit při edukaci pacienta vodítko a pocit jistoty.

Na základě výše zmíněných teoretických poznatků, ale také výsledků námi realizovaného výzkumného šetření se domníváme, že je nezbytné realizovat přípravu na práci s touto specifickou věkovou skupinou již v období pregraduálního studia sester. Vzdělávání sester, které je zaměřené na specifika edukace seniorů/seniorských pacientů, a s tím související realitě prováděné edukace v praxi, je potřeba věnovat dostatečnou pozornost. Samotné vzdělávací aktivity je vhodné realizovat s doplněním modelových situací s možnostmi procvičení využití jednak účinných postupů k předávání informací, ale také efektivních komunikačních technik (např. omezení elderspeaku – k minimalizaci negativních stereotypů o nekompetentnosti a závislosti seniorů). Dosažením optimálních edukačních podmínek posílíme kognitivní i funkční ability seniorů a zlepšením komunikace pak zvýšení jejich spokojenosti.

Na konec příspěvku předkládáme otevřenou odpověď anonymní respondentky k problematice edukace seniorů: „... *ošetřování pacientů a s tím spojená edukace je srdeční záležitostí každé sestry. Nicméně potřebné zázemí – jako je nezbytná dokumentace nebo i přítomnost edukační sestry, více informací a dovedností v této oblasti usnadní sestře edukaci,lepší výsledky samotné edukace a v konečném důsledku zvýší i kvalitu ošetrovatelské péče...*“

Literatura

1. Határ, C. 2014. Geragogika. *Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 110 pp. ISBN 978-80-558-0666-2.
2. Juřeniková, P. 2010. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. Praha : Grada Publishing, 80 pp. ISBN 978-80-247-2171-2.
3. Kryštof, D., Špatenková, N. 2010. Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. In *Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje*. Sborník příspěvků z konference konané u příležitosti 20. výročí založení Univerzity třetího věku na Masarykově univerzitě 6. – 7. dubna 2010 v Brně. Brno : Masarykova univerzita, p. 115–125. ISBN 978-80-210-5158-4.
4. Mastiljaková, D. 2004. *Úvod do ošetrovatelství, systémový přístup*. II. Díl 1. vyd. Praha : Karolinum, 160 pp. ISBN 80-246-0428-0.
5. Neméth, F. et al. 2009. *Geriatría a geriatrické ošetrovatel'stvo*. Martin : Osveta, 194 pp. ISBN 978-80-8063-314-1.
6. Petřková, A., Čornaničová, R. 2004. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc : UP, 92 pp. ISBN 80-244-0879-1.
7. Pokorná, A. 2010. *Komunikace se seniory*. Praha : Grada Publishing, 160 pp. ISBN 978-80-247-3271-8.
8. Šmídová, Š. 2013. *Edukace geriatrických pacientů*. [online]. Plzeň, 24. 6. 2013 [cit. 2017-10-01]. Dostupné na: <<https://otik.uk.zcu.cz/handle/11025/8992>>. Diplomová práce. Fakulta zdravotnických studií, Západočeská univerzita v Plzni.
9. Špatenková, N., Smékalová, L. 2015. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha : Grada Publishing, 232 pp. ISBN 978-80-247-5446-8.
10. Venglářová, M., Mahrová, G. 2006. *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha : Grada Publishing, 144 pp. ISBN 978-80-247-1262-8.

Kontakt

Petra Kaduchová

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

kaduchova@epol.cz

Warsaw Rabbinic School in the Public Education Board minutes dated between 1845 – 1850

Ewa Kula

The Jan Kochanowski University, Kielce

Abstract: The Public Education Board functioned between 1833 – 1867 as the main educational institution of the Kingdom of Poland. Significant part of the protocols was devoted to: occupational decisions related to employment in schools, transfers, teachers' further education and training, granting leaves, remunerations and retributions of education workers. Such decisions on the issues mentioned concerned the Rabbinic School as well. It was operating in Warsaw in the years 1826 – 1863. It was public and its program included general subjects in addition to the Judaic teachings. The institution was subordinated to the curator of the Warsaw Academic Committee and founded from the Jewish taxes. Polish was the teaching language in there.

Keywords: Kingdom of Poland, Public Education Board, secondary schools, Warsaw Rabbinic School, education management.

1 Introduction

The Public Education Board functioned between 1833 – 1867 as the main educational institution of the Kingdom of Poland. The competences of said institution were initially broad, yet subsequently were gradually reduced [porov. T. Demidowicz 1992, s. 67–79; T. Manteuffel 1929, K. Poznański, c. 1, 2001, s. 81–87]. Nonetheless, the minutes from 1845 – 1850 of the board meetings dealt, in great detail, with number of issues regarding elementary, secondary, state and private schools, as well as the higher education institutions. The main subject of the proceedings were matters brought by the authorities of the Kingdom of Poland, school directors, as well as private individuals: teachers or parents of students. Significant part of the protocols was devoted to: occupational decisions related to employment in schools, transfers, teachers' further education and training, granting leaves, remunerations and retributions of education workers. The papers noted a plethora of names, as well as other personal data, of secondary and high school students. Said pupils were mentioned in the context of decisions about transfers or expulsions from schools, granting discounts on tuition fees paid by their parents or fellowships paid from the state coffers. Furthermore, the Board would often decide on the fitting out of schools and science labs. Due to the expanded system of central decision making typical of the tsarist

Russia, the minutes contained rich information regarding not only the key decisions on the development of schools infrastructure, such as the construction of new facilities or the rebuilding of schools premises, but also detailed notes on purchasing books and periodicals for schools' libraries, as well as funding academic props and small-scale maintenance works [Rada Wychowania, 2014].

Such decisions on the issues mentioned concerned the Rabbinic School as well. It was operating in Warsaw in the years 1826 – 1863. The school was initially headed by Antoni Eisenbaum¹, and subsequently by Jakub Tugendhold². It was public and its program included general subjects in addition to the Judaic teachings. The institution was subordinated to the curator of the Warsaw Academic Committee and founded from the Jewish taxes. Polish was the teaching language in there. The purpose of this establishment was to prepare candidates for positions of rabbis and teachers for Jewish schools. Instead, it became a regular secondary school, the graduates of which would often take on higher studies or devote themselves to other professions. Thus, it played a huge role in the modernization processes of the Jews in the Kingdom of Poland [Z dziejów gminy, 1907, s. 41–140; A. Sawicki, 1933, s. 244–274; Z. Borzymińska, 1994; A. Jagodzińska, 2014, s. 142–161]. Graduates of the Rabbinic School were among a fairly large group of associates of the weekly "Israelite" (published between 1866 – 1915), thus, significantly influencing the liberal part of the Jewish community in Warsaw³.

2 School premises

Initially, the school had been experiencing financially troubles as it was being funded from so-called "ticket fee", the majority of which was devoted to the Jewish Committee and Jewish elementary schools. However, in 1830 this fee was abolished by a decision of the provisional government, and, henceforth, the institution was financed from the education tax⁴. Since 1837, tuition fees of 25 polish zlotys have been levied. This, however, failed to alleviate the schools' finances due to poverty of most of its pupils. All the decisions on how

¹ Antoni Eisenbaum (1791 – 1852), b. In Warsaw, Jew, educated in Warsaw Secondary School and by self-education (briefly attended the Warsaw High School). Since 1826, a teacher of history and geography in the Rabbinic School, since 1829 – the host, from 1835 until the death, the director of this school. He was the editor of the Polish-Jewish periodical "The Vistula Observer" and a member of the Elementary School Supervision for Jewish Youth. [Schiller, 1998, pp. 268–269; Eisenbach, 1988, p. 282; *Polski Słownik*, 2003, p. 372].

² Jakub Tugendhold ([1791] 1794 Działoszyce – 1871 Warsaw). Graduated from the Holy Elisabeth High School in Wrocław. In 1817, he settled in Warsaw. Two years later he founded a private Jewish school. In 1821, he became a secretary of Elementary School Supervision. He repeatedly addressed issues related to the reform of Jewish education. In 1852, after the death of A. Eisenbaum, he was appointed director of the Rabbinic School in Warsaw. This function continued until the School was liquidated. He was the author of over a dozen original books and translations. [*Polski Słownik*, 2003, pp. 744–745].

³ The "Israelite" collaborators included, among others. Adolf Jakub Cohn, Izaak Cylikow PhD, Leon Goldman, Jakub Graf, Hilary Glattstern, Dawid Halpern, Karol Hertz PhD, Zygmunt Justman, Józef Kirsztrot, Izaak Kramsztyk, Szymon Metal, Nahum Nirnstein, Hilary Nussbaum, Jakub Rotwand, Samuel Szoenahk and Saul Sorgenstein. [*Izraelita*". 2015, p. 34].

⁴ The State Commission for Religious Denominations and Public Enlightenment allocated a total of 32,280 zlotys to the Rabbinic School for the year 1831, plus 1800 zlotys for grants. [*Z dziejów Gminy*, 1907, p. 65, 121].

to allocate these funds to the various needs of the school in question were made centrally by the State Commission for Religious Denominations and Public Enlightenment and the money was paid from the Warsaw Municipal Office treasury (renamed to the town hall in 1842) [Z dziejów gminy, 1907, p. 67]. Interestingly, the Rabbinic School was often gifted various items necessary for the proper functioning. Among the benefactors were: Mathias Rosen⁵, Józef Janasch⁶ and Henryk Natanson⁷.

From 1826, the school was located in Antonina Karolla's house, a building rented by Antoni Eisenbaum, at Gwardiacka 1972 Street. In 1828, the Rabbinic School was moved to the house of Józef Janasch at Krochmalna 959 Street, where it functioned until 1838. It was then relocated to Nalewki 2257 Street, from where, in 1846, it was transferred to a state owned property at Gęsia Street, where it remained until liquidation in 1863 [porov. Sawicki, 1933, pp. 244–274; Borzymińska, 1994, p. 78]. The last relocation was necessary as the owner of the house at Nalewki Street stated in court that she did not intend to rent a place to Rabbis' anymore. Considering the school case, the Board of Education at the meeting number 2/14 in July 1845 stated that the rent exceeded the amount planned for the purpose as well. It was also emphasized that transferring to yet another private home could potentially damage the school's aids and laboratory equipment. Therefore, in order to avoid the aforementioned inconvenience and detriment to the state property, the Board decided to transfer the Rabbis School to the government building at Gęsia Street No. 2247d, previously occupied by the 1st district school in Warsaw. The 1st district school was transferred to Długa Street. [Schiller, 1998, p. 93]. It was subsequently decided that the equipment located in the building at Gęsia Street, such as chairs, wardrobes, bell and cathedrals, would remain there for the needs of the Rabbis, while the furnitures previously owned by the Rabbinic School will be handed over to the 1st district school, which was transferred to a property formerly owned by the Paulines Order [Rada Wychowania, 2014, p. 155]. The rent fee was set at the exact amount of the school budget for this purpose, this is at 540 rbs a year. Furthermore, the Education Board recommended the authorities of Warsaw to, consulting the director of the Second Gymnasium in Warsaw — Jan Nepomucen Karwowski⁸, take any actions necessary to equip the Rabbinic School near

⁵ Mathias Rosen (1807 – 1865), a banker, an economic and social activist. The President of the Synagogue Supervision (1841 – 1842), then head of the Supervision of Judaic Elementary Schools (1842 – 1865). In 1862, he became a member of the State Council. Author of many publications and encyclopedia entries, among others. In the Great Encyclopedia S. Orgelbrand. [*Polski Słownik*, 2003, pp. 432–433].

⁶ Józef Janasz (Josca Janasch; 1784 – 1868) a polish merchant and entrepreneur of Jewish origin. He became a trader and an owner of properties in Warsaw, famous for running many public investments. In recognition of his merit, he received in 1844 the honorable hereditary citizenship. Since 1842 he was a member of the Elementary School Supervision for Jewish Youth. [Reychman, 1936, p. 99; Borzymińska, 1994, pp. 61–62].

⁷ Henryk Natanson (1820 – 1895), a financier, a bookkeeper and a publisher of Jewish origin. He studied at the Rabbinic School and in the gymnasium in Warsaw. A social activist, a co-author (with M. Rosen) of memorandum on the reform of Jewish education entitled "Presentation on the upbringing of natives of the Judaic religion". A commercial adviser of the Bank of Poland, member of the Warsaw Stock Exchange Committee. In his bookshop in Warsaw it was possible to buy, among others. Judaic books in many languages. [*Polski Słownik*, 2003, pp. 215–216].

⁸ Jan Nepomucen Karwowski (1797 – 1855), a graduate of Warsaw University. A teacher at the Warsaw High School, then at the regional schools in Łomża, Lublin, Kalisz and back in Łomża. Since 1833, the

the synagogue. The capitol of Warsaw was ordered to transfer the funds for the rent in February 1846 to the Kingdom Main Office Coffers [Rada Wychowania, 2014, pp. 213, 356–357]. At the request of the authorities of the Warsaw Academic Committee, the school paid the rent semiannually in the amount of 270 rbs each.

At the meeting 16/28 in August 1845, the Board considered the proposal of the director of the Second Gymnasium in Warsaw to carry out the renovation of the building to which the school was transferred. It was decided, however, then that there was no need for such investment because, as argued at the meeting, said building had been recently built (в недавнее время) and was in proper condition [Rada Wychowania, 2014, p. 250]. Nevertheless, the building was refurbished using the money collected from tuition fees from pupils. As decided by the Board in May 1846, Antoni Jabłczynski was to be paid the sum of 111 rbs 72 and $\frac{1}{2}$ kop. for repairs and painting works in the building [Rada Wychowania, 2014, p. 405]. From the following Board minutes of July 1846, we learn that two more people, Szrejer Hein and I. Skwarcensztejn, were paid 92 rbs 85 kopecks for transporting the furniture to the school premises at Gęsia Street, but also for painting the building [Rada Wychowania, 2014, p. 429]. Further renovations of the building were carried out no sooner than in 1848. The Board approved the appropriations for this purpose in the amount of 40 rbs 42 kop [Rada Wychowania, 2015, p. 141]. In 1849, a craftsman [?] by the name of Baumberg did a paint job costing 111 rbs, which sum the Board recommended to pay from the reserve of the school [Rada Wychowania, 2015, p. 180]. In June 1849, the Public Education Board approved paying the craftsman [?] Izborov 15 rbs for roofing the building entrance [Rada Wychowania, 2015, p. 237]. Meanwhile, 9 furnaces were renovated and one was rebuilt. For this work the Public Education Board agreed to pay 15 rbs 15 kopecks. The repairs were commissioned to Edward Szyling [Rada Wychowania, 2015, p. 237, 308]. Considering the urgent nature of the works, the Board decided to allow the renovation of the plasters, cornices and drainage gutters. For this purpose, in the summer of 1850 a sum of 76 rbs 86 kop was allocated. Equally, vital were the repairs: of the well, of the road surface on the driveway and of the gate, which all were assigned 144 rbs 80 kopecks. These works were recommended to be implemented by the economic system, that is, without a tender [Rada Wychowania, 2015, p. 385]. The last intervention in 1850 was the repair of the well boarding in the school building, for which purpose the Board, according to the cost estimate presented by an architect of the Warsaw Academic Committee, allowed a total of 29 rbs 2 $\frac{1}{2}$ kopecks. Yet another, extremely important task was recorded in the minutes from the Public Education Board's meetings; it was about the extension of the contract with Paweł Strzelecki for the cleaning of the outhouses or latrines (отхожих мест) for the next 3 years with a contractual fee of 87 rbs 15 kop [Rada Wychowania, 2015, p. 63]. According to the decision of the Administrative Board of the Kingdom of Poland, recorded in the book of meetings of that administrative body, the contract was to be concluded for the period since 20 March 1848 to 20 March /

inspector of the peripheral school in Muranów, since 1834, the director of the Secondary Gymnasium in Warsaw at Leszno Street. Since 1837, he supervised municipal Jewish elementary school. [Borzymińska, 1994, p. 61; Massalski, 2007, p. 194].

1 April 1851 without a tender. The Warsaw Gubernatorial Government was assigned with the implementation of the aforementioned decision [Rada Wychowania, 2015, pp. 96–97]. The bureaucratic procedures proved to have been, apparently, immensely slow as the contract was approved by the Board a year later, at the meeting 10/22 in October 1849 meeting [Rada Wychowania, 2015, pp. 284 – 285].

3 Decisions concerning students

On the other hand, in the minutes from the meetings of the Public Education Board there were also decisions concerning the students. It was the Board's competence to make decisions about admitting pupils to schools or to exempt from tuition fees these students who could prove their poverty. The Board accepted such requests from Wolf Landstein, Mojżesz Hejs and Jakub Hejs, a son of a Jewish elementary school teacher in Warsaw, Dawid Waldenberg as well as Izrael Fruchtmann and Maurycy Sandzer [!] There was no such pupil in the Rabbinic School. Assumed that the person was Maurycy Salberg. [Rada Wychowania, 2014, pp. 169, 182, 246, 347, 438, 483]. Such exemption requests were addressed to the Board only between 1845 – 1846. In subsequent years, the applications concerned granting scholarships to the pupils of the Rabbinic School. What is noteworthy, by 1838 half of the alumni (the residents living in the school) were admitted free of charge. Moreover, many day-boarders would study for free as well [Kirsztrot, 1917, p. 216]. Since 1838/39, the school would no longer board its students, saved money, in the amount of 200 zlotys yearly, was spent on scholarships for the talented pupils [Z dziejów, 1907, p. 67]. What is more, the Board was answering requests for the allocation of scholarships in the event of student leaving the school or in case of death of a student who had received such assistance from the school authorities. In 1845, a scholarship for Jeruchim Asterblum was approved, as the student who had been paid it before, Józef Nelken, had left the school [Rada Wychowania, 2014, p. 132]. This decision was fully justified as it can be proved by information from other sources. The student J. Asterblum was mentioned in the report of the then deputy curator of the Warsaw Academic Committee, Paweł Muchanow, as one of the top two students of his class in 1844/45 priding himself with excellent grades and impeccable behavior [Sprawozdanie, 1993, p. 155; Kurier, 1845, p. 1]. There were several such decisions made in 1848. Among the others, due to untimely death of a student named Mojżesz Bry, a scholarship of 30 rbs was awarded to Berk (Bernard) Unszlicht. Two vacant scholarships of 30 rbs were entrusted to Dawid Kantor and Aron Nasseberg at the request of the director of the Second Gymnasium in Warsaw. Further scholarships, with compensation since October 1, 1847, were given, by the decision of the Board, to Henryk Hendler, First [!] Leman [!] (There was no such pupil in the Rabbinic School. Assumed, it was someone by the name Lesman). Juda Lukseberg, Maurycy Kassius, Szaja Sterling. In 1849, scholarships of the same height of 30 rbs were admitted to Lew Planer and Lew Centnerszwer, Jozef Gordon, Wolf Mutermilch, Abraham Hirszfeld, Wolf Tanenbaum, Gustav Grossman, Leon Mande and Szymek Szajdel [Rada Wychowania, 2015, pp. 10, 76, 116, 238, 299]. Amongst the aforementioned individuals, three students were identified in the report of the then-curator of the WAC, P. Muchanow,

for their academic achievements and performance in class in the year 1849 – 1850; they were: J. Gordon, W. Tanenbaum and L. Planer [Sprawozdanie, 1993, p. 208]. In 1850 the Board granted scholarships to Abraham Klejner and Jakub Żurkowski [Rada Wychowania, 2015, p. 335]. Undoubtedly, scholarships requests presented to the Board must have been sound and taking into consideration achievements of the students. At times, however, the students themselves were the weakest links in the system and would disappoint after receiving their scholarships. For example, in 1850, by the decision of the Public Education Board, Isaac Guttentag and Salomon Mejerwasser had their grants revoked for gross negligence of their studies and abandoning the school. What is more, they were denied yet another chance to educate themselves at the Rabbinic School [Rada Wychowania, 2015, p. 423].

As a rule, students were required to sign up for each consecutive school year before a deadline decided by the school. Should a pupil have failed to do so, the decision whether to admit such individual to the School of Rabbis would be taken by the Public Education Board. Such was the case, among others, of Mendel Wolberg, whom the board, at the meeting in March 1845, decided to accept to the school despite the fact that the student reported in significantly late [Rada Wychowania, 2014, p. 108]. School year at the Rabbinic School was well adjusted to Jewish holidays and would begin on 1 October and end on 31st August. The schedule was dictated by the fact of September being the month of the greatest number of holiday days for the Jewish community. This issue was regulated by Art. 50 of the General Governing Plan for the Rabbinic School from 1826. In the school year 1844/45 the classes ended on 2/14 September, and the next school year 1845/46 began on 30 October / 11 November 1845 [Z dziejów, 1907; Sprawozdanie, 1993, p. 153]. The Rabbinic School would enroll new disciples twice a year. The candidate students were informed about the deadlines, among other things, in the press. For example, for the second half of the year, 1845/46 admissions took place since 12/24 April to 2/14 May 1845. The announcement also included information that after the deadline no pupil will be accepted without the decision of the curator of the Warsaw Academic Committee. [Kurier, 1846, pp. 494–495]. The institution would also conduct examinations giving the students who passed the right to perform rabbinic functions. Among other, the Board agreed in June 1845 to allow Mortka Grunbaum to take the rabbinic exam [Rada Wychowania, 2014, p. 169]. The former student of the school, aforementioned Józef Nelkien, was hired to replace Samuel Karlsbad as a school's janitor and a scribe with a salary of 90 rbs a year after the death of the latter. The Board approved this amendment at its meeting of 26 February / 10 March 1845 [Rada Wychowania, 2014, p. 91]. Money for book prizes for excelling students and for any stationery necessary were granted by the Board in 1845 from the Extraordinary School Funds in the sum of 119 rbs 95 kop [Rada Wychowania, 2014, p. 311]. In 1847, an amount of 119 rbs 90 kopecks was approved for the same purpose using the funds as before.

4 Decisions concerning teachers

What is more, the Public Education Board would issue annual payroll decisions regarding teachers. At a meeting on 15/27 January 1845, a teacher of singing, Jerzy Gukel was awarded 90 rbs⁹, while a history and geography teacher Abraham Paprocki¹⁰ was assigned a salary of 150 rbs yearly. Such decisions, regarding these two teachers were made at the meetings in 1849 and in 1850 [Rada Wychowania 2014, p. 53–54; 2015, p. 180, 327]. J. Gukel taught singing only to a selected group of students from all classes of the Rabbinic School. These pupils were divided into two divisions. Each of these units had 2 hours of singing lessons per week [Sprawozdanie, 1993, p. 154]. In 1850, the Board at its meeting of 19 June / 1 July approved the use of the book by A. Paprocki, entitled Short History of the People of Israel, at the Rabbinic School. Concomitantly, it obliged the author to make certain amendments in the second edition of this work as instructed in the comments it provided the first release with [Rada Wychowania, 2015, p. 383]. The fact that teachers did not always receive remuneration in time was evident in a decision of the Board of March 30 / April 11, 1850. Therein, the Rabbinic School was commanded to pay from its own funds a teacher of German Karol Lange¹¹, a salary of Rs 360 with a compensation since 19 December 1849 [Rada Wychowania, 2015, p. 354].

The authority of the Public Education Board was also to approve the requests from the Warsaw Academic Committee officials regarding rewards for the teachers of the Rabbinic School. In 1845, the Board granted a sum of 300 rbs for the director of Second Gymnasium in Warsaw, J. Karwowski. The justification of that decision it was clearly stated that director Karwowski, since 1837, when he joined the Rabbinic School Council, fervently fulfilled his duties and significantly contributed to the improvement of the School's standards [Z dziejów, 1907, p. 130]. In the report dated to 1845 and signed by the Deputy Curator Paweł Muchanow, it was duly noted that Director J. Karwowski "would visit the school every Sunday and every Catholic holiday and during his inspections he always supervised the proper conduct of lectures by the teachers, checked the students' knowledge and surveyed meticulously both teaching and economic matters" [Sprawozdanie, 1993, p. 156]. That year, the school was also visited by the curator of Warsaw Academic Committee

⁹ Jan Jerzy Gukel b. around 1807 in Silesia was a Roman Catholic. He was employed in 1839 as a teacher of singing due to the introduction of singing to the syllabus. His skills in teaching this subject were confirmed by former director of the Warsaw Conservatory, Józef Elsner. [Z dziejów Gminy, 1907, p. 83].

¹⁰ Abraham Paprocki (1813 – 1852), a columnist, a secretary of the Elementary School Supervision for Jewish youth. He graduated from the Rabbinic School in 1831 and continued his self-education for several years. Since 1832, he worked at the Rabbinic School, in 1836 he became a history and geography teacher at this school. The author of the first Polish textbook on the history of the Jews *Krótki rys dziejów ludu izraelskiego od jego początku aż do naszych czasów (dla Izraelitów)*, Warszawa 1850. (A brief sketch of the history of the Israeli people from its beginnings until our times (for the Israelites), Warsaw, 1850). [Polski Słownik, 2003, pp. 289–290].

¹¹ Karl Heinrich Lange (1802 – after 1855) an evangelical clergyman, came from Prussia, graduated from the University of Königsberg. In the years 1831 – 1849, a pastor in Marijampole. In the place of the demolished prayer hall, he built a brick church. He was a teacher of evangelical religion at Mariampol High School, and since 1850 in the Rabbinic School in Warsaw. [Kneifel, 1964, p. 120; Massalski, 2007, p. 239].

Mikołaj Okuniew¹², by the secretary of the state of the Kingdom of Poland and a secret associate of [Ignacy] Turkuła¹³, as well as by a number of Public Education Board members. Although, Muchanow report did not entail the results of the visit, however, it so appears that these must have been positive, since the same year in November, several awards were given; including to the director Antoni Eisenbaum and to seven of the teachers of the Rabbinic School. The funds were allotted from the tuition fees paid by the students [Rada Wychowania, 2014, p. 313]. The list of commended persons, apart from the school's director, included the following teachers: Teofil Rybicki¹⁴ – 120 rbs, Feliks Żochowski¹⁵ and Ludwik Marchand¹⁶ – 60 rbs each, Abraham Buchner¹⁷ and Jakub Centnerszwer¹⁸ – 50 rbs each, Jakub Elzenberg¹⁹ – 45 rbs, August Wolf²⁰ – 70 rbs, the Secretary of Inspection Abraham Paprocki – 75 rbs. Apart from A. Buchner, who taught Hebrew and Old Testament classes on the III and IV year, these subjects were also lectured by

-
- ¹² Mikołaj Okuniew (1788 – 1850), Orthodox. a General Major / a lieutenant of the Russian army, a participant in the Napoleonic campaign and in Polish-Russian war of 1830 – 1831. Since 1837, a member of the State Commission for Internal Affairs, Religious Denominations and Public Enlightenment of the Kingdom of Poland. In 1839 – 1850, the supervisor of the Warsaw Academic Committee. [Manteuffel, 1929, pp. 61, 89].
- ¹³ Ignacy Turkuła coat of arms Ostoja (1798 – 1856), a minister secretary of state of the Kingdom of Poland in 1832 – 1856, a real secret associate of the senator, came from Galicia. [Ihnatowicz, 1971, p. 172; Poznański, 2004, p. 6].
- ¹⁴ Teofil Rybicki (1805 – 1859), came from Pułtusk, a Roman Catholic. He graduated from Warsaw University, Faculty of Philosophy. He studied in Vienna and Paris. He lectured on chemistry, physics and natural sciences in Warsaw secondary schools and Pedagogic courses. In the Rabbinic School, he taught physics and chemistry in the years 1836 – 1850. He was the author of several works in chemistry and chemical technology. [Massalski, 2007, p. 362–363; Schiller, 1998, p. 380].
- ¹⁵ Feliks Żochowski (1802 – 1868), came from Węgrych district, a Roman Catholic. He graduated from Warsaw University. He was a teacher of geography, history and Polish in Warsaw secondary schools. At the Rabbinic School, he taught Polish between 1829 – 1830 and 1832 – 1848. Author of a number of works on Polish grammar, among others. Polish Language Speaking (Warsaw 1852). [Massalski, 2007, p. 488].
- ¹⁶ Ludwik Marchand (1807 – after 1861), came from the Moscow gubernatorial, a Roman Catholic. He completed his private school in Moscow. Since 1830, a private teacher. In the years 1835 – 1848, he was a teacher of Russian language at the Rabbinic School in Warsaw, afterwards, until 1859, he was the inspector of the district school in Wieluń. Retirement was received in 1861. [Schiller, 1998, p. 337; Massalski, 2007, p. 269].
- ¹⁷ Abraham Buchner (1789 – 1869), came from Kraków, a Jew, home schooled. In the Rabbinic School he taught Hebrew and Judaism between 1826 – 1859. A private teacher of French and German. After the reorganization of the school, he moved to Czystochowa, where he died. Author of many textbooks, including one used in the Rabbinic School "Catechism of Religion and Morality for the Israelites" (Warsaw, 1836), translated from Hebrew to Polish by Jehuda Rosenblum (original title *Doresch Tobb*, published in Warsaw in 1825). [Schiller, 1998, p. 248].
- ¹⁸ Jakub Centnerszwer (1789 – 1880), born in Warsaw, a Jew. He studied at the University of Berlin. In the Rabbinic School he taught mathematics in 1826 – 1862. Author of works on mathematics. [Schiller, 1998, p. 251].
- ¹⁹ Jakub Elzenberg (Elsenberg), b. approx. 1820., died. 1886, born in Warsaw, Jewish, bourgeois, graduated from the Rabbinic School. A teacher of Polish language therein. After the closure of the Rabbinic School, a member of the four-member commission for certification of rabbi. Proponent of the assimilation of Jews. Author of numerous works in the field of religion. [Schiller, 1998, p. 269; *Polski Słownik*, 2003, p. 389].
- ²⁰ August [Abraham] Wolf, b. Circa 1793 in the Grand Duchy of Poznań, a Roman Catholic, graduated from a high school in Wrocław. In the years 1828 – 1850 he was a teacher of German in the Rabbinic School and in a private elementary school in Warsaw. [Schiller, 1998, p. 420–421].

Heyman Liebrecht in classes I and II²¹. Aforementioned teacher also taught, alongside with A. Wolf, German language. Polish language was taught by J. Elzenberg and F. Żochowski and they were both awarded. In 1848 Antoni Czajkowski took place of Żochowski²². Bernard Lessman was teaching Russian in junior classes²³, while L. Marchand was in charge of the seniors. In 1849 Andrzej Rydecki²⁴ replaced L. Marchand. Maths was taught by J. Centnerszw, who worked with classes II – IV, and by Bernard Lessman guiding the youngest classes. Natural sciences, IE zoology, botany, physics, chemistry, mathematical geography and mineralogy were taught by two teachers, T. Rybicki and Szymon Pisulewski²⁵. T. Rybicki was in charge of physics and chemistry, the rest of aforementioned subjects were Pisulewski's responsibility. After T. Rybickiego had left, physics was taught by Jan Koncewicz²⁶. General geography and history was taught by A. Paprocki. Apparently, all rewarded teachers would teach, so called, general subjects. Teachers of the Judaic religion or singing were not amongst the rewarded ones. Noteworthy is the fact that the prizes were not presented to teachers – graduates of the School of Rabbis. Indeed, both alumni (so called free boarders) and students with scholarships were required, upon finishing the school, to work for three years as rabbis or teachers as to work off the help they received during their schooling. Since many of the graduates of the Rabbinic School felt no vocation for any of these professions, after having worked for mandatory years, they would ask to be dismissed [Z dziejów, 1907, pp. 81–82]. Pedagogues such as Abraham Paprocki were a noble exception to this rule.

²¹ Heyman Liebrecht, b. In 1806 in Warsaw, a pupil of the Warsaw Rabbinic School, since 1833, he taught Biblical Studies and Hebrew grammar in this school. As a student, he was recognized for his diligence and academic progress in 1827 and as a teacher he enjoyed a very good reputation. At the same time, he taught Hebrew privately. [Z dziejów Gminy, 1907, p. 57, 82; Borzymińska, 1994, p. 271].

²² Antoni Czajkowski (1815 – 1869), a Roman Catholic, of noble origin. He graduated from a provincial Piast school in Warsaw. In 1835 – 1868, a teacher of Polish in secondary schools of the Kingdom of Poland. He taught in the Rabbinic School between 1848 – 1862. The author of textbooks and articles concerning Polish grammar. [Massalski, 2007, p. 109].

²³ Bernard Lessman (Lesman; 1813 [1815] – 1878), born in Łęczycza, a graduate of the Warsaw Rabbinic School. A publisher and a bookkeeper, since 1838, he taught mathematics in the Rabbinic School. He translated and developed, for the needs of Polish youth, a number of textbooks for learning German and French, each had several editions: New tasks in French grammar by Chapsal and Noel (Warsaw 1857, II ed. 1865) New German grammar ... by Ahn and Becker, (Warsaw 1863). He also translated François Fénelon's Telemac's Adventure (Warsaw, 1859). [Polski Słownik, 2003, pp. 30–31].

²⁴ Andrzej Rydecki (1815 – 1904), was a junior private tutor. In 1849, he was appointed a Russian teacher at the Rabbinic School. The nomination was signed by the governor of the Kingdom, General I. Paskiewicz-Erowski. In 1856, judged by the education authorities of the Kingdom as hardworking and zealous in serving. After the liquidation of the Rabbinic School, he was an interpreter at the State Commission of Justice. [Massalski, 1989, p. 409; Z dziejów Gminy, 1907, pp. 77–78].

²⁵ Szymon Pisulewski (1808 – 1859), born in Osiek, Sandomierz borough, a Roman Catholic, bourgeois origin. He graduated from Warsaw University. Until 1856, he taught natural sciences in secondary schools in Warsaw. In 1856 – 1859, appointed an assistant professor at the Warsaw Academic Committee. The author of textbooks and dissertations. [Massalski, 2007, pp. 327–328].

²⁶ Jan Koncewicz (1795 – 1859), Podlaskie Voivodeship, a Roman Catholic, noble origin. He graduated from the Faculty of Philosophy at the Warsaw University, then studied as a scholarship holder in Germany, England and France. A teacher in several high schools in Kielce and Warsaw. At the Rabbinic School, he worked between 1849 – 1852. He edited, among others: "Yearbooks of the National Farming". [Massalski, 2007, p. 207].

In 1845, the Board decided to give its thanks to Mathias Rosen, the Principal of Mosaic Elementary Schools Inspection, for his hard work and diligence in fulfilling his duties. Similar thanks were expressed at the request of the Director of the Second Warsaw Gymnasium in 1848 [Rada Wychowania, 2014, p. 318; 2015, p. 156].

The Public Education Board also considered proposals to initiate the procedures for granting pensions to teachers. During the five-year period discussed herein, two such requests were made. In 1846 a petition from the Warsaw Scientific Committee Board was presented to the PEB. It requested to authorize Abraham Paprocki to make a pension contribution for the period since October 20 / November 1, 1832 to December 19/31, 1834, after receiving a salary of 90 rbs at the Rabbinic School. According to the Board, it was appropriate, in accordance with the existing regulations, to prepare a relevant act on this matter for the Government Revenue and Treasury Committee [Rada Wychowania, 2014, p. 520]. The Board also approved in April 1849 the request of the authorities of the Warsaw Academic Committee to apply to the Retirement Commission for a pension for the teacher of the Rabbinic School – August Wolf, arguing that, during his work he obtained the right to retire and become a pensioner pursuant to the applicable regulations of the Council of State [Rada Wychowania, 2015, p. 209].

During the period in question, there was only one request for a dole. It involved supporting a teacher – Abraham Buchner. His application contained information that by the decision of the ruler of the Kingdom of Poland this former teacher of the Rabbinic School should have been given a 50 rbs of allowance. The Board accepted the request at a session 12/24 in January 1848 [Rada Wychowania, 2015, p. 217]. As documented, it is currently the sole source of information that said teacher was not working at the School of Rabbis in 1847/1848. However, it is well known that in the following school year 1849/1850 he was employed as a teacher of Hebrew and the Old Testament. He had classes in grades II, IV and V, 5 hours a week in each class [Sprawozdanie, 1993, p. 207].

In addition to financial matters such as the deciding on the salaries and rewards for the teachers, the authority of the Public Education Board was required to give consent for taking on an additional work by any of the Rabbi School's teachers. Such a consent was obtained on 10/22 December 1845 by the aforementioned Ludwik Marchand (who began his teaching career in 1830 as a private teacher), who again, being already employed in the Rabbinic School, tried to authorize his teaching in private schools [Rada Wychowania, 2014, p. 324].

5 Conclusion

Among the various problems faced by the Rabbinic School, and decided upon by the Public Education Board, these regarding financing teachers' salaries, students' fellowships and renovations in the School building were predominant ones. Usually, the Board recommended drawing the funds for these tasks either from the tuition fees paid by the students or from the Extraordinary Funds of the school, which were managed from the amounts

received from the state. Presented pleas and requests from the Rabbinic School were considered, among others similar applications from various schools of the Kingdom of Poland. The Public Education Board would generally accept the proposals submitted by schools directors and by the Warsaw Academic Committee's authorities. The centralized management of education in the Kingdom of Poland, imposed by the Tsar, prevented managements of schools from making this sort of decisions independently.

Publication prepared as part of the NCN grant: Public Education Council in the Kingdom of Poland in 1833 – 1867. Minutes of meetings (No. UMO-2011/03/B/HS3/02039).

Bibliography

1. Demidowicz, Tomasz. 1992. *Rada Wychowania Publicznego jako „główna zwierzchność szkolna” w Królestwie Polskim 1833 – 1839/40*. In *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, R. 35, 1992, z. 1/2 (135/136), p. 67–79.
2. Ihnatowicz, Ireneusz. 1971. *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, t. 2, Warszawa.
3. Kneifel, Eduard, 1964. *Die Pastoren der Evangelisch-Augsburgischen Kirche in Polen*, Eging.
4. Manteuffel, Tadeusz. 1929. *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817 – 1915)*, Warszawa, Towarzystwo Naukowe Warszawskie.
5. „Izraelita” 1866 – 1915. Wybór źródeł, 2015. oprac. A. Jagodzińska i M. Wodziński, Kraków-Budapeszt.
6. ISBN 978-83-7866-161-0.
7. Massalski, Adam. 2007. *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833 – 1862*, Warszawa. ISBN 978-83-7399-315-0.
8. Massalski, Adam. 1989. *Tajny raport Pawła Muchanowa dla ministra Awrama Siergiejewicza Norowa z 1856 r. Przyczynek do dziejów oświaty polskiej w okresie międzypowstaniowym*. In *Przegląd Historyczny*, No 3.
9. Poznański, Karol. 2001. *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831 – 1869. Lata zmagania i nadziei*, cz. 1, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831 – 1839*, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej, ISBN, 978-83-8707-962-6.
10. Poznański, Karol. 2004. *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 11. 1831 – 1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3, *Polityka oświatowa caratu w latach 1834 – 1861*, Warszawa. ISBN 978-83-8707-999-4.
12. *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845 – 1850. Protokoły posiedzeń*. 2014. t. 1, oprac. E. Kula i A. Massalski, Lata 1845 – 1846, Łódź – Kielce. Wydawnictwo Marron. ISBN 978-83-64637-95-7.
13. *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845 – 1850. Protokoły posiedzeń*. 2015. t. 2, oprac. E. Kula i A. Massalski, Lata 1848 – 1850, Łódź-Kielce. Wydawnictwo Marron. ISBN 978-83-64637-96-4.
14. Reychman, Kazimierz, 1936. *Szkice genealogiczne*, Seria I, Warszawa.
15. Sawicki, Aron. 1933. *Szkoła Rabinów w Warszawie (1826 – 1863)*. In *Miesięcznik Żydowski* vol. 3, pp. 244–274.
16. Borzymińska, Zofia. 1994. *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831 – 1870*. Warszawa, Żydowski Instytut Historyczny. ISBN 978-83-85888-74-1.
17. Jagodzińska, Agnieszka. 2014. *Warszawska szkoła rabinów w świetle źródeł misyjnych*. In *Kwartalnik Historii Żydów* vol. 1(249), pp. 142–161.

18. Kirsztrot, Jakub. 1917. *Prawa Żydów w Królestwie Polskim. Zarys historyczny*, Warszawa, Zarząd Warszawskiej Gminy Starozakonnych.
19. Schiller, Joanna. 1998. *Portret zbiorowy. Nauczyciele warszawskich publicznych szkół średnich 1795 – 1862*, Warszawa. ISBN 978-83-8799-202-6.
20. Eisenbach, Artur. 1988. *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785 – 1870 na tle europejskim*. Warszawa. ISBN 83-06-01543-6.
21. *Polski Słownik Judaistyczny. Dzieje, kultura, religia, ludzie*. 2003. oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski, t. 1, Warszawa. ISBN 9788372551269.
22. *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie zakładów naukowych specjalnych Okręgu Naukowego Warszawskiego za 1845 r.* 1993. In *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831 – 1870. Materiały źródłowe, wybór i oprac.* Karol Poznański, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, PB 1994/5968.
23. *Z dziejów Gminy Starozakonnych w Warszawie w XIX stuleciu*. 1907. t. 1: *Szkolnictwo*, Warszawa. Skład Główny w Księgarni E. Wende.
24. *Kurier Warszawski*. 1845. No 251, p. 1.
25. *Kurier Warszawski*. 1846. No 104, pp. 494–495.

Contact

Ewa Kula profesor UJK

Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
ewa.kula@ujk.edu.pl

Pokus o rámcovanie hudobného vkusu v ontogenéze človeka

Attempt to Framing of Musical Taste in Human Ontogenesis

Peter Kusý

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: Theoretical contribution describes musical taste as part of a musical biography of the man. Formation of musical taste is briefly described from early childhood to the old age from the psychology of music point of view. The contribution is so basic theoretical background for further research activities in this topic.

Keywords: musical taste; music preference, musical development.

1 Úvod

„Náš sluchový systém a naša nervová sústava sú vlastne dokonale naladené na hudbu.“
(Oliver Sacks, 2009)

Už niekoľko storočí môžeme o existencii hudby uvažovať z troch uhlov – z pohľadu skladateľa, interpreta a poslucháča (Pilka, 1983). Tieto tri typy tvorcov hudby formujú osobitý spôsob, akým sa k hudbe vzťahujeme. Nás v súvislosti s formovaním hudobného vkusu človeka bude zaujímať najmä perspektíva poslucháča, ktorý o hudbe uvažuje odlišne ako interpret, resp. skladateľ, ktorých môžeme považovať za samostatné kategórie v rámci hudobného myslenia a vnímania. Úvodný citát nám naznačuje, že človek je disponovaný (nielen) na užívanie hudby už na biologickej úrovni. Hudba sa tak stáva najobľúbenejším a najviac zastúpeným umením, či už v radoch umelcov a tvorcov alebo konzumentov a priaznivcov. V tomto príspevku sa pokúsime o rámcovanie hudobného vkusu v jednotlivých obdobiach postnatálneho vývinu človeka. Základné ontogenetické atribúty sa budeme snažiť popisovať z pohľadu rôznych konceptov hudobnej psychológie.

2 Hudobný vkus ako súčasť hudobnej biografie človeka

K vnímaniu hudobného vkusu v jednotlivých vekových obdobiach pristupujeme diferen- covane. Pri skúmaní vzťahu detí k hudbe v širšom slova zmysle nachádzame viacero prob- lematických kategórií, ktoré je dôležité v kontexte tohto príspevku charakterizovať. Hu- dobná biografia je jednou z prvých elementárnych, ale zároveň najdôležitejších kategórií v snahe o skúmanie vzťahu človeka k hudbe. Pod týmto komplexnejším pojmom máme na mysli viacero premenných: *hudobný postoj*, *hudobno-preferenčný rámec* (*hudobné prefe- rencie*, *hudobný vkus*), *spôsob počúvania hudby* (*spôsob (po)užívania hudby*), *vlastnosti*, ktoré pripisuje percipient preferovanej hudbe a *interpersonálny náboj*, ktorý v konkré- tnych skladbách percipient vníma. Hudobnú biografiu zároveň vnímame ako dôležitú sú- časť hudobnej skúsenosti každého človeka.¹ Súhlasíme s tým, že môže výrazne ovplyvňo- vať jeho ďalšie interakcie s konkrétnou hudbou na úrovni hudobnej percepcie a následne preferencie. Jednotlivé zložky hudobnej biografie tak dotvárajú, modifikujú a korigujú hu- dobnú skúsenosť ako dynamický interpersonálny proces (Knobloch, 1993). Dôvody po- čúvania hudby a jej (ne)oblúbenosť sa zdajú byť veľmi individuálne a generačne značne diferencované. Hudobný vkus používame v kontexte tohto príspevku synonymne s ozna- čením hudobné preferencie. Môžeme ho tak vnímať z dvoch základných perspektív (Pod- pera, 2006):

- hudobné preferencie môžu do značnej miery odrážať osobnosť percipienta, ktorý ku konkrétnym hudobným žánrom inklinuje podľa toho, akú má predstavu o sebe a o spo- ločnosti vo všeobecnosti.
- recepcia hudobnej diverzity a stratifikácie sa spolupodieľa na tvorbe a formovaní pre- mien, estetických, životných a iných postojov človeka a taktiež na komplexnom rozvoji osobnosti (napr. sociálno-kognitívna teória).

Hudobný vkus (angl. *musical taste*) a hudobné preferencie (angl. *musical/music preferen- ces*) môžeme označiť v súčasnosti za sociálno-psychologickú, resp. hudobno-psycholo- gickú kategóriu. Väčšinou fungujú v závislosti od kvality hudobných postojov a vnímame ich ako kľúčovú zložku hudobnej biografie človeka. Poledňák (2006, podľa Sedlák & Vá- ňová, 2013) chápe pod pojmom vkus viac či menej uvedomelý súbor kritérií, ktoré sa uplatňujú pri výbere a hodnotení estetických podnetov. Podľa Sedláka a Váňovej (2013) sa neskôr zaviedol novší pojem »*hudobná preferencia*« (z latinského *praefero* – dávať do popredia, uprednostňovať), Tento pojem autori chápu ako možnosť slobodnej voľby a vy- jadrenia kladného apetenčného postoja k určitému druhu hudby, či interpreta. Podobne chápe hudobnú preferenciu aj Russell (1997), ako nemenné, dlhodobé preferencie urči- tého druhu hudby, autora, či hudobníka. V tomto prípade však treba dodať, že nemennosť a stabilita hudobných preferencií je viac menej relatívna a vysoko individuálna. Ak navyše

¹ Uvedomujeme si samozrejme, že okrem hudobnej biografie existuje množstvo ďalších determináčnych činiteľov, ktoré na úrovni hudobnej percepcie v rôznej miere ovplyvňujú vzťah človeka k hudbe. Krbaťa a kol. (2008) hovoria napr. o rôznych motívoch k umeniu, vekových a sociálnych charakteristikách per- cipienta, jeho potrebách, postojoch, kultúrnych vzorcoch, spôsoboch využívania voľného času, informač- ných zdrojoch, sociálnych kontaktoch, skupinovej integrácii, rôznych faktoroch v oblasti životného pro- stredia, životnej úrovne, socioekonomickej formácie, vedecko-technickom stave, sociálnych istotách atď.

uvažujeme o hudobnom preferenčnom rámci ako o koreláte kvalít interpersonálnej štruktúry osobnosti, môžeme pripustiť zmenu jednotlivých interpersonálnych vzorcov správania sa poslucháča, a teda aj zmeny v preferencii konkrétnych hudobných žánrov.

Zatiaľ čo sociologická definícia hudobnej preferencie kladie dôraz na preferencie ako produkt (resp. príčinu) rôznych sociálnych a demografických parametrov (napr. pohlavie, vek, socioekonomický status, kultúrne a etnické diferencie), psychologický pohľad je skôr orientovaný na vplyv fyziologických a vrodených faktorov, osobnostného rozvoja a prostredia (Mužík, 2009). Z psychologického hľadiska sa tiež kladie dôraz na preskúmanie súvislostí medzi hudobnou preferenciou a kognitívnymi schopnosťami, resp. štruktúrou osobnosti, ktorá by mala korelovať s výberom konkrétnych hudobných žánrov.

3 Vývin sluchu a hudobného vnímania v ranom detstve ako predstupeň formovania hudobného vkusu

Vývin sluchu a následné kreovanie prvých hudobných perцепčných vzorcov môže práve v prvých troch rokoch života tvoriť základný kameň, na ktorom sa bude neskôr postupne formovať hudobný vkus detského poslucháča.

Hudobný vývin je už v postnatálnom období od narodenia spojený s psychickými funkciami a tvorí tak súčasť psychického a fyzického vývinu.² Primárne je založený na senzorio-motorickej jednote a vzťahuje sa priamo na rýchlo sa formujúce diferenciačné sluchové schopnosti (vrátane rozvoja fonematického sluchu). Sluchový analyzátor, ktorý umožňuje diferenciáciu zvukov a tónov, je anatomicky vybavený tak, že začína fungovať už niekoľko dní po narodení. Dokáže spracúvať i jednoduché hudobné podnety a sprostredkuje napr. *palpebrálny reflex* (mykanie očných viečok) na silnejšie a výraznejšie zvukové podnety (Sedlák & Váňová, 2013). Celková činnosť sluchu je závislá od správnej činnosti jednotlivých jeho častí. Výkonnosť sluchového analyzátora závisí od dôležitých vplyvov, ako napr. psychické rozpoloženie, celkový fyzický stav, vegetatívny tonus a rôzne aktuálne situačné faktory (Mašura, 1983).

Citlivosť sluchu sa v prvých mesiacoch života veľmi rýchlo zvyšuje a novorodenec dokáže už medzi 2. a 5. mesiacom reagovať na hlas a spev matky skôr, ako napr. na zvuk zvončeka alebo iné elementárne hudobné nástroje. Podľa Sedláka (1990) bol dokonca po pol roku zaznamenaný prvý úsmev ako bezprostredná reakcia na spev matky, ktorý umožňuje prirodzenú diferenciáciu tónov, ktorá je zo začiatku len veľmi málo presná. Autor uvádza, že do 6. mesiaca dieťa skôr reaguje na väčší interval (napr. kvintu, terciu). Postupne koncom prvého polroka začína reagovať na celé tóny a poltóny, avšak treba dodať, že existujú medzi deťmi individuálne rozdiely v tónovej diferencii v počiatočných hudobnej perцепcie. Sedlák a Váňová (2013) dodávajú, že behom prvého polroka prechádza sluchový analyzátor vplyvom procesov biologického zrenia a okolitých zvukových podnetov tzv. *»učebnou dobou«*, ktorá sa prejavuje prostredníctvom spontánnej radosti dieťaťa z prítomnosti

² Viacerí autori dokumentujú, že dieťa reaguje na hudobné tóny diferencovane už v prenatálnom období asi v 7. mesiaci intrauterinného vývinu (napr. Mašura, 1983; Sedlák, 1990; Franěk, 2005; Šimanovský, 2011 a iní).

zvuku. Pokiaľ ich chce počuť opakovane, pokúša sa ich aj samo vyludzovať a s veľkým zaujatím a vytrvalosťou experimentuje, skúma a vytvára zvuky údermi rôznych predmetov a pod. Shutterová (1986, podľa Krbaťa a kol., 2008) popisovala hudobné správanie novorodenca, pričom uvádza, že už v 3. týždni načúva ľudskému hlasu so záujmom. Neskôr v 6. týždni dokáže dokonca reagovať na klavírnú hru sústredenejším počúvaním, avšak na iný hudobný nástroj (napr. akordeón) reaguje podráždene a plače. Manipulovať s vlastným hlasom dokáže už v 9. týždni a od 2. mesiaca začína napodobovať jednotlivé hlásky a slabiky (začína rozlišovať hlas a spev matky od ostatných).

Detský svet novorodenca a následne batolaťa je podľa Sedláka (1990) mozaikovitý, pričom hudobné vnímanie je najskôr synkretické a globálne. Vychádza z nečlenenej celistvosti a z pôvodnej zážitkovej komplexnosti. Detský poslucháč v prvých troch rokoch života vníma najradšej a najlepšie tie hudobné podnety, ktoré ho podnecujú a uspokojujú jeho potrebu zvukovo sa prejaviť a skúmať. Hudobné vnímanie tak u dieťaťa postupuje od kvantity smerom ku kvalite, postupne ho upútava najskôr metrum, rytmus a tempo v hudbe, prípadné dynamické zmeny, hudobný akcent a výrazné zmeny v timbre. Asi v polovici tretieho roku sa dokonca objavujú prvé pokusy o spontánny spev, ktorý zväčša vyjadruje ich aktuálne pocity a náladu. Zároveň to je však výsledok prvých operácií s jednoduchými hudobnými predstavami, čo zrejme súvisí s hudobnými faktormi reči, ako napr. intonáciou, rytmom, citovým a sémantickým zafarbením a podobne (Sedlák, 1990). Aj preto niektorí hudobní pedagógovia (napr. Orff, Kodály, Suzuki) odporúčali začať s hudobnou výchovou ešte pred tretím rokom života dieťaťa (Franěk, 2005).

Postnatálne vývinové obdobie v prvých troch rokoch života vnímame z pohľadu hudobného vývinu za dôležité aj preto, že prvé hudobné aktivity sú spájané práve s rozvojom senzomotorických mechanizmov, motoriky, základných apercepčných vzorcov a kognitívnych procesov. Hudobná aktivita má exploračný charakter a mala by dieťa motivovať k ďalšiemu záujmu o hudbu. Už v tomto období tak môžeme badať prvé základné hudobné skúsenosti dieťaťa, ktoré ďalej rozvíja v predškolskom veku v rôznej miere. Preto chápeme toto obdobie ako prvé kroky pri formovaní hudobného vkusu dieťaťa.

4 Formovanie hudobného vkusu v predškolskom a mladšom školskom veku

S nástupom do predškolského zariadenia prichádza detský poslucháč do kontaktu s väčším množstvom zvukových a hudobných podnetov, ktoré prostredníctvom rôznych hier a aktivít skúma, percipuje a rozširuje tak svoje prvé hudobné skúsenosti. Spev a hudba sú súčasťou pohybových hier, manipulácie s hračkami a rôznymi predmetmi. Celkovo sa zjemňuje motorika, zdokonaľuje a synchronizuje koordinácia pohybov horných a dolných končatín. Dieťa tak má rozšírené možnosti na tvorbu nových zvukov, hudba je pre dieťa hrou a stále má primárne exploratívny a motivačný charakter.

Biologické zrenie a výchovné pôsobenie rozvíja sluchový analyzátor, zvlášť jeho výškové diferenciačné schopnosti (od 6 rokov vzrastá dvojnásobne). Zároveň sa anatomicky

dotvára aj hlasový orgán a jemné svalstvo hlasiviek silnie. Kreovanie tónov sa automatizuje, čo zdokonaľuje spevacké schopnosti predškôlaťa, ale tiež pomáha sústredenejšie počúvať a chápať vokálny a inštrumentálny prejav (Sedlák & Váňová, 2013).

Reprodukovaná hudba (väčšinou klasické jednoduché detské piesne) môže upevňovať tonálne cítenie a chápanie vzťahov jednotlivých tónov voči základnému tónu skladby. Spresňovať a precizovať sa to môže ďalej hrať na elementárne detské hudobné nástroje (štandardne sa využíva Orffovo inštrumentárium). Predškôlať je schopný diferencovať detaily, výraz skladby a vnímať ju tiež priestorovo (Krbat'a a kol., 2008). Pamäť je názorná a konkrétna, podobne ako myslenie, pričom prevláda záujem, zvedavosť a hravosť. Prizma fantázie a hry v spojitosti so socializáciou, objavovaním okolitého sveta a porovnávaním sa so skupinou, sú pre toto obdobie príznačné.

Hudba je pre dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku veľmi dôležitá, pretože ju vníma ako spôsob hry, seberealizácie a hudobnej stimulácie v hudobnom zážitku. Hudba u nich vyvoláva rôzne fyziologické procesy, ako je napríklad rytmická synchronizácia, biochemické procesy a iné. Pôsobí na metabolizmus a ovplyvňuje bunky v detskom tele, čím vyvoláva uvoľnenie neurotransmiterov a hormónov (Kantor a kol., 2009). U detí hudba zohráva veľmi dôležitú úlohu ako komunikačný prostriedok. Ich verbálny prejav a slovná zásoba im ešte neumožňuje plne vyjadriť čo cítia, prežívajú a práve prostredníctvom hudby to často krát veľmi prirodzene dokážu (Tabačková & Kusý, 2014). Budík (1984) uvádza, že každé dieťa od 6 rokov má prirodzene hudbu rado. Tá pôsobí svojou bezprostrednosťou a ľahko preniká k dieťaťu, pričom spoločne rozozná aj jeho pohybový aparát. Pri hudbe sa dieťa rado zapája do rôznych pohybových a tanečných aktivít veľmi spontánne. Má prirodzenú radosť zo zvuku a chce sa s tónmi a so všetkým čo z nich robí peknú melódiu a pieseň hrať. Chce si tóny sluchom aj zrakom „ohmatať“, spieva ich, hrá, načúva im a teší sa z nich. Tým všetkým dieťa aktívne prejavuje svoju prirodzenú hudobnú fantáziu, predstavivosť a spontaneitu (Tabačková & Kusý, 2014). Aj preto súhlasíme so Sedlákom a Váňovou (2013), ktorí s ohľadom na anatomický a psychofyziologický vývin dieťaťa v predškolskom veku uvádzajú, že ide o jednu z najdôležitejších etáp (hudobného) vývinu, ktorá ak je zanedbaná, môže ovplyvniť negatívne celkový vzťah dieťaťa k hudbe a možnosti na nasledujúci úspešný rozvoj v školskom veku.

Mladší školský vek chápeme z pohľadu hudobného vývinu v súlade s viacerými autormi (Sedlák, 1990; Krbat'a a kol., 2008; Sedlák & Váňová, 2013), ktorí ho vymedzujú na vek od 6 do 11 rokov života. Toto obdobie začína nástupom povinnej školskej dochádzky s čím súvisí organizované hudobno-výchovné pôsobenie, ktorého cieľom je vytváranie hudobného vkusu, osvojovanie si noriem, ideálov a hodnôt národnej i svetovej hudobnej kultúry (Krbat'a a kol., 2008). Diferencujú sa záujmové a voľnočasové aktivity dieťaťa, čo vyžaduje určitú mieru úsilia a zodpovednosti. Hudobné žánre si dieťa osvojuje najmä v rodine, ale tiež v škole, pričom počúvanie hudby sa stáva postupne čoraz obľúbenejšou činnosťou predpubescentov. Vplyv rovesníkov začína narastať, avšak vzťah k dospelým ostáva aj naďalej skôr kladný, pričom prevláda heteronómny spôsob morálneho uvažovania. Auto-

rita je tak nositeľom hodnôt, noriem a ideálov, čo dieťa mladšieho školského veku väčšinou prijíma skôr nekriticky. Hudobný vkus sa tak „prehlbuje“ a diferencuje pod váhou hudobného vkusu dospelých, s ktorými dieťa prichádza každodenne do kontaktu.

5 Formovanie hudobného vkusu v pubescencii a adolescencii

Obdobie nastupujúcej puberty a adolescencie by sme mohli označiť za „zlatý vek hudobného vkusu.“ K takémuto označeniu nás vedie najmä fakt, že pubescenti a adolescenti trávajú počúvaním hudby veľkú časť dňa. Viacerí autori (napr. Podpera, 2006; Arnett, 2007; Mužík, 2009; Sedlák & Váňová, 2013; Král, 2014 a ďalší) sa zhodujú na tom, že väčšinu voľného času trávajú dospievajúci práve počúvaním hudby a navyše hudbu počúvajú aj pri bežných činnostiach, ako napr. cestovanie dopravnými prostriedkami a chôdza, stravovanie, čítanie a učenie, či príprava na vyučovanie.

Existuje viacero teórií, ktoré popisujú formovanie hudobných preferencií dospievajúcej mládeže. My sa však pokúsime popísať len niektoré vybrané, vďaka čomu dokážeme lepšie porozumieť formovaniu hudobného vkusu v interpersonálnych súvislostiach. Vychádzajúc zo základných ontogenetických premís, musíme mať na zreteli najmä množstvo zmien, ku ktorým dochádza s nástupom pubescencie vo viacerých oblastiach (psychickej, fyzickej, sociálnej a spirituálnej). Tie zmeny, ktoré sa odohrávajú v duševnom živote pubescenta, sa neskôr výrazne prejavujú v hudobnom vnímaní, v hudobných záujmoch a postojoch (Sedlák & Váňová, 2013), čo v konečnom dôsledku súvisí práve s formovaním hudobného vkusu dospievajúcich. Vnímanie sa postupne prehľbuje, je aktívnejšie, obsahovo bohatšie s jemnejšou diferenciáciou a vzrastajúcou schopnosťou analýzy a syntézy. Tieto kognitívne zmeny súvisia so psychickým spracovaním hudby, pričom výsledný efekt závisí už aj na určitej miere hudobnej skúsenosti (ako súčasť celkovej životnej skúsenosti) pubescenta (Sedlák & Váňová, 2013). Dospievajúci v tomto období preferujú často nadmerne silnú hudobnú reprodukciu, ktorá dokonca niekedy prekračuje hranice fyziologickej únosnosti organizmu a stáva sa tak škodlivou. Takáto zvýšená intenzita reprodukcie, ktorá je docieľaná najmä vďaka elektronickým hudobným nástrojom (elektrické gitary a basgitary, modulované bicie atď.) a elektrickému zosilneniu a skresleniu zvukových stôp, spôsobuje u percipienta citové a emočné opojenie, ktoré často vedie cez pohybovú (tanečnú) expresiu k »*hudobnej extáze*« (Sedlák, 1990). Niekoľko výskumov sa vyjadruje aj k štruktúre hudobných záujmov a preferencii jednotlivých žánrov dospievajúcej mládeže. Michel (1960, podľa Sedlák & Váňová, 2013) napr. zistil, že hudobné záujmy sa v tomto období výraznejšie rozvíjajú u dievčat. Potvrďuje, že počúvanie hudby je najčastejšou aktivitou pubescentov (hneď po športových a literárnych aktivitách) a vedúce postavenie má nonartificiálna hudba,³ pričom počúvanie symfonickej a komornej (klasickej)

³ Bežne sa v muzikológii rozlišuje *artificiálna* a *Nonartificiálna* hudba. *Artificiálna* (z lat. *artificiális* – umelý, umelecký) je zväčša označenie pre klasickú (umeleckú) hudbu, pričom *nonartificiálna* naopak pre populárnu hudbu. Kajanová (2004) na margo *artificiálnej* hudby hovorí o bohatosti, diferencovanosti, rôznorodosti, originálnosti a prepracovanosti, resp. rešpektujúcu pravidlá, profesionálnu, zákonitú, smerujúcu k zlepšeniu, zdokonaľovaniu atď. Naopak o *nonartificiálnej* hovorí ako o jednoduchšej, schematickej, spontánnej, plniacej komunikačnú a zábavnú funkciu, často primitívnej, nesprávne kompozične riešenej, poručujúcej pravidlá, princípy a zákonitosti hudby kvôli neprofesionalite a neznalosti.

hudby je na poslednom mieste. Podobné výsledky sa nám ukázali aj vo výskumnej sonde hudobných preferencií u žiakov staršieho školského veku (od 10 do 15 rokov) v západoslovenskom regióne ($n = 73$). Zistili sme, že práve klasická hudba patrí u pubescentov zo všetkých sledovaných 17 hudobných žánrov medzi najmenej obľúbené. Naopak najviac preferovali moderné populárne hudobné žánre ako rap, hip-hop, elektronická hudba (dance, house, techno, D'n'B) a pop music (Kusý, 2014). Podobné výsledky sa potvrdili aj v ďalších výskumoch na parametricky podobných vzorkách (napr. Kusý & Vozafová, 2014; Kusý, 2015a, 2015b), resp. v podobných výskumoch iných autorov (napr. Podpera, 2006; Franěk & Mužík, 2006; Mužík, 2009; Král, 2014 a iní).

Krbaťa a kol. (2008) hovoria o rozdieloch v záujme o modernú populárnu hudbu medzi dospievajúcimi dievčatami a chlapcami. Zatiaľ čo dievčatá, sú citlivejšie, náladovejšie a vnímavejšie k výrazovému hudobnému prejavu, chlapci naopak vo väčšej miere javia záujem o technickú stránku hudby, možnosti manipulácie s hudbou a pod. Podľa autorov sa tak mení aj vnímanie koncertu v pôvodnom zmysle, pričom sa stáva prostriedkom na sociálnu identifikáciu a komunikáciu, či prototypom správania pre dospievajúcich. V nadväznosti na sociálnu funkciu hudby vymedzil Podpera (2006) nasledujúce subkultúry mládeže:

- **Tvrdá hudba** (*hard music*) – rocková a metalová subkultúra. Dospievajúci nachádzajú v rockových a metalových hudobných žánroch vzor rebelanstva. Je pre nich typické ľahkomyselné správanie, rýchla jazda a vyhľadávanie adrenalínových činností, vandalizmus, nadmerné užívanie alkoholu, drog a niekedy tiež nebezpečné správanie. Treba spomenúť, rocková subkultúra je veľmi široká a značne žánrovo diferencovaná. Existuje veľké množstvo subžánrov a konfúzií, ktoré je ťažké presne definovať a zaradiť. Vo všeobecnosti sa tak odlišuje rocková kultúra od kresťanského rocku, resp. punk rocku, metalu a pop rocku, ktorý je miernejší, komerčnejší a stáva sa tak produktom masovej hudobnej kultúry (tzv. *mainstream music*).
- **Lahká hudba** (*light music*) – dospievajúci percipienti v tejto skupine sú väčšinou zodpovednejší, vedomí si spoločenských noriem a zásad, pričom nemajú potrebu rebelovať, vzdorovať a za každú cenu ich porušovať. Sú konformnejší vo vzťahoch, sociabilnejší, emočne stabilnejší, pričom takáto hudba upokojuje emócie, podporuje empatiu, smeruje k zrelosti a prosociálnosti, resp. nachádza význam v utváraní a udržiavaní kvalitných vzťahov s druhými.
- **Alternatívna hudba** – do tejto kategórie možno zaradiť poslucháčov niektorých žánrov, ktoré sa do istej miery prelínajú so subkultúrou *hard music*. Poslucháči hudobného žánru *punk*, ktorí sa identifikujú s touto kategóriou, sa snažia väčšinou vyjadriť a manifestovať hnev, beznádej, nespokojnosť s úpadkom kultúry. Tendenčne sa približujú k nihilizmu, sexizmu, s hrubými a násilnými sklonmi, pričom hudobná nenáročnosť a „nedokonalosť“, resp. „špinavosť/nečistota“ hudobného prejavu, jednoduchosť a ráznosť, sú toho expresiou. Patrí sem tiež kategória *industrial music*, kde sú tematicky orientovaní najmä na sociálnu kritiku, s využitím vtipu, irónie, pričom kladú dôraz na nekomerčnosť hudby. Ďalej sem patrí tiež *cyberpunk* a *elektronická hudba*, čo predsta-

vuje najmä punkovú hudbu v spojitosti so strojovou technikou. Percipienti v tejto skupine sa často spájajú s technofiľou, technokratizmom, počítačovou IT kultúrou a s drogami podporujúcimi myslenie. Poslednou kategóriou je *gothic music*, kde patria témy ako extrémna mizéria, marginálnosť a hororovosť, všade prítomný pocit alienácie, rozkladu, úpadku a podobne.

- **Eklektický hudobný vkus** – je podľa Krbat'u a kol. (2008) len málo preskúmaným javom. Eklektická hudba dospelých percipientov v tejto kategórii obsahuje behaviorálne a osobnostné znaky, ktorými sa diferencujú od prívržencov z kategórie ľahkej a tvrdej hudby. Podľa Podperu (2006) vyzerajú práve prívrženci eklektickej hudby lepšie pripravení na výzvy a úspešné zvládnutie obdobia adolescencie. Používajú hudbu viac premysleným spôsobom, ale taktiež selektujú podľa nálady, okolností, resp. aktuálnych potrieb.

Vyššie uvedené subkultúry mládeže sú samozrejme len jednou z možností typologizovať percipientov v období dospievania na základe zjednocujúcich atribútov. Dôležitý je aj fakt, že záujem o hudbu a ostatné druhy umenia v tomto veku narastá paralelne so zvyšujúcim subjektivismom a sklonmi k introvertnému uzatváraniu sa na lepšie porozumenie sebe samému a uvedenie si vlastného JA (Sedlák & Váňová, 2013). Treba si uvedomiť, že hudobne preferenčný rámec dospelých sa postupne rozširuje, dotvára a diferencuje. Bežnou súčasťou tohto procesu tvorby hudobného vkusu je aj demonštrácia jedinej kategórie hudobných žánrov – prislúchanie a identifikovanie sa s určitou subkultúrou. Stále však v tomto období vnímame hudobný vkus ako dynamický proces – tvoriaci sa, rozširujúci, postupne sa vyhranujúci.

6 Hudobný vkus v dospelosti a v starobe

Nástupom dospelosti sa postupne hudobný vkus vyhranuje, stabilizuje a rámcuje. Neznamená to, že je hudobne preferenčný rámec absolútne uzavretý a nepodlieha počas dospelosti ďalším zmenám. Súhlasíme však s tým, že začína čoraz viac platiť predpoklad, že to akú hudbu dospelý človek počúva, priamo súvisí so štruktúrou osobnosti (viď napr. Podpera, 2006; Franěk & Mužík, 2006; Kusý & Vozařová, 2014 a iné).

Vzhľadom na to, že toto obdobie nie je predmetom našich výskumných zámerov v tomto príspevku, nevenujeme sa bližšie jednotlivým etapám v rámci dospelosti a tiež staroby,⁴ ale popisujeme obdobie dospelosti a staroby ako jeden rozsiahly celok, ktorý v rámci formovania hudobného vkusu nadväzuje na dospievanie. Uvedomujeme si špecifiká, ktoré prináša ontogenéza človeka v jednotlivých obdobiach (počnúc dospelosťou), avšak vzhľadom na to, že hudobný vkus prechádza najvýraznejšími zmenami práve po období dospelosti (a to je aj predmetom nášho šetrenia), dovoľujeme si takéto zjednodušenie a zovšeobecnenie.

⁴ Máme na mysli najmä klasické členenie na mladšiu dospelosť (do 30 rokov), strednú (30 až 45 rokov) a staršiu dospelosť (45 až 60 rokov), resp. obdobie počiatkovej staroby (60 až 75 rokov) a pokročilej staroby (od 75 rokov) (porovnaj Nakonečný, 1997).

Dospelosť prináša prechod od dospievania, pričom mladí ľudia majú opäť bohatšie hudobné skúsenosti, ktoré v konečnom dôsledku vplývajú na hudobné postoje, záujme, aktivity a formujú tak hudobný vkus dospelého percipienta. Krbaťa a kol. (2008) uvádzajú, že prevažná väčšina ľudí sa neorientuje na jeden vyhradený žáner, ale počúva hudbu z rôznych oblastí a kategórií. K takejto selekcii dochádza na základe osobnej preferencie podľa zaujímavosti hudby pre percipienta. Hudba je spomedzi jednotlivých druhov umenia najobľúbenejšia práve preto, že prináša rozmanitosť, ktorou vie zaujať svojich poslucháčov. Každý tak v nej môže hľadať a nachádzať to, čo mu je blízke, čo ho nejakým spôsobom esteticky obohacuje.

Dospelý poslucháč už neprechádza tak razantnými zmenami a akcelerujúcim vývinom v psychickej, fyzickej a sociálnej oblasti, ako je tomu počas dospievania. Mozog je dostatočne zrelý a všetky vývinové procesy sú ukončené, čo zabezpečuje u zdravého človeka hudobné vnímanie, ktoré závisí od kvality rozvinutých hudobných schopností na úrovni hudobnej recepcie, interpretácie a hudobnej kreativity (Levitin, 2006). Každá hudobná skladba má svoj vlastný charakter, ktorý môže vyvolať rôzne pocity. Môžeme súhlasiť s tým, že vo všeobecnosti neexistuje spôsob ako kategoricky definovať emócie vyjadrené akoukoľvek hudbou. Hudobné záľuby sú determinované a subjektívne a práve preto väčšina ľudí vníma niektorú hudbu ako ukludňujúcu, inú naopak ako povzbudzujúcu (Moreno, 2005). To neznamena, že hudbe sú dané nejaké konkrétne špecifické pocity, ale naopak, že hudba dokáže vyvolávať predvídateľné a kultúrne podmienené reakcie (kultúrne apercepčné vzorce). Percipient v dospelosti tak selektuje hudbu na základe určitých osobnostných charakteristík, ktoré s tým môžu súvisieť, ale taktiež tendenčne podľa osobnej hudobnej skúsenosti a hudobnej biografie, ktorá sa od poslucháča k poslucháčovi rôzni. Experimentovanie s hudbou sa skôr dostáva do úzadia (oproti obdobiu dospievania, kde skôr dominovalo), otázky psychosociálneho vývinu a formovania identity mladého človeka sa uzatvárajú a hudobný vkus reprezentuje osobnosť percipienta. Hudba sa stáva nielen predmetom »sociálnej konštrukcie reality« (Lexmann, 2009, In Podpera & Zeleiová, 2009), ale taktiež otázkou individuálneho životného štýlu (osobného *image*). Dospelý poslucháč sa stabilizuje v sieti sociálnych vzťahov, nachádza svoje miesto v osobnom (rodinnom) i profesijnom (pracovnom) svete. Stabilnejšou sa stáva aj hudobná fonotéka, ktorú preferuje a uprednostňuje. Nostalgicky sa vracia k „osvedčením“ skladbám a interpretom, ktorí v rôznych momentoch pomáhajú saturovať jeho aktuálne (interpersonálne) potreby. Postupne prechádza od závislosti k nezávislosti, dostáva sa k otázkam existenčného zabezpečenia, špecifikám profesijnej orientácie a objavuje sa tiež nebezpečenstvo osobnostnej rezignácie a stagnácie. Vitalita a plná fyzická a psychická sila sprevádzajú dospelého poslucháča až do zenitu, kedy postupne začína strácať aspirácie, ambície a vstupom do obdobia staroby sa konfrontuje s otázkami ďalšieho smerovania. Hudba v tomto období často nadobúda konzumnú funkciu, kedy v niektorých prípadoch sa hudobne-preferenčný rámec začína zužovať. Experimentovanie a spoznávanie nových hudobných žánrov, resp. strata záujmu o „staré osvedčené“ tak môžu súvisieť práve s otázkami bilancovania, prehodnocovania a sumarizácie vlastného bytia. Väčšina percipientov v období staroby uprednostňuje skôr pokojnejšie, menej výrazné a rásne hudobné prejavy a žánre,

ako napr. klasická, vážna hudba, ľudová hudba (folklór), muzikál, folk a country, resp. populárna hudba. Tieto tvrdenia sa nám potvrdili vo výskume, keď sme na pomerne širokej vzorke 352 respondentov vo veku od 18 do 61 rokov skúmali hudobné preferencie vo vzťahu k osobnostným charakteristikám s genderovým odlíšením. Ako najobľúbenejšia bola u dospelých poslucháčov kategória optimistickej a konvenčnej hudby, kde patria hudobné žánre ako pop, pop rock, reagge a ska, folk, country, muzikál, soundtrack, new age a relaxačná hudba (Kusý & Vozafová, 2014).

Dôležité je však nezabúdať na to, že hudba môže plniť rôzne funkcie v plnej miere v podstate v akomkoľvek veku. Hudba ako komunikátor, nositeľ umeleckých, estetických a kultúrnych hodnôt môže obohacovať človeka dovedy, kým mu to zdravotný stav a potrebné zachovanie funkčnosti sluchového orgánu dovolí.

7 Záver

Hudba je súčasťou prostredia v ktorom sa človek každý deň pohybuje, preto sa nazdávame, že je dôležité sa zaoberať jej potenciálom. Nesprávny výber hudobného diela, propagácia a konzumácia »*hudobného smogu*« môžu prinášať negatívne, až fatálne následky na osobnosť mladého človeka. Každé dieťa a dospelávajúci je jedinečnou a vysoko individuálnou ľudskou bytosťou a rôzne hudobné typy tak môžu percipovať a prežívať diferencovane. Aj výskumy k problematike hudobného vkusu tak do istej miery prispievajú k rozvoju poznania v kontinuu »*hudba a dieťa/dospelávajúci*«, a tým rozširujú v tomto smere veľmi úzku vedecko-poznatkovú základňu hudobnej psychológie, hudobnej pedagogiky a muzikoterapie na Slovensku. Autor by rád nadviazal vo svojich výskumných aktivitách na teoreticky rozpracovanú problematiku v tomto príspevku. Nazdávame sa, že aplikačný charakter a možnosti aké hudba v praktickej rovine ponúka, nám ukazujú, že sa táto problematika do istej miery týka aj školských psychológov, špeciálnych, sociálnych a liečebných pedagógov, respektíve muzikoterapeutov, klinických pedopsychológov, sociálnych poradcov a socioterapeutov, pre ktorých môžu byť výstupy z podobne orientovaných výskumov akousi inšpiráciou a podnetom k rôznym možnostiam využívania hudby v kontexte interpersonálnych konzekvencií v každodennej odbornej praxi, samozrejme vždy akceptujúc – *primum non nocere*. Nech hudba slúži ad libitum deťom a mladým generáciám pre ich vlastné dobro, naplnenie a uspokojenie.

Literatúra

1. Arnett, J. J. 2007. *Encyclopaedia of Children, Adolescents and the Media*. California : SAGE Publication Inc. ISBN 1-4129-0530-3.
2. Budík, J. 1984. *Hudební výchova: Metodická příručka*. 1. vyd. Praha : SPN. ISBN – neuvedené.
3. Franěk, M. 2005. *Hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 80-246-0965-7.
4. Kantor, J., Lipský, M., Weber, J., a kol. 2009. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2846-9.
5. Knobloch, F. & Knoblochová, J. 1993. *Integrovaná psychoterapie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-7169-027-9.

6. Král', M. 2014. Vzťah osobnostných črt a hudobnej preferencie u stredoškolákov. In *Človek a spoločnosť*. 17(1), pp. 38–62. ISSN 1335-3608.
7. Krbaťa, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu*. 2. vyd. Varín : Elektro AB. ISBN 978-80-969808-6-4.
8. Kusý, P. 2014. Hudobné preferencie u detí staršieho školského veku. In *Juvenilia Paedagogica 2014*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, s. 92 – 99. ISBN 978-80-8082-779-3.
9. Kusý, P. 2015a. Interpersonal behavior and music preferences of older school age children. McGreevy, M. & Rita, R. 2015. *CER Comparative European Research 2015*. Pp. 186–189. ISBN 978-0-9928772-6-2.
10. Kusý, P. 2015b. Hudobné preferencie vo vzťahu k interpersonálnym tendenciám detí staršieho školského veku. Bozogánová, M., Kopaničáková, M. – Výrost, J. (Eds.). 2015. *Sociálne procesy a osobnosť 2014: Človek a spoločnosť*. Pp. 275–286. ISBN 978-80-89524-18-1.
11. Kusý, P. – Vozařová, L. 2014. Preferencia hudobného žánru a jej vzťah k osobnostným charakteristikám u slovenských poslucháčov s genderovým odlíšením. In *Psychologica XLII*. Nové Zámky : Psychoprof, s. 313–322. ISBN 978-80-89322-16-9.
12. Levitin, D. J. 2006. *This is your brain on music: the science of a human obsession*. New York : DUTTON. ISBN 0-7865-8404-1.
13. Mašura, S. 1983. *Pedagogická audiológia*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN – neuvedené.
14. Moreno, J. J. 2005. *Rozehráť svou vnitřní hudbu. Muzikoterapie a psychodrama*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-980-1.
15. Mužík, P. 2009. *Hudba v životě adolescentů. Hudební preference v souvislostech*. [Dizertačná práca]. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 134 s. ISBN – neuvedené.
16. Nakonečný, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha : Academia. ISBN 80-200-0625-7.
17. Pilka, J. 1983. *Zaostrené na hudbu*. Bratislava : OPUS. ISBN – neuvedené.
18. Podpera, R. 2006. *Quo vadis musica. Premeny sociálnych funkcií hudby*. Bratislava : VEDA. ISBN 80-224-0901-4.
19. Podpera, R. – Gajdošíková Zeleiová, J. (Eds.). (2009). *Hudba, kultúra, spoločnosť*. 1. vyd. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-307-8.
20. Russell, P. A. 1997. Musical taste and society. In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.). *The Social Psychology of Music*. 1997. Pp. 141–157, Oxford : Oxford University Press. ISBN 0198523831.
21. Sacks, O. 2009. *Musicophilia. Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha : Dybbuk. ISBN 978-80-86862-92-7.
22. Sedlák, F. 1990. *Základy hudební psychologie*. 1. vyd. Praha : SPN. ISBN 80-04-20587-9.
23. Sedlák, F. – Váňová, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2060-2.
24. Šimanovský, Z. 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 4. vyd. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-928-6.
25. Tabačková, K. – Kusý, P. 2014. Rozvíjanie hudobnej tvorivosti u detí. In *Naša škola*. 2013/2014, 17(5–6). Pp. 16–22. ISSN 1335-2733.

Kontakt

Peter Kusý

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

peter.kusy@truni.sk

Filozoficko-právny a etický pohľad na rodičovské práva a povinnosti. Reflexia podnetov od vybraných autorov

Philosophic-legal and Ethical View of Parental Rights and Obligations. Reflection of Initiatives from Selected Authors

Adriána Pagáčová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: Human rights are part of human life. Human obligations are necessarily linked to human rights. There are currently several kinds of human rights and obligations. The study focuses on a group of parental rights and obligations from a philosophical, legal and ethical point of view. Firstly, it reflects parental rights from the point of view of the legal framework in our legislation and then focuses on the origin and existence of parental rights and obligations in terms of different theories of selected authors. In the end, the author gives an assessment of the examined problem.

Keywords: family, parental rights, parental obligations, foster care, philosophical theories.

1 Úvod

S prudkým rozmachom biotechnológie sa spája problematika definovania rodičovstva a rodičovských práv a povinností, kedy na otázku: Kto je rodič a aké sú jeho práva nie je jednoduché odpovedať. Cieľom štúdie je na základe názorov vybraných autorov osvetliť filozoficko-právny a etický pohľad na rodičovské práva a povinnosti. Prostredníctvom štúdie hľadáme odpovede na otázky: Kto je rodič? Čo robí rodiča rodičom? Majú rodičia nejaké práva a povinnosti? Ak áno, aké?

Pri koncipovaní tejto štúdie vychádzame predovšetkým z prác Michaela W. Austina. Michael W. Austin je profesorom filozofie na Eastern Kentucky University. Publikoval množstvo kníh a článkov z oblasti etiky, filozofie náboženstva, filozofie rodiny či filozofie

športu. Hovorí o týchto a ďalších témach a ich spojení medzi charakterom a ľudským naplnením.¹ V encyklopédii filozofie pod heslom *Rights and Obligations of Parents* autor poskytuje filozofický pohľad na rodičovské práva a povinnosti. Je to základný zdroj, z ktorého sme čerpali pri písaní tohto článku. Ďalším zdrojom je článok *Parenthood and Procreation* od E. Brakeovej a J. Milluma, ktorý bol publikovaný na stránkach stanfordskej encyklopédie filozofie. Pri štúdií materiálov sme vďaka M. W. Austinovi spoznali dielo *Licensing parents* od H. LaFollette, ktorým sme podľa kontextu dopĺňali štúdiu. Cenným prameňom myšlienkových podnetov bola pre nás aj kniha *Conceptions of parenthood – Ethics and the family*. Uvedené diela sme si vybrali z dôvodu, že sa nami skúmanou problematikou zaoberajú do hĺbky a autori uvádzajú aj dostatočné argumentácie pre jednotlivé myšlienky, ktorými nás inšpirovali.

Etika rodičovstva a plodenia sa nevzťahuje len na každodenné rozhodovanie rodičov a perspektívnych rodičov, ale aj na právo, verejnú politiku a medicínu. Táto téma je čoraz viac naliehavá. Meniace sa demografické údaje o rodine v Európe a Severnej Amerike ukazujú, že čoraz viac detí je vychovávaných v zmiešaných rodinách, osamelými rodičmi alebo partnermi rovnakého pohlavia. Táto skutočnosť môže vyvolávať otázky, kto by mal byť považovaný za rodiča dieťaťa a čo si dobré rodičovstvo ako také vyžaduje. Okrem toho tu zohráva dôležitú úlohu aj vývoj a šírenie technológií asistovanej reprodukcie (ART), ktoré vyvoláva otázky týkajúce sa prístupu k tejto technológii, jej prípustnosti a jej použitia (Brake, Millum, 2016).

Táto problematika vedie k zamýšľaniu sa nad otázkami, ako sú: Čo je rodičovstvo? Aké sú jeho základy? Existujú nejaké práva na reprodukciu? Ak áno, aké? Čo môže byť potenciálnym rodičom povolené pri výbere charakteristík dieťaťa? Aké práva a povinnosti majú rodičia? Aký je ich rozsah a obmedzenia? Majú rodičia vôbec nejaké práva a povinnosti voči deťom?

V nasledujúcej stati sa budeme venovať týmto filozofickým otázkam. Najskôr zadefinujeme pojem rodič/rodičovstvo a podstatu rodičovských práv tak, ako ju vníma naša legislatíva, a potom ju vyložíme prostredníctvom textov z uvedených zdrojov. Osvetlíme, ako sú vnímané práva a povinnosti rodičov z pohľadu vybraných súčasných filozofov.

2 Legislatíva rodiny

Rodina je základná bunka spoločnosti. Táto paradigma je neustále sa opakujúcou vo vzťahu k postaveniu rodiny, či už z pohľadu biologického, sociologického alebo psychologického. Na správne fungovanie spoločnosti má rodina ako taká nenahraditeľné miesto. V slovenskej legislatíve sa tejto oblasti života venuje Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine. Ide o zákon, v ktorom je právne ukotvené nielen definovanie rodiny, rodičovstva a rodičovských práv a povinností, ale vymedzuje aj možnosti a spôsoby starostlivosti o deti, ak zlyhajú rodičia.

¹ Michael, W. Austin Ph.D. [online] [cit. 2017-06-19] Dostupné na internete: <<https://www.psychologytoday.com/experts/michael-w-austin-phd>>.

2.1 Rodičovstvo

Skôr, ako Zákon o rodine definuje povahu a poslanie rodičovstva, definuje manželstvo. Manželstvo podľa tohto zákona je „*zväzkom muža a ženy. Spoločnosť tento jedinečný zväzok všestranne chráni a napomáha jeho dobru. Manželia sú si rovní v právach a povinnostiach. Hlavným účelom manželstva je založenie rodiny a riadna výchova detí. Rodina založená manželstvom je základnou bunkou spoločnosti a spoločnosť všetky formy rodiny všestranne chráni.*“ V našej legislatíve má teda manželstvo dôležité postavenie. Narodením detí už nie sú manželia len manželmi, ale aj rodičmi. Rodičovstvo je podľa tohto zákona spoločnosťou „*mimoriadne uznávaným poslaním ženy a muža.*“ Spoločnosť poskytuje rodičovstvu nielen svoju ochranu, ale aj potrebnú starostlivosť, najmä hmotnou podporou rodičov a pomocou pri výkone rodičovských práv a povinností. Všetci členovia rodiny majú povinnosť vzájomne si pomáhať a podľa svojich schopností a možností zabezpečovať zvyšovanie hmotnej a kultúrnej úrovne rodiny. Rodičia majú právo vychovávať svoje deti v zhode s vlastným náboženským a filozofickým presvedčením a povinnosť zabezpečiť rodine pokojné a bezpečné prostredie (Zákon o rodine).

Zákon sa v 4. časti pod názvom Určenie rodičovstva a osvojenie v prvej hlave venuje skutočnostiam, prostredníctvom ktorých určuje materstvo a otcovstvo.

Určenie materstva

Matkou dieťaťa podľa zákona o rodine je žena, ktorá dieťa porodila. Všetky dohody a zmluvy, ktoré sú v rozpore s touto vetou, sú neplatné. Ak existujú pochybnosti o tom, kto je matkou dieťaťa, materstvo určuje súd na základe skutočností zistených o pôrode dieťaťa. Návrh môže podať žena, ktorá o sebe tvrdí, že je matkou dieťaťa alebo otec dieťaťa alebo ten, kto preukáže, že má na tomto určení právny záujem.

Určenie otcovstva

Určenie otcovstva je zložitejšie ako určenie matky. Otcovstvo je určené na základe domnienok otcovstva, ktoré sú ustanovené v zákone o rodine, súhlasným vyhlásením rodičov alebo rozhodnutím súdu. V Zákone o rodine sú uvedené tri domnienky na určenie otcovstva:

1. Otcovstvo manžela matky

Za otca dieťaťa sa považuje manžel matky vtedy, ak sa narodí dieťa v čase od uzavretia manželstva do uplynutia 300 dňa po zániku manželstva alebo po jeho vyhlásení za neplatné. V prípade, že sa dieťa narodí žene znovu vydatej, sa za otca považuje neskorší manžel, aj keď sa dieťa narodilo pred uplynutím 300 dňa po tom, čo jej predchádzajúce manželstvo zaniklo alebo bolo vyhlásené za neplatné. V prípade, ak je manžel matky mŕtvy, postupuje sa pri počítaní času obdobne, dátum smrti je vnímaný ako deň zániku manželstva. Otcovstvo môže byť zapreté v niekoľkých prípadoch, ktoré určuje zákon o rodine v § 87 – § 89.

2. Otcovstvo určené súhlasným vyhlásením rodičov

Ak nie je otcovstvo určené domnienkou otcovstva manžela matky, možno ho určiť inak, a to súhlasným vyhlásením oboch rodičov. Na základe tohto sa za otca považuje ten, ktorého otcovstvo bolo vyhlásené oboma rodičmi. Toto súhlasné vyhlásenie rodičov musí byť urobené pred matričným úradom alebo pred súdom. Vyhlásenie matky nie je potrebné v prípade, ak nemôže z dôvodu duševnej poruchy posúdiť význam vlastného konania alebo ak je zadováženie jej vyhlásenia spojené s neprekonateľnou prekážkou. Súhlasným vyhlásením rodičov možno určiť otcovstvo k dieťaťu ešte nenarodenému, už počatému. Aj toto otcovstvo možno zaprieť, podmienky určuje zákon v § 93.

3. Určenie otcovstva rozhodnutím súdu

Tento spôsob nasleduje až po predchádzajúcich dvoch. Ak na základe nich nebolo vyhlásené otcovstvo, môže súd rozhodnúť o určení otcovstva, na základe návrhu dieťaťa, matky alebo muža, ktorý tvrdí, že je otcom. V tomto prípade sa za otca dieťaťa považuje muž, ktorý s matkou dieťaťa súložil v čase, od ktorého neprešlo do narodenia dieťaťa menej ako 180 a viac ako 300 dní, ak jeho otcovstvo nevyklučujú závažné okolnosti.

Súd môže na návrh dieťaťa rozhodnúť o prípustnosti zapretia otcovstva v prípade, ak uplynula rodičom dieťaťa lehota ustanovená na zapretie otcovstva a je to potrebné v záujme dieťaťa. Ak jeden z rodičov nežije, môže dieťa tento návrh podať proti druhému rodičovi, ak nežije ani jeden z rodičov, návrh nemožno podať.

2.2 Rodičovské práva a povinnosti

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine definuje niekoľko rodičovských práv a povinností. Medzi základné rodičovské práva a povinnosti podľa tohto zákona patrí:

- dôsledná a sústavná starostlivosť o výchovu, zdravie, výživu a všestranný vývin dieťaťa,
- zastupovanie dieťaťa,
- správa majetku dieťaťa.

Tieto práva majú obaja rodičia a pri ich výkone sú povinní chrániť predovšetkým záujmy dieťaťa. Existujú prípady, kedy tieto práva a povinnosti má iba jeden rodič. Ide o situácie, kedy druhý rodič nežije, je neznámy, príp. nemá spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu. Tiež ide aj o prípady, keď jeden z rodičov bol pozbavený rodičovských práv a povinností alebo mu ich výkon bol pozastavený či obmedzený. Rozhodujúcu úlohu vo výchove dieťaťa majú rodičia. Tí majú právo vychovávať dieťa v zhode so svojím vlastným filozofickým a náboženským presvedčením. Na výchove dieťaťa sa podieľa aj manžel, ktorý nie je síce rodičom dieťaťa, ale žije s rodičom dieťaťa v domácnosti. Pri výchove dieťaťa majú rodičia právo použiť primerané výchovné prostriedky a to tak, aby nebolo ohrozené zdravie, dôstojnosť, duševný, telesný a citový vývin dieťaťa. Rodičia zastupujú maloleté dieťa v tých právnych úkonoch, na ktoré nie je spôsobilé. Existujú prípady, kedy rodičia nemôžu zastupovať svoje dieťa, ak môže dôjsť k rozporu záujmov medzi rodičmi a dieťaťom alebo medzi deťmi, ktoré sú zastupované rovnakým rodičom. V tomto prípade súd ustanoví kolízneho opatrovníka. Tohto ustanoví aj vtedy, keď maloleté dieťa nemá

zákonného zástupcu alebo ten nemôže z vážneho dôvodu dieťa zastupovať (Zákon o rodine).

Okrem základných rodičovských práv a povinností uvádza zákon povinnosti rodičov ohľadom priezviska dieťaťa:

- spoločné priezvisko rodičov alebo jedného z nich určené vyhlásením pri uzatváraní manželstva,
- vyhlásením priezviska dieťaťa na matrike,
- na zmenu mena alebo priezviska maloletého dieťaťa staršieho ako 15 rokov sa vyžaduje jeho súhlas.

V slovenskej legislatíve je teda určené, kto je rodičom (podľa základných charakteristík) a tiež aj to, aké práva a povinnosti rodičia majú. V určitých prípadoch môže súd pozastaviť alebo obmedziť výkon rodičovských práv. Súd môže pozastaviť výkon rodičovských práv a povinností vtedy, ak niektorý z rodičov nemôže tieto práva v povinnosti vykonávať z dôvodu závažnej prekážky a ak je to v záujme dieťaťa. Súd môže obmedziť výkon rodičovských práv, ak:

- žijú dlhodobo neusporiadaným spôsobom života,
- svoje rodičovské práva a povinnosti nevykonávajú vôbec
- nezabezpečujú výchovu dieťaťa (Zákon o rodine).

Ak sa rodičia nemôžu, nevedia alebo si nechcú plniť svoje rodičovské práva a povinnosti, dochádza k tomu, že je dieťa zverené do náhradnej starostlivosti. Tú Zákon o rodine definuje ako „*viacero osobitne usporiadaných, na seba nadväzujúcich a vzájomne sa podmieňujúcich dočasných opatrení, ktoré nahrádzajú osobnú starostlivosť rodičov o maloleté dieťa v prípadoch, ak ju rodičia nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť*“ (36/2005). Do náhradnej starostlivosti tento zákon radí: náhradnú osobnú starostlivosť, pestúnsku starostlivosť a ústavnú starostlivosť. Ďalšie dva typy, ktoré určitým spôsobom nahrádzajú rodičovskú starostlivosť sú poručníctvo a opatrovníctvo. Na základe štúdií literatúry od autorov ako Mikloško (2009), Škoviera (2007, 2006) Gabriel a Novák (2008), Gabura (2012) a ďalšieho zákona, ktorý sa venuje tejto téme – Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele radíme okrem týchto typov do náhradnej starostlivosti aj osvojenie, hoci nejde o opatrenie dočasné, ale zároveň je to opatrenie, ktoré nahrádza starostlivosť rodičov. V rámci všetkých foriem náhradnej starostlivosti ide o to, že náhradní rodičia majú rodičovské práva a povinnosti v rozsahu, v akom nepatria biologickým rodičom. Najväčší rozsah práv a povinností majú náhradní rodičia v rámci osvojenia, kedy medzi náhradnými rodičmi a dieťaťom vzniká rovnaký vzťah ako medzi biologickými rodičmi a deťmi. V už spomínanom zákone sú presne zadefinované práva a povinnosti jednotlivých náhradných rodičov, ale aj biologických rodičov voči vlastnému dieťaťu, ktoré je umiestnené do náhradnej starostlivosti. V určitých prípadoch majú biologickí rodičia vyživovaciu povinnosť voči dieťaťu, taktiež je ich povinnosťou úprava rodinných a sociálnych pomerov tak, aby sa o dieťa mohli starať sami. Ak takto neurobia, v stanovenej lehote, dieťaťu je buď nariadená ústavná starostlivosť alebo môže byť osvojené.

Problematika definície rodičovstva a rodičovských práv a povinností vyzerá na prvý pohľad v rámci legislatívy vyriešená. Zákon o rodine sa však nezaobrá inými formami plodenia detí (ako je napr. náhradná matka) alebo voľbou vlastností dieťaťa v procese asistovanej reprodukcie, i keď určenie rodičovstva z hľadiska výkonu asistovanej reprodukcie je upravené v štvrtej časti Zákona o rodine č. 36/2005. Tak vzniká akési právne vákuum pri posudzovaní týchto situácií, vzhľadom na skutočnosť že asistovaná reprodukcia a jej najvyužívanejšie techniky metódy in vitro fertilizácie v slovenskom právnom poriadku absentujú (nehovoriac o ďalších spôsoboch asistovanej reprodukcie, ktoré sa realizujú v iných krajinách). Obdobný stav je aj v ďalších členských štátoch Európskej únie (ako je napr. Poľsko). *„Niektoré aspekty asistovanej reprodukcie sú v slovenskom právnom poriadku upravené fragmentálne alebo nedostatočne (umelé oplodnenie, darcovstvo gamét, zmrazovanie a skladovanie embryí), iné nereflektuje právny poriadok vôbec (darcovstvo embryí, výskum na embryonálnych bunkách), a to aj napriek tomu, že tieto úkony sú bežnou praxou centier asistovanej reprodukcie v Slovenskej republike“* (Zoláková, 2011, s. 2). Ak sa pozrieme na konkrétne zákony, otázky asistovanej reprodukcie upravuje vykonávací právny predpis k zákonu č. 20/1966 Zb. o starostlivosti o zdravie ľudu – opatrenie Ministerstva zdravotníctva SSR č. 24/1983 Vestníka MZ s názvom Úprava o podmienkach na umelé oplodnenie. Táto zastaraná právna úprava je dopĺňaná nariadeniami vlády č. 20/2007 Z. z. a č. 622/2007 Z. z., ktoré boli prijaté na základe smernice Európskeho parlamentu a Rady 2004/23/ES a vykonávacej smernice Komisie 2006/86/ES, ktorá sa týkala úpravy odberu, darcovstva tkanív a buniek a kritérií výberu darcov a na úpravu požiadaviek na spracovanie, uschovanie, skladovanie alebo distribúciu tkanív či buniek (Zoláková, 2011). Okrem týchto úprav sa určitými oblasťami asistovanej reprodukcie zaoberá zákon č. 576/2004 Z. z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov a taktiež Občiansky zákonník (Zákon č. 40/1964 Z. z.).

Za právnymi formuláciami sa skrývajú mnohé filozofické presvedčenia a tézy. Preto sa v druhej kapitole zameriame na filozofické a morálne aspekty rodičovstva, reprodukcie a rodičovských práv a povinností ako takých.

3 Filozofické aspekty rodičovstva

V priebehu histórie sa filozofi relatívne málo venovali rodine. Podľa Austina je to prekvapujúce, vzhľadom na všadeprítomnosť rodiny a jej vplyvu na jednotlivca a na spoločenský život. Väčšina filozofov, ktorí sa zaoberali problémami týkajúcimi sa vzťahu rodič – dieťa (ako napr. Platón a Aristoteles) to urobili spôsobom zodpovedajúcim ich filozofii – kedy napr. Platón navrhoval, aby ženy, deti a majetok boli spoločné, aby sa zabránilo konfliktom, či Aristoteles, ktorý zastával názor, že v rodine vládne muž nad ženou, deťmi a otrokmi a rodinu vnímal ako inštitúciu rozvíjajúcu schopnosti ľudí a zaisťujúcu základné ľudské potreby (Gujdová, 2013). Na konci 20. storočia sa to začalo meniť. Súčasní filozofi začali podstatným spôsobom skúmať celý rad otázok týkajúcich sa práv a povinností rodičov, ako napríklad, ak sú rodičovské práva, aké sú ich základy? Väčšina súčasných filozofov odmieta predstavu, že deti sú majetkom rodičov, a preto odmietajú predstavy, že

rodičia majú práva na svoje deti a nad svojimi deťmi. Niektorí filozofi (napr. Feldman) však argumentujú biologickým základom rodičovských práv, zatiaľ čo iní sa zameriavajú na najlepšie záujmy detí alebo sociálnu zmluvu ako dôvody rodičovských práv. Nájdu sa aj takí (ako napr. Montague), ktorí úplne odmietajú myšlienku rodičovských práv. Taktiež existujú odlišné názory aj na povinnosti rodičov – či už ide o biologické názory, najlepšie záujmy či sociálne zmluvy alebo kauzálny pohľad na tieto povinnosti – a teda, že tí, ktorí dali dieťaťu život, sú povinní sa oň postarať. I keď teoretické aj praktické aspekty práv a povinností rodičov dostávajú zvýšenú pozornosť, stále si táto téma vyžaduje viac priestoru a viac pozornosti. V nasledujúcich častiach sa zameriame na filozofický aspekt definície rodičovstva a rodičovských práv a povinností, pričom vychádzame z teórie M. W. Austina.

3.1 Rodičovstvo

Pri pochopení podstaty rodičovstva a rodičovských práv a povinností sa naskytá hneď niekoľko otázok. Tou základnou je: Kto je rodič? Odpoveď, ktorú dáme na túto otázku zahŕňa predpoklady týkajúce sa základov rodičovských práv a povinností. Čo to znamená, že rodič má rodičovské práva? Prečo si myslíme, že takéto práva existujú? Aké povinnosti majú rodičia voči svojim deťom? Aká je úloha štátu, ak nejaká je, pokiaľ ide o vzťah rodič – dieťa? Tieto otázky sú kľúčové na pochopenie morálnych, sociálnych, osobných a politických dimenzií vzťahu rodič – dieťa (Austin, Rights and obligations of parents).

Rodič je osoba s vážnymi právami a povinnosťami voči dieťaťu. Rodičia majú práva rozhodovať vo väčšine oblastí života ich dieťaťa a taktiež majú právo vylúčiť ostatných z týchto rozhodnutí. (Brake, Millum, 2016). Rodičovstvo ako také a biologické rodičovstvo sú často považované za synonymá. Samozrejme, adoptívni rodičia sú tiež rodičmi, a to na základe predpokladu ich rodičovskej úlohy. Tento fakt otvára príležitosť posudzovania nielen možných spojení medzi biológiou a rodičovstvom, ale aj iných otázok, akou je napr. úloha súhlasu pri získavaní rodičovských práv a povinností a pod. (Austin, Rights and obligations of parents). Rodičovstvo teda nemožno posudzovať len na základe biologického podkladu. Má rôzne roviny: biologické, sociálne, právne a morálne. Zatiaľ čo myšlienka biologického rodiča sa zdá na prvý pohľad samozrejmalá, moderná reprodukčná technológia ho komplikuje, pretože dieťa môže mať genetických rodičov (poskytovateľov buniek, ktorí dodávajú spermie alebo vajíčka) a tretieho gestačného rodiča. Každá z týchto troch osôb je biologickým rodičom, pretože biologicky prispieva k plodeniu dieťaťa. Ďalší problém predstavujú možné technológie, ako je ľudské klonovanie, ART s tromi osobami a pod. (Brake, Millum, 2016). Hoci ide o problematiku, ktorá v súčasnosti na našom území nie je aktuálna, resp. tieto procesy nie sú právne riešené, je súčasťou života v iných krajinách (ako India, USA, Grécko, Holandsko, Ukrajina či Anglicko). Na Slovensku sa v súčasnosti aplikujú nasledujúce metódy asistovanej reprodukcie: umelá inseminácia a in vitro oplodnenie (Zoláková, 2011). Spôsob náhradného materstva (gestačného rodičovstva) nie je u nás upravený zákonom. Avšak neexistuje žiadny zákon, ktorý by takúto možnosť vyslovene zakazoval. Vzhľadom na to nemožno predpokladať, že v priebehu budúcnosti

sa aj tieto možnosti dostanú k nám, a preto je táto problematika otvorená a vidíme potrebu sa jej venovať. Je to aj z dôvodu, že v súčasnosti sú jednotlivé národy čím ďalej, tým viac prepojené a je nemožné vyhnúť sa diskusiám aj o týchto možnostiach reprodukcie.

Ako sme spomínali, okrem biologického rodičovstva existuje ešte typ sociálneho a právneho (zákonného) rodičovstva. Biologickí rodičia sa bežne odlišujú od sociálnych rodičov, ktorí vychovávajú dieťa a sú zaň zodpovední. Adoptívni rodičia alebo rodičia, ktorí vychovávajú deti vytvorené s darovanými gamétami a gestované treťou stranou, sú sociálni rodičia, nie biologickí. Biologickí rodičia tiež automaticky nemusia byť sociálnymi rodičmi, pretože môžu dať dieťa na adopciu, darujú gaméty alebo zastávajú rolu gestačnej matky (tzv. surrogate mother, náhradnej matky či „matky surogátky“). Právne rodičovstvo definujú právoplatné rodičovské práva a povinnosti. Vo všeobecnosti sa predpokladá, že manžel tehotnej ženy je právnym otcom svojho dieťaťa, a teda manželstvo, nie biológia, je základom právneho vzťahu. U nás existujú už spomínané tri domnienky na určenie otcovstva, ktoré predpokladajú aj rôzne situácie, ktoré predchádzali narodeniu dieťaťa. Vznik ART vyvolal veľa otázok týkajúcich sa pridelenia právneho rodičovstva vzhľadom na možnú existenciu troch biologických rodičov (Brake, Millum, 2016).

Právne, sociálne a biologické rodičovstvo možno koncepčne rozlišovať. Rodičovstvo je však fundamentálne morálny vzťah a jeho morálne poslanie by malo zväžiť pri odpovedi na otázky, ktoré si kladieme v súvislosti s ním. Morálne dôvody na priznanie rodičovských práv sa môžu líšiť od ich právneho určenia. Zákonné určenie rodičovstva môže spôsobiť morálne povinnosti v dôsledku všeobecnej morálnej povinnosti dodržiavať zákon alebo preto, že zákonný rodič je najlepšie vhodný na to, aby vychovával dieťa (Brake, Millum, 2016).

3.2 Sloboda v reprodukcii

S rodičovskými právami je úzko spojené právo na reprodukciu. Právo na reprodukciu je možné chápať ako negatívne alebo pozitívne právo. Ako negatívne právo ho možno chápať ako právo proti donucovaciemu zasahovaniu do rozhodnutí týkajúcich sa plodenia, ako pozitívne právo by išlo o nárok na pomoc pri plodení. Negatívne morálne právo na rozmnožovanie môže byť založené na autonómnom práve na ovládanie vlastného tela a urobenie určitých dôležitých rozhodnutí pre seba. Narušenie týchto práv môže zahŕňať potom priamy fyzický nátlak, ako napr. znásilnenie, nútené prerušenie tehotenstva, sterilizáciu či donucovacie zasahovanie do rozhodnutí týkajúcich sa sexuálnej aktivity alebo antikoncepcie (Brake, Millum, 2016).

Existuje viacero postojov a názorov na právo ľudí plodiť a rozmnožovať sa. Sú zástancovia názoru, ktorí tvrdia, že aj keď máme autonómne práva v tejto oblasti, nemali by poškodzovať a ohrozovať práva a životy detí (Brake, Millum, 2016). Velleman (2005, podľa Brake, Millum, 2016) upozorňuje na problém anonymity. Morálne právo na reprodukciu je zaťažené podmienkou, ktorá neumožňuje anonymitu. Pri poskytovateľoch anonymných gamét ide o plodenie, ktoré je podľa autora nesprávne, pretože v budúcnosti frustruje deti, ktoré sa zaujímajú o poznanie svojich genetických predkov. Ďalším výrazným názorom proti „plodeniu“ je antinatalizmus. Antinatalizmus je opozícia k plodnosti. Má

dve podoby – vo vzťahu ku konkrétnym ľuďom (skupinám ľudí) alebo globálne – vo vzťahu ku všetkým. Vo všeobecnosti možno povedať, že antinatalizmus zastáva názor, že plodenie, ktoré môže spôsobovať neprimerané riziko a ublíženie dieťaťu, je nesprávne a že ak sú potenciálni rodičia nekompetentní, nemali by sa reprodukovať, teda zameriava sa na škody – v tomto duchu sa antinatalizmus približuje eugenickému náhľadu na reprodukciu. Iným argumentom pre antinatalistický postoj je dostupnosť opustených detí, ktoré potrebujú domovy (deti umiestňované do náhradnej starostlivosti). Táto skutočnosť vytvára silné morálne dôvody na ich prijatie skôr ako na reprodukciu. Antinatalistický názor vyžaduje poskytnutie zdôvodnenia rozhodnutia sa pre reprodukciu. Mnohí autori, ktorí súhlasia s tým, že plodenie vyžaduje zdôvodnenie a mnohé bežné dôvody na plodenie nemajú morálnu váhu, nachádzajú možné ospravedlnenie v jedinečnej povahe vzťahu rodič – dieťa, túžbu po tehotenstve a pod. (Brake, Millum, 2016). Existuje niekoľko postojov k tejto téme, pričom každý čerpá z podstaty danej filozofie, či už ide o konzervatívco, liberálov alebo feminizmus a pod. Každý nachádza v prokreácii pozitíva aj negatíva. Táto otázka nie je definitívne zodpovedaná a podlieha diskusiám v rôznych oblastiach života. To, či je morálne využívať asistovanú reprodukciu či náhradné materstvo k uskutočneniu sna o dieťati, kam siaha podstata rodičovstva a definícia rodiča, to závisí od danej kultúry a spoločnosti, ale aj od náboženského či filozofického presvedčenia jednotlivca. V našej spoločnosti je, ako sme už spomínali, za matku považovaná žena, ktorá dieťa porodí. V tomto prípade by teda za matku bola považovaná náhradná matka (ktorá dieťa vynosila) a nie žena, ktorá prispela do oplodnenia vajíčkom. Nastáva paradox, kedy by sa v našej spoločnosti skôr určilo otcovstvo ako materstvo, pretože pri určení otcovstva vychádzame z troch domnienok, a keďže prvé dve by v tomto prípade neboli reálne, postupovalo by sa podľa vyhlásenia oboch strán. Existuje viacero alternatív vyriešenia tohto problému, a určite by sa zákonná stránka dala obísť. Vystáva otázka, či je morálne obchodovať s gamétami, nechávať si vynosiť dieťa a potom „byť“ jeho rodičmi. Veda napomáha posúvať hranice v reprodukcii ľudí, ale či je možné posúvať hranice vo vnímaní rodičov a rodičovstva ako takého, nie je stále zodpovedané – toto už nie je otázka primárne vedecká, ale filozofická a etická. V konečnom dôsledku táto problematika neovplyvní ani tak rodičov, ako samotné deti, ktoré môžu mať problém s vlastnou identitou a zaradením sa do spoločnosti.

Veľkou otázkou v mnohých spoločnostiach, kde je rozvinutá asistovaná reprodukcia, náhradné materstvo a iné formy plodenia detí, je príležitosť rodičov na výber vlastností dieťaťa. Existuje viacero spôsobov na realizáciu ich túžby. Jedna kritika tejto praxe spočíva v tom, že deti sú transformované na výrobné produkty, ktoré navrhujeme na prijatie. To znamená, že deti sa stávajú výsledkom spotrebiteľskej voľby. V prípadoch, kedy rodičia vyberú vlastnosti svojich potomkov, nemôžeme hovoriť o bezpodmienečnej rodičovskej láske k deťom, ktorá má byť základom vzťahu rodič – dieťa, pretože ich láska môže byť podmienená tým, že dieťa má určitý znak alebo rysy. Podobné obavy vznikajú v súvislosti s budúcim používaním technológie ľudského klonovania. Ak takáto technológia vznikne, rodičia si môžu vybrať vopred širokú škálu vlastností, čo by mohlo z hľadiska niektorých kritikov narušiť morálne a psychologicky významné aspekty vzťahu rodič – dieťa (Austin,

Rights and obligations of parents). Aj v týchto prípadoch sa ukazuje eugenické pozadie rozhodovania o ľudskej reprodukcii.² Podľa Švirkovej sa v tomto smere javí morálnym problémom postoj k človeku – či chceme v prenatálnom období vidieť iba bunky, alebo vidieť v nich človeka. *„Asistovaná reprodukcia spolu s genetickou diagnostikou vytvárajú nové podmienky na kontrolu kvality potomstva. Rodičia môžu odmietnuť aj veľmi ľahký handicap, ktorý by musel byť prijateľný pri diagnostike realizovanej behom tehotenstva“* (Petrů, 2005, s. 182, in Švirková, s. 7). Eugenizmus je morálne odsúdeniahodný, pretože napriek nesporným pozitívam, ktoré v sebe môže niesť (odstránenie chorôb), je s ním spojené vysoké riziko zneužitia. Už v minulosti dochádzalo práve k negatívnemu využívaniu selekcie jedincov s následným ospravedlňovaním v zmysle „vyššieho dobra.“ S problematikou eugenizmu sa spája otázka slobody a zodpovednosti za život človeka a jeho hodnoty. *„Etika môže argumentovať s poukázaním aj na Kantovu reflexiu človeka, ktorému uznáva hodnotu, a neakceptovať takúto tendenciu výberu žiaducich či nežiaducich jednotlivcov. Pretože, je šťastný ten, ktorý je prijímaný a milovaný práve taký, aký je alebo len ak spĺňa isté kritériá?“* (Švirková, s. 7).

3.3 Filozofické aspekty rodičovských práv a povinností

Väčšina súčasných diskusií predpokladá, že morálne rodičovské práva a povinnosti sú neoddeliteľné (Bayne a Kolers, 2003 in Austin, Brake, Millum, 2016). Archard (2010, podľa Brake, Millum, 2016) však tvrdí, že tento názor tzv. „rodičovského balíčka“ je neudržateľný, ako príklad uvádza že odcudzený, zneužívajúci rodič môže mať morálne a právne povinnosti, ale žiadne rodičovské práva. Povinnosť zabezpečiť dieťa nie je spojená s rodičovskými právami (Brake, Millum, 2016). Na druhej strane Ross (2002, podľa Brake, Millum, 2016) sa domnieva, že rodičia majú morálne a zákonné práva týkajúce sa ich detí. Majú slobodu prijímať rozhodnutia v mene svojich detí o záležitostiach, ako je stravovanie, vzdelávanie, združovanie sa s inými, náboženstvo a taktiež právo vylúčiť ostatných z rozhodovania.

Obsah, rozsah a vzťah rodičovských práv k rodičovským povinnostiam závisí od teórie, prečo majú takéto práva rodičia. Existuje niekoľko teórií: vlastnícko-právna teória, biologizmus, teória najlepších záujmov dieťaťa, konštruktivizmus, koncept príčinnej súvislosti a teória základných záujmov rodičov a detí. V dejinách sa rodičovstvo považovalo za vlastníctvo. Napr. v rímskom práve nachádzame zmienky o tom, že otcovská právomoc (patria potestas) znamenala právne a majetkové obmedzenia pre dieťa, ktoré pod ňu spadalo. Právne postavenie dieťaťa bolo podriadené a závislé na hlave rodiny (Antošovská, 2012). Niektoré záznamy o rodičovstve naznačovali, že rodičia vlastnili svoje deti (Brake, Millum, 2016). Majetkové práva sú nevhodné na vystihnúť vzťah rodič – dieťa, pretože deti sa nemôžu predávať a nemôžu byť využívané podľa priání rodičov. Základnou námietkou je

² „V dnešnej medicíne existuje niekoľko postupov, ktoré eugeniku istým spôsobom prevádzajú. Ide o terapeutické prerušenie tehotenstva, darcovstvo gamiet a o umelé oplodnenie a následnom prenose embrya do maternice. Aj súčasná spoločnosť aj keď v tichosti akceptuje eugenické praktiky či už pozitívne alebo negatívne, čo môžeme sledovať pri bežnej praxi terapeutického prerušenia tehotenstva, na ktoré väčšina matiek pristane vo chvíli, keď po prenatálnej diagnostike je im oznámené, že ich dieťa je postihnuté nejakou vážnou anomáliou chromozómu...“ (Švirková, 6).

skutočnosť, že osoby nemôžu byť majetkom (Brake, Millum, 2016). Hoci teda rodičia majú určité práva, nemožno povedať, že vďaka nim vlastnia deti, tie sú ich majetkom, a môžu s nimi zaobchádzať podľa vlastného uváženia. Okrem povahy vlastníctva ako základu rodičovských práv je druhým výrazným názorom biologické ponímanie rodičovstva. Je biologický vzťah medzi rodičom a dieťaťom potrebný alebo postačujúci na rodičovstvo? Zakladá biológia v určitom zmysle práva a povinnosti rodičov? Boli objavené dva typy biologických uchopení rodičovstva, ktoré sú podrobnejšie než tie, ktoré zdôrazňujú všeobecnú hodnotu biologického vzťahu medzi rodičom a dieťaťom. Obhajcovia prvého typu zdôrazňujú genetické prepojenie medzi rodičom a dieťaťom, zatiaľ čo obhajcovia druhého typu považujú tehotenstvo za rozhodujúce. Oba tieto názory uvádzajú, že genetické prepojenie medzi rodičom a dieťaťom určuje rodičovstvo a z toho vyplývajúce rodičovské práva a povinnosti (Austin, Rights and obligations of parents). Najsilnejším protiargumentom biologického poňatia rodičovstva je fakt, že biologické spojenie nie je ani nevyhnutné, ani dostatočné pre rodičovské práva a povinnosti. Cennejšie aspekty vzťahu rodič – dieťa sú osobné, sociálne a morálne (Velleman, 2005 podľa Austin, Rights and obligations of parents). Ak chceme definovať rodičovstvo na základe najlepších záujmov detí, tak deti by mali byť vychovávané rodičmi, ktorí budú najlepšie slúžiť ich záujmom. Zatiaľ čo kritérium najlepšieho záujmu rodičovstva je užitočné v prípadoch konfliktných nárokov na opatrovanie detí (rozvod, zneužívanie a zanedbávanie detí), objavili sa viaceré kritiky vo vzťahu k jeho uplatňovaniu ako k základni rodičovských práv a povinností. Jedna kritika sa viaže ku skutočnosti, že nezohľadňuje dostatočne záujmy rodičov – napr. odstránenie dieťaťa zo starostlivosti biologických rodičov na základe komparatívnej nadradenosti iných. Prípadne kritika poukazuje na to, že štát by mal podľa tohto kritéria odstrániť novorodenca zo starostlivosti rodičov, ak sú chudobní a preniesť rodičovské práva na niekoho, kto má väčšiu finančnú stabilitu. Najlepším záujmom dieťaťa je udržiavať jeho rozvíjajúcu sa sebadôveru a poskytnúť jej stabilné prostredie – a tomu by mali zodpovedať aj záujmy rodičov (Austin, Rights and obligations of parents). Niektorí filozofi nezastávajú názor biologickej podmienenosti rodičovstva či prirodzenosti vzťahu medzi rodičmi a deťmi. Sú názoru, že práva a povinnosti rodičov sú sociálne konštrukty, a teda rodičovstvo je druh sociálnej zmluvy. Práva a povinnosti rodičovstva z tohto pohľadu vyplývajú zo sociálnej dohody medzi potenciálnym rodičom a morálnou komunitou (ako je napr. štát), ktorá vymenuje potenciálneho rodiča za skutočného rodiča. Sociálne dohovory majú prednosť pred biologickými väzbami pri určovaní toho, kto bude vychovávať dieťa. Ide o skutočnosť, kedy sa človek dobrovoľne zaväzuje vykonávať rodičovskú úlohu, a v tom prípade nadobúda rodičovské práva a povinnosti. To sa môže stať prostredníctvom úmyselného prokreácie, adopcie a rodičovstva. Konštruktivisti sa domnievajú, že keď starostliví rodičia vychovávajú a poskytujú deťom dostatočnú starostlivosť, biologické súvislosti – prítomnosť biologickej matky a otca sú pri čiastočne, ak nie úplne, bezvýznamné (Austin, Rights and obligations of parents). Obhajcovia teórie kauzality tvrdia, že genetickí a gestační rodičia majú morálne záväzky voči svojim potomkom na základe ich kauzálnej úlohy, týkajúcej sa existencie príslušných detí. Podľa primárneho uvažovania zastávajú obhajcovia príčinnej zodpovednosti rodičovských povinností názor, že kauzálna zodpovednosť za existenciu dieťaťa – ak nebol prítomný nátlak na reprodukciu –

znamená morálnu zodpovednosť pri zabraňovaní tomu, aby dieťa zažívalo rôzne druhy utrpenia a ublíženia. Kritici kauzálneho uchopenia rodičovských povinností tvrdia, že je ťažké izolovať rodičov ako tých, ktorí nesú kauzálnu zodpovednosť za existenciu dieťaťa, vzhľadom na príčinné úlohy ostatných (napr. lekári). Vzhľadom na rozmanitosť osôb, ktoré sú kauzálné spojené s existenciou dieťaťa, sú prepojenia medzi kauzálnou zodpovednosťou a morálnou zodpovednosťou v tejto konkrétnej sfére života nejasné (Austin, *Rights and obligations of parents*). Posledný pohľad na rodičovstvo sa zameriava na základné záujmy ako základ na práva a povinnosti rodičov. Vo vzťahu medzi rodičom a dieťaťom existuje niekoľko takýchto záujmov, vrátane psychologického blahobytu, udržiavania dôverných vzťahov a slobody, či usilovanie sa o to, čo prináša spokojnosť a zmysel života. Podmienka na uspokojenie príslušných záujmov často vyžaduje, aby vzťah rodič – dieťa bol relatívne bez narušenia. Ak deti potrebujú rodičovský záujem a individualizovanú pozornosť založenú na dôvernom poznaní svojich preferencií a dispozícií, potom štát má záujem zabrániť tomu, aby zasahoval do tohto vzťahu, až kým nevzniknú naliehavé okolnosti (Austin, *Rights and obligations of parents*).

Ďalšou dôležitou otázkou, týkajúcou sa rodičovských práv, je ich rozsah. Rodičovské práva umožňujú rodičom, aby vylúčili iných, vrátane štátu, z rozhodnutí o výchove detí. Napriek tomu sú určité práva považované za kontroverzné. Niektorí autori radia podľa Brakeovej a Milluma (2016) medzi kontroverzné práva rodičov tzv. náboženské právo, a teda výchovu a podnecovanie detí k určitému náboženskému presvedčeniu. Proti náboženskému právu namietal Feinberg (1980, in Brake, Millum, 2016), ktorý tvrdil, že deti majú právo na otvorenú budúcnosť, a práve odovzdávanie náboženstva z generácie na generáciu toto právo narúša. Ohrozuje totiž podľa autora schopnosť detí vyberať si neskôr vlastné náboženské alebo etické presvedčenie. Právo na otvorenú budúcnosť sa javí ako príliš náročné – mnohé rodičovské činy (výber hry na hudobný nástroj, športu a pod.) by sa potom javili ako neprijateľné a porušujúce autonómiu detí. Feinberg (1980, in Austin, *Rights and obligations of parents*) však tvrdil, že rodičia sú povinní ponúkať svojim deťom toľko vzdelania, koľko je možné, keďže im to umožní vybrať si z maximálne širokého spektra potenciálnych životných možností po dosiahnutí dospelosti. Priamou kritikou na Feinbergovu teóriu otvorenej budúcnosti detí je Millsovej náhľad na možnosti rodičovstva. Millsová (2003, podľa Austina, *Rights and obligations of parents*) uvádza tri možnosti vo vzťahu k budúcnosti dieťaťa, z ktorých si môžu rodičia vybrať:

1. rodičia môžu poskytnúť svojim deťom maximálne otvorenú budúcnosť
2. rodičia môžu nasmerovať svoje deti na budúcnosť, ktorú rodičia oceňujú a podporujú
3. rodičia vytvoria kompromis medzi dvoma predchádzajúcimi.

Celkovo Millsová kritizovala Feinberga z toho dôvodu, že kládol väčšiu hodnotu na budúci život dieťaťa, a nie na jeho prítomnosť.

Ďalšie otázky týkajúce sa rodičovských práv sa týkajú exkluzivity a počtu možných rodičov. Ak sa podstata rodičovstva stáva rozšírenou vďaka viacerým biologickým, gestačným a sociálnym rodičom a iným rôznorodým formám rodiny, vyvstáva otázka, prečo by mal

byť počet rodičov obmedzený na dve osoby? Kanadský súd uznal dieťaťu troch rodičov,³ príbuzní sa často podieľajú na výchove detí, často sa o dieťa starajú prarodičia. Niektorí filozofi argumentujú právnym uznaním alebo podporou na nerodinnú starostlivosť. Dôležitú úlohu tu zohrávajú aj náhradní rodičia či iní ľudia, ktorí sa starajú o deti, ktoré nie sú ich vlastné (Brake, Millum, 2016). Z toho, čo sme uviedli, vyplýva, že v súčasnosti rodičovstvo ako také prechádza krízou. Ide o krízu dvoch vzťahov: vzťahu medzi rodičom a dieťaťom a vzťahu medzi rodičmi a širšou spoločnosťou. Kríza potom vyplýva z podstaty rodičovských práv a povinností.

Rodičovské povinnosti zahŕňajú súbor povinností, ktoré sú zamerané na blaho dieťaťa. Rodič si má usporiadať svoj život tak, aby sledoval blahobyť a vývin dieťaťa. Analýza obsahu rodičovských povinností sa preto väčšinou zameriava na práva dieťaťa (Brake, Millum, 2016).

Môže sa stať, že rodičia niekedy neplnia svoje povinnosti. Nedá sa očakávať, že by niekto vychoval dieťa bez toho, aby sa dopustil chyby. V určitom okamihu sú už rodičovské zlyhania neospravedlniteľné a prehlbujú sa do zanedbávania a zneužívania (Archard, 2004, podľa Brake, Millum, 2016). Ak zanedbávanie alebo zneužitie dosiahlo bod, v ktorom už zasiahne štát, boli často spôsobené nenapraviteľné škody, a opatrenia, ktoré majú smerovať k zlepšeniu situácie dieťaťa, budú pravdepodobne obmedzené. Niektorí filozofi tvrdia, že perspektívni rodičia by mali byť preventívne kontrolovaní, či sú schopní byť rodičmi. Pre tých, u ktorých sa zdá, že je nepravdepodobné, že budú schopní plniť si svoje rodičovské povinnosti, by nemali byť podľa LaFollette (1980) udelené tzv. „rodičovské licencie.“ Autor svoje tvrdenie obhajuje tým, že ak je činnosť potenciálne škodlivá pre ostatných a vyžaduje si určitú úroveň kompetencie a táto spôsobilosť sa môže preukázať prostredníctvom spoľahlivého testu, potom by mala byť daná činnosť regulovaná štátom. Tieto kritériá odôvodňujú súčasné licenčné programy (napr. lekári – štátna lekárska licencia, šoféri automobilu – vodičská licencia). LaFollette (1980) uviedol, že tieto kritériá sa vzťahujú aj na rodičovstvo. Autor verí, že možno vytvoriť mierne spoľahlivý psychologický test, ktorý identifikuje tých jedincov, ktorí pravdepodobne budú zneužívať alebo zanedbávať svoje deti. Argumentovať možno tiež aj tým, že pri adoptívnych rodičoch vyžadujeme, aby preukázali určitú úroveň kompetencie predtým, než im bude umožnené adoptovať dieťa, aby sa znížilo riziko zneužitia či zanedbania, neexistuje žiadny presvedčivý dôvod, prečo by sa to nemohlo vyžadovať od biologických rodičov. Zámerom udeľovania rodičovských licencií by bolo zabrániť vážnemu poškodeniu detí, ako aj škodám, ktoré utrpia ostatní z dôvodu sociálneho dopadu zneužívania detí. Avšak aj proti tejto myšlienke sa ozvali kritici, ktorí tvrdia, že s takýmito návrhmi existujú teoretické aj praktické problémy – ako nesprávnosť či nespoľahlivosť testu zameraného na predpovedanie ľudského správania či neschopnosť tehotnej ženy získať licenciu ešte pred narodením dieťaťa (čoho dôsledkom by mohlo byť jeho odňatie, aj keď ešte nedošlo k ublíženiu či

³ Kanadský súd uznal troch rodičov, prorodinné organizácie protestujú. Dostupné na: <https://www.tkkbs.sk/view.php?cislocianku=20070104033>).

zneužitíu). Ako alternatívu ponúkajú príležitosti monitorovania a poradenstva, ktorí rodičom viac pomôžu, ako udeľovanie licencií (Austin, 2007).

3.4 Skepticizmus vo vzťahu k rodičovským právam a povinnostiam

Keď hovoríme o skepticizme vo vzťahu k rodičovským právam a povinnostiam, máme na mysli predovšetkým dva pohľady na rodičovské práva a povinnosti. Tým prvým je argument oslobodenia detí od týchto práv a druhým je argument, že existencia rodičovských práv je mýtus.

Zástancovia oslobodenia detí od práv rodičov tvrdia, že rodičia by nemali mať žiadne práva nad deťmi, pretože je to zbytočné a nemorálne. Deti by mali mať podľa zástancov oslobodenia rovnaké právne a morálne postavenie ako dospelí, mali by im byť priznané rovnaké práva a slobody, ako majú dospelí (ako je napr. sebaurčenie, hlasovanie, sexuálna autonómia, sloboda výberu iných opatrovateľov ako rodičov). Kritici oslobodenia detí tvrdia, že paternalistické zaobchádzanie s deťmi im umožňuje rozvíjať svoje schopnosti a stávať sa autonómnymi dospelými s morálnym a právnym postavením. Poskytnutie rovnakých práv deťom ako dospelým môže tiež zabrániť rodičom poskytovať morálnu výchovu deťom a spôsobiť, že dospievajúci budú menej vážne brať rady ich rodičov (Austin, Rights and obligations of parents). Najlepším spôsobom, ako spojiť teoretické poňatie práv a povinností rodičov a detí a ich aplikáciu do praxe, je podľa Austina zdôraznenie morálnych povinností rodičov a rešpektovanie rozvíjajúcej sa autonómie a morálnych schopností ich detí.

Montague (2000, podľa Austina, 2007) tvrdí, že biologickí rodičia nemajú ani kvalifikované ani podmienené morálne právo výrazne ovplyvňovať životy svojich detí. Dôvodom Montagueho odmietania pojmu rodičovských práv je, že takéto práva nemajú dve podstatné zložky morálnych práv: sú orientované na ich vlastníkov a po druhé, majú diskrétnu povahu. Ak by existovali rodičovské práva, ich funkciou by bola ochrana záujmov, ktoré majú rodičia alebo ich volieb, ktoré robia vzhľadom na vzťah rodič – dieťa. Montague tvrdí, že rodičovské práva sú v napätí s rodičovskými povinnosťami. Ide o to, že dôraz na rodičovské práva sa zameriava na to, čo je dobré pre rodičov, zatiaľ čo zameranie na rodičovské povinnosti zdôrazňuje blahobyt detí. A teda zastáva názor, že rodičovské práva sú nezlučiteľné s rodičovskými povinnosťami. Ďalším argumentom Montagueho je, že ak by mali rodičia rodičovské práva, tak by rodičia rozhodovali o tom, či ochraňujú a presadzujú záujmy svojich detí alebo nie, čo je v súčasnej spoločnosti neprijateľné. Kritikou argumentácie Montagueho môže byť to, že hoci rodičia nemajú voľnosť v tom, čo sa považuje za splnenie ich povinností voči svojim deťom, majú napriek tomu istú diskretnosť v tom, ako si svoje práva a povinnosti plnia a to pravdepodobne postačuje na to, aby sme si mohli myslieť, že sú nejaké rodičovské práva (Austin, 2007).

4 Záver

Problematika rodičovstva, rodičovských práv a povinností sa stáva čím ďalej tým aktuálnejšou. Nejde ani tak o to, či rodičia majú nejaké práva, takto položená otázka sa totiž ukazuje ako čisto akademická a reálne nadbytočná. Väčším problémom sa stáva zadefinovanie povahy a podstaty rodičovstva a toho, kto je a kto nie je rodičom. Tradícia dvoch rodičov prestáva byť výlučným modelom, vzhľadom na rozšírené možnosti reprodukcie ľudí.

Vo svojich dielach sa Michael W. Austin okrem iného zaoberá filozofiou rodiny, v ktorej si kladie otázky, kto je rodič, ak majú rodičia rodičovské práva, aké sú. Podľa autora nemožno nájsť jednoznačnú odpoveď na otázku, kto je rodič. Robí z človeka rodiča to, že dieťa splodil/porodil? Alebo skutočnosť, že sa o dieťa reálne stará? Z tohto dôvodu v súčasnosti možno rozlišovať niekoľko druhov rodičovstva, ktoré sa vzájomne môžu vylučovať. Biologická povaha rodičovstva sa javí ako logická, avšak môže sa stať, že biologické a sociálne rodičovstvo budú v konflikte z pohľadu zákonného rodičovstva, kedy sa povaha sociálneho rodičovstva môže javiť ako vhodnejšia (viď problematika náhradnej starostlivosti).

V zmysle otázky, či existujú rodičovské práva a povinnosti, sa zhodujeme s autormi, ktorí tvrdia, že áno. Práva a povinnosti majú ľudia v každom vzťahu, nielen vo vzťahu rodič – dieťa. Rodičovské práva by sa nemali dostať do konfliktu s rodičovskými povinnosťami. Nesporne každá teória základu rodičovských práv a povinností nesie v sebe mnohé pozitíva a negatíva. Či už ide napr. o teóriu vlastníctva, záujmov či kauzality. Najpozitívnejšie vnímame teóriu sociálnej zmluvy, kedy sa zohľadňuje nielen biologický základ rodičovstva, ale aj možnosť sociálneho rodičovstva, ktoré vzniká na základe sociálnej dohody.

Literatúra

1. Antošovská, Tereza. 2012. *Děti a dětství ve starověkém Římě* – bakalárska práca. [online] Olomouc : Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra historie, [cit. 2017-07-07] Dostupné na internete: (https://theses.cz/id/fwtds1/Antoovsk_-_Dti_a_dtstv_ve_starovkm_m.pdf).
2. Austin, Michael W. 2007. *Conceptions of parenthood. Ethics and the family* [online] Aldershot : Ashgate. [cit. 2017-06-05] ISBN 978-0-75465838-2. Dostupné na internete: (https://books.google.sk/books?id=o0o3DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
3. Austin, Michael W. *Rights and obligations of parents*. [online] [cit. 2017-06-05] Dostupné na internete: (<http://www.iep.utm.edu/parentri/>).
4. Brake, Elizabeth – Millum Joseph. 2016. *Parenthood and procreation*. [online] [cit. 2017-06-05] Dostupné na internete: (<https://plato.stanford.edu/entries/parenthood/>).
5. Gujdová, Denisa. 2013. Problém spravodlivosti v sociálnopolitickom učení Platóna a Aristotela. In *8. študentská vedecká konferencia*. [online] Prešov : Prešovská univerzita, s. 430–439. [cit. 2017-07-07] Dostupné na internete: (<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak4/subor/Gujdova.pdf>).
6. La Follette, Hugh. 1980. *Licensing parents*. [online] [cit. 2017-06-06] Dostupné na internete: (<http://www.hughlafollette.com/papers/lic-par.htm>).
7. Michael, W. Austin Ph.D. [online] [cit. 2017-06-19] Dostupné na internete: (<https://www.psychologytoday.com/experts/michael-w-austin-phd>).

8. Švirková, Adriana. *Morálne pozadie génových technológií*. [online] [cit. 2017-10-31] Dostupné na internete: (http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf_doc/svirkova.pdf).
9. *Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a znení a doplnení niektorých zákonov*.
10. Zoláková, Zuzana. 2011. Asistovaná reprodukcia v slovenskom právnom poriadku. [online] In *Časopis zdravotníckeho práva a bioetiky*. Roč. 1 č. 2 [cit. 2017-07-07] Dostupné na internete: (<http://www.ilaw.cas.cz/medlawjournal/index.php/medlawjournal/article/view/10>).

Kontakt

Adriána Pagáčová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
adriana.pagacova@tvu.sk

Znalosti majoritnej spoločnosti na Slovensku o inklúzii a inkluzívnej edukácii

Slovak Majority Society Knowledge on Inclusion and Inclusive Education

Ivana Šuhajdová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: Our paper shows partial findings in research, which was aimed on opinion of Slovak majority society on inclusive education. The partial research objective, what knowledge about inclusion and inclusive education majority society have in Slovakia, is presented in our text. These findings give notice that the majority society are not well informed about basic terminology connected with inclusion in Slovakia.

Keywords: inclusion, inclusive education, disability, Slovakia, majority, research.

1 Úvod

Z hľadiska snahy o zavedenie inklúzie do praxe, môžeme v niektorých konkrétnych krajinách pozorovať viacero dôležitých medzníkov. Veľmi dôležitú a potrebnú zmenu v USA priniesol v roku 1975 *Education for All Handicapped Children Act* a následne v roku 1990 *Individuals with Disabilities Education Act* (Lang, Berberich 1998; Vašek, Vančová 2003). Uvedené zákony vyžadovali, aby každému dieťaťu s postihnutím bolo zadarmo poskytnuté primerané a individuálne prispôsobené vzdelávanie sa. Vo Veľkej Británii vyšiel v roku 1981 *Education Act*, ktorý prispel k výrazným zmenám vo vzdelávaní žiakov s postihnutím. V oblasti špeciálneho vzdelávania môžeme na konci 80. rokov 20. storočia pozorovať aj dve veľké zmeny, ktoré sa udiali v Austrálii. V celej krajine došlo k zníženiu požadovanej úrovne IQ nevyhnutnej na prijatie dieťaťa do bežnej školy. Dôvody boli tak ekonomické ako aj pedagogické. Druhou zmenou bol vzrastajúci tlak, aby spoločnosť uznala, že z hľadiska sociálnej spravodlivosti majú všetky deti právo na vzdelávanie, pričom sa myslelo vzdelávanie, ktoré nie je diskriminujúce, vzdelávanie začleňujúce deti s postihnu-

tím, narušením, ohrozením do bežných škôl, teda vzdelávanie inkluzívne. Slovenská republika sa zaradila k tým krajinám, ktoré sa snažia o presadzovanie a realizovanie inkluzívnej edukácie už niekoľko rokov.¹

2 Majoritná spoločnosť a inkluzívna edukácia

„Inklúzia nie je výhoda, ktorú by si muselo dieťa zaslúžiť zvládnutím požiadaviek školy, ale automatické právo“ (Novosad 2009, 26). Rozhodujúcim by pritom nemalo byť to, či dieťa s postihnutím zvládne učivo príslušného ročníka v plnom rozsahu, ale to, či pri jeho zaradení do bežnej triedy prevládajú pozitíva nad negatívami. V tejto súvislosti poukazuje (Průcha, 1997) na tzv. *teóriu mastery learning* a jej princípy. Ide o teóriu, ktorá pracuje s predpokladom, že ovládnutie či osvojenie nejakého súboru poznatkov alebo vedomostí v škole je teoreticky možné u všetkých žiakov, ak majú k tomu vytvorené vhodné podmienky, t. j. spôsob vyučovania a také množstvo času, ktoré žiak k učeniu potrebuje. Ústrednou myšlienkou uvedenej teórie je dokázať, že delenie žiakov na dobrých a zlých z hľadiska ich prospechu nie je správne a treba vychádzať z toho, že existuje medzi žiakmi rozdielnosť v rýchlosti ich učenia a osvojovania si nových poznatkov. Je potrebné si uvedomiť, že cieľom inkluzívnej edukácie nemá byť odstránenie rozdielov medzi žiakmi, ale umožniť, aby žiaci s rozličnými schopnosťami tvorili spoločnú vzdelávajúcu sa skupinu, v rámci ktorej budú rešpektované základné ľudské práva všetkých žiakov (tak s postihnutím, narušením, ohrozením ako aj intaktných) a zároveň bude akceptovaná aj individualita každého jedného z nich.

Úspešnosť inkluzívnej edukácie závisí od viacerých faktorov. Všeobecne sa za najdôležitejšie považujú personálne, priestorové, materiálne, organizačné, finančné či legislatívne podmienky. Kým o zabezpečení a dosiahnutí niektorých z nich majú právo a predovšetkým možnosť rozhodovať len konkrétni ľudia, na zabezpečení a dosiahnutí niektorých z daných podmienok sa môžeme podieľať všetci (Šuhajdová, 2015). Výstižne to vyjadril Lechta (2010, s. 61), ktorý píše *„kým realizácia inkluzívnej edukácie v materiálnej sfére koreluje predovšetkým s výškou efektívne vynaložených finančných prostriedkov, realizácia inkluzívnej edukácie v duchovnej sfére sa viaže na zásadné kvalitatívne zmeny v nazeraní všetkých vrstiev, tried a skupín danej society na inakosť tých druhých.“* Kudláčová (2010, s. 98) zdôrazňuje, že *„inkluzívna edukácia môže byť úspešná len v prípade zmeny myslenia, a to nielen v komunite pedagógov a vychovávateľov, ale zmena myslenia musí nastať v celej spoločnosti.“* V tejto súvislosti upozorňuje Požár (2010) na dôležitú podmienku úspešnosti inklúzie, ktorou majú byť práve pozitívne postoje spoločnosti nielen k jedincom s postihnutím, narušením, ohrozením, ale aj k inkluzívnej edukácii či inklúzii vo všeobecnosti.

Objektívne treba pripustiť, že inkluzívna edukácia má okrem pozitív aj negatíva, resp. riziká. (porovnaj Šuhajdová, 2013; 2017). Často sa pri jej presadzovaní a realizovaní zabúda práve nato, že sa netýka iba jedincov s postihnutím, narušením a ohrozením. Nevyhnutnou súčasťou úspešnej inkluzívnej edukácie a inklúzie vo všeobecnosti je majoritná spo-

¹ Objektívne treba pripustiť, že v Slovenskej republike stále hovoríme skôr o integrácii ako inklúzii.

ločnosť. Pokiaľ intaktná spoločnosť nemá pozitívne postoje (v rámci kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej zložky) k inkluzívnej edukácii, ťažko sa ju podarí v takejto spoločnosti presadiť a úspešne realizovať. Ako správne upozorňuje Lechta (2009) je pritom veľký rozdiel medzi obyčajným tolerovaním ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením zo strany majoritnej spoločnosti a ich akceptovaním, t. j. prijatím. Z uvedeného dôvodu je veľmi dôležité, aby sme disponovali dostatočnými údajmi o postojoch a názoroch na inklúziu a inkluzívnu edukáciu, a to tak zo strany samotných jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ako aj zo strany ich intaktných spolužiakov, pedagogických, odborných a nepedagogických pracovníkov škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení, rodičov žiakov intaktných ako aj žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením a v konečnom dôsledku celej spoločnosti. Z výsledkov výskumov a informácií z praxe podľa Požára (2009, 43) jednoznačne vyplýva, že *„základným predpokladom integrácie postihnutých do bežných škôl sú primerané postoje relevantnej časti populácie k postihnutým.“*

Začiatkom 90. rokov skúmal Požár v spolupráci s Lalinskou (Požár 2007) postoje spoločnosti k deťom a mládeži s rôznym druhom postihnutia v súvislosti so školskou integráciou. Dospeli k záverom, ktoré hovorili o postačujúcich poznatkoch skúmaných ľudí o zrkadlení postihnutí, pričom v porovnaní s výskumom realizovaným pred rokom 1989, pozorovali v kognitívnej zložke postojov pozitívny posun. Bartoňová, Vítková (2015) sa na vzorke 1797 respondentov starších ako 15 rokov zamerali na skúmanie ich postojov k žiakom so zmyslovým, telesným a mentálnym postihnutím. Respondenti sa v prípade prítomnosti žiaka s mentálnym postihnutím alebo s poruchami správania v bežnej triede obávali predovšetkým o kvalitu vyučovania intaktných žiakov. Naproti tomu Pančocha (2013) zistil u starších vekových kategórií nižšiu akceptáciu inkluzívneho vzdelávania, avšak ako dodáva, netýkalo sa to všetkých postihnutí. Z výskumu Novotnej, Kremličkovej (1997) vyplynulo, že majoritná spoločnosť najviac odmietala ľudí s mentálnym postihnutím, následne ľudí so zrakovým, sluchovým, telesným postihnutím a ľudí s poruchami reči. Panek, Smith (2005) rovnako ako Werner, Davidson (2004) zistili nižšiu mieru tolerancie k ľuďom s postihnutím u ľudí žijúcich vo veľkomestách.

Treba konštatovať, že doposiaľ realizované výskumy zamerané na majoritnú spoločnosť a jej postoj a názor na inklúziu a jedincov s postihnutím, sa vo veľkej miere zameriavali predovšetkým na zisťovanie postojov v oblasti emocionálnej a behaviorálnej zložky, pričom skúmanie kognitívnej zložky postoja majoritnej spoločnosti akoby bolo v úzadí.

3 Metodológia výskumu

Na Slovensku možno pozorovať snahu o presadzovanie integrovanej/inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. **Hlavným cieľom výskumu** bolo zistiť, ako je inkluzívna edukácia vnímaná majoritnou spoločnosťou na Slovensku. Predkladaný príspevok prezentuje výsledky **čiastkového výskumného cieľa**, ktorým bolo zistiť, akými znalosťami o inklúzii a inkluzívnej edukácii disponuje majoritná spoločnosť na Slovensku?

Ako výskumná metóda bol použitý dotazník vlastnej proveniencie, ktorý pozostával z 27 otázok. Základné vedomosti a poznatky dotazovaných o inklúzii a inkluzívnej edukácii sme zisťovali siedmymi otázkami, pričom boli využité otázky otvorené, zatvorené, zatvorené s následnou možnosťou odôvodnenia vlastného názoru, prirad'ovacie otázky a otázky s využitím poradovej hierarchie odpovedí.

Tabuľka 1: Štatistika výskumnej vzorky.

Pohlavie	Muži	Ženy	Spolu
	132	425	557
Vek			
18 – 30 rokov	98	260	
31 – 40 rokov	17	62	
41 – 50 rokov	8	69	
50 a viac rokov	9	34	
Spolu	132	425	557
Rodinný stav			
slobodný/slobodná	91	232	
ženatý/vydatá	25	146	
rozvedený/rozvedená	2	14	
v partnerskom zväzku (spoločná domácnosť)	14	30	
vdovec/vdova	0	3	
Spolu	132	425	557
Počet detí			
žiadne	104	268	
jedno	11	45	
dve	10	84	
tri	5	25	
viac ako tri	2	3	
Spolu	132	425	557
Kraj			
Banskobystrický	27	43	
Bratislavský	13	67	
Košický	11	22	
Nitrianský	17	56	
Prešovský	11	35	
Trenčianský	9	91	
Trnavský	15	48	
Žilinský	29	63	
Spolu	132	425	557
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie			
základné	5	7	
stredoškolské bez maturity	11	25	
stredoškolské s maturitou	76	228	
vysoká škola – Bc. stupeň	22	69	
vysoká škola – Mgr./Ing. stupeň	15	85	
vysoká škola – PhD. stupeň	2	9	
iné	1	2	
Spolu	132	425	557
Dieťa s postihnutím/narušením v blízkej rodine			
áno	28	94	
nie	97	322	
neviem	7	9	
Spolu	132	425	557

Po vyradení vyplnených dotazníkov, ktoré neobsahovali kompletne údaje tvorilo výskumnú vzorku 557 dotazovaných. Zo strany výskumníka boli stanovené dve požiadavky týkajúce sa výskumnej vzorky:

1. účastníci výskumu museli mať minimálne 18 rokov, čiže podľa zákona Slovenskej republiky išlo o dospelú populáciu,
2. výskumu sa nemohli zúčastniť rodičia a starí rodičia, ktorí majú/mali dieťa alebo vnúča s akýmkoľvek postihnutím alebo narušením. Uvedenou požiadavkou sa zabezpečilo, aby výskumnú vzorku tvorili len jedinci z kategórie majoritnej spoločnosti, ktorí nevychovávali či nevychovali žiadne dieťa s postihnutím alebo narušením.

Následne, aby bola zabezpečená dostatočná heterogénnosť, zisťovali sa základné premenné dotazovaných, a to pohlavie, vek, rodinný stav, počet detí, kraj, z ktorého pochádzali, najvyššie dosiahnuté vzdelanie a prítomnosť dieťaťa s postihnutím alebo narušením v blízkej rodine (napr. deti súrodencov, bratrancov, sesterníc, krstných rodičov, švagrovcov, či iných príbuzných) alebo v okruhu najbližších priateľov, s ktorými prichádzajú do kontaktu. Zastúpenie dotazovaných v jednotlivých kategóriách uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 ukazuje štatistiku jednotlivých premenných. 76 % výskumnej vzorky tvorili ženy a 24 % muži. V rámci vekového zloženia prevládali jedinci vo veku 18 – 30 rokov, ktorí z celkového počtu tvorili 64 %. Tomu nasvedčuje aj prevládajúci slobodný stav u 58 %, bezdetnosť u 67 % a dosiahnuté stredoškolské vzdelanie s maturitou u 55 % dotazovaných. Možno konštatovať, že prevládajúcou kategóriou respondentov v realizovanom výskume boli potencionálni rodičia prípadne budúci rodičia školopovinných detí, ktorých reálne stretnutie s inklúziou a inkluzívnou edukáciou ešte len čaká. Zároveň môžeme hovoriť o približne rovnomernom rozložení respondentov, čo sa týka jednotlivých krajov Slovenska, pričom väčšina z nich nemala výraznejšiu osobnú skúsenosť s dieťaťom s postihnutím, narušením, nakoľko takéto dieťa či už v najbližšej rodine alebo v okruhu najbližších priateľov nemalo 75 % z nich.

4 Výsledky výskumu

V rámci inklúzie a inkluzívnej edukácie sa za základnú terminológiu považujú pojmy ako integrácia, segregácia, inklúzia, intaktný žiak, žiak so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami či inkludovaný žiak.

Výsledky výskumu preukázali, že menej ako polovica (42 %) dokázala správne identifikovať intaktného žiaka ako žiaka bez postihnutia a len 21 % ako žiaka bez narušenia. 18 % považovalo za intaktného žiaka so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, 6 % žiaka s postihnutím a 11 % žiaka s narušením, čo sú v skutočnosti kategórie žiakov, u ktorých sa snažíme o inkludovanie, čiže presný opak intaktného žiaka. Zvyšné 2 % za intaktného žiaka považovali niekoho iného.

V rámci porovnania pohlaví môžeme konštatovať, že intaktného žiaka ako žiaka bez postihnutia správne identifikovalo 44 % žien, rovnako tak správne 22 % žien identifikovalo žiaka bez narušenia ako žiaka intaktného. Z uvedeného vyplýva, že menej ako polovica

skúmaných žien dokázala správne odpovedať, pričom percentuálna úspešnosť pri narušení bola o polovicu menšia ako pri postihnutí. Ešte horšie výsledky nastali v prípade mužov, kedy len 35 % vedelo, že žiak bez postihnutia je intaktný žiak a len 17 %, že do kategórie intaktných žiakov patria aj žiaci bez narušenia.

Inkludovaného žiaka dokázalo správne identifikovať 32 % opýtaných v rámci možnosti, že ide o žiaka s postihnutím, ktorý je vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede a 22 % v prípade možnosti žiak s narušením vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede. Opäť bola zrealizovaná komparácia odpovedí v rámci pohlavia, a to s nasledujúcimi zisteniami. 35 % žien správne odpovedalo, že inkludovaný žiak je žiak s postihnutím vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede, resp. 22 % správne odpovedalo, že ide o žiaka s narušením, ktorý je vzdelávaný v bežnej škole v bežnej/normálnej triede. U mužov správne odpovedalo 23 % v prípade žiaka s postihnutím a 21 % v prípade žiaka s narušením. V rámci komparácie tak opäť dopadlo horšie mužské pohlavie.

Ďalej sme chceli zistiť nakoľko dotazovaní dokážu správne identifikovať pojmy integrácia, inklúzia, segregácia. Výsledky uvádzame nižšie v tabuľke 2. Môžeme povedať, že najmenšie problémy robila identifikácia pojmu segregácia, kde správne odpovedalo 84 %. V prípade pojmov integrácia a inklúzia už možno pozorovať ich vzájomne zamieňanie sa, nakoľko pri oboch termínoch sa úspešnosť správnej odpovede pohybovala na úrovni 51 % v prípade integrácie a 55 % v prípade inklúzie.

Tabuľka 2: Identifikácia pojmov integrácia, segregácia, inklúzia.

Legenda: n – počet respondentov, % – percentuálny výpočet

Možnosti	Integrácia		Segregácia		Inklúzia	
	n	%	n	%	n	%
	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)	(muži) (ženy)
Spoločné vzdelávanie žiakov, pričom žiaci s postihnutím a narušením sa musia prispôbiť	285 (68) (217)	51 (52) (51)	57 (16) (41)	10 (12) (10)	215 (48) (167)	39 (36) (39)
Rozdelenie žiakov podľa určitých kritérií na konkrétne skupiny a následne ich oddelené vzdelávanie	56 (13) (43)	10 (10) (10)	465 (108) (357)	84 (82) (84)	36 (11) (25)	6 (8) (6)
Spoločné vzdelávanie všetkých žiakov, kde sa všetci aktívne zúčastňujú všetkých spoločných aktivít podľa svojich schopností a možností	217 (49) (168)	39 (37) (40)	35 (9) (26)	6 (7) (6)	305 (74) (231)	55 (56) (54)

Legenda: n – počet respondentov, % – percentuálny výpočet

Na rozdiel od predchádzajúcej komparácie sme v tomto prípade výrazné rozdiely medzi pohlaviami nezaznamenali. Môžeme vidieť, že tak mužom ako aj ženám najmenšie problémy robila identifikácia pojmu segregácia. Zároveň sme u oboch pohlaví zaznamenali len veľmi slabú nadpolovičnú správnu identifikáciu pojmov integrácia a inklúzia.

Respondenti boli zároveň požiadaní, aby vlastnými slovami napísali, čo si predstavujú pod realizáciou inkluzívnej edukácie. Napriek tomu, že odpoveď mohli vydedukovať z predchádzajúcej otázky a jej možností až **27 % nevedelo vlastnými slovami vysvetliť, čo je inkluzívna edukácia**. „Nemám predstavu“ (žena, 41 – 50 rokov, vydatá, 3 deti). „Neviem, nerozumiem tomu slovu“ (žena, 18 – 30 rokov, slobodná, bezdetná). „Netuším“ (muž, 18 – 30 rokov, slobodný, bezdetný). **21 % odpovedalo nesprávne**. „Nejaké špeciálne vzdelávanie“ (žena, 31 – 40 rokov, vydatá, bezdetná). „Vyučovanie v špeciálnych školách“ (muž, 31 – 40 rokov, ženatý, 2 deti). „Dieťa s postihnutím sa prispôsobí požiadavkám školy“ (žena, 18 – 30 rokov, slobodná, bezdetná). Zvyšných **52 %** sme uznali ako **odpovede, ktoré vystihujú** (aspoň čiastočne) **podstatu inkluzívnej edukácie**. „Začleniť postihnuté deti do procesu vyučovania, vzdelávania v bežných školách pri adekvátnych podmienkach“ (žena, 31 – 40 rokov, vydatá, 2 deti). „Je to snaha začleniť dieťa s postihnutím v bežnej škole v bežnej triede s ostatnými žiakmi, aby postihnuté deti nepociťovali že sú iné“ (žena, 41 – 50 rokov, vydatá, 2 deti). „Spoločné vzdelávanie všetkých žiakov, kde sa všetci bez robenia rozdielov medzi nimi zapájajú do aktivít, ktoré škola robí“ (muž, 18 – 30 rokov, slobodný, bezdetný).

Na základe dosiahnutých výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že skúmaná vzorka majoritnej spoločnosti nedisponuje dostatočnými vedomosťami a poznatkami o inklúzii a inkluzívnej edukácii. Problém v orientovanosti sa v základnej terminológii naďalej pretrvávajú, predovšetkým zamieňanie si pojmov integrovaný a inkludovaný žiak a následná jeho identifikácia.

Rovnako ako javiaci sa problém sú zistené nedostatočné poznatky o tom, čo je inkluzívna edukácia, v čom spočíva jej podstata, či aké sú jej ciele. Ako ďalší veľký nedostatok v poznatkoch a vedomostiach majority sa javí skutočnosť, že s inklúziou a inkluzívnou edukáciou spája predovšetkým problematiku postihnutia a problematiku narušenia a ohrozenia akoby odsúvala na vedľajšiu koľaj, resp. akoby si majoritná spoločnosť neuvedomovala, že aj kategória jedincov s narušením a ohrozením tvorí popri jedincoch s postihnutím rovnocennú súčasť inkluzívneho procesu. Všetky uvedené nedostatky v oblasti základnej terminológie a poznatkoch o inklúzií a inkluzívnej edukácii sú pritom výraznejšie v prípade mužského pohlavia. Z hľadiska veku sa ako najslabšie zorientovanou kategóriou javia jedinci vo veku 18 – 30 rokov, čo považujeme z hľadiska úspešného zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie za veľké riziko, keďže ide o vekovú skupinu, ktorá predstavuje kategóriu rodičov školopovinných detí, prípadne ešte len potencionálnych budúcich rodičov školopovinných detí.

5 Diskusia

Chápanie inklúzie ako samozrejmej, prirodzenej a každodennej súčasti života nás všetkých si vyžaduje, aby sa inkluzívne povedomie súbežne a nevyhnutne rozvíjalo v celej spoločnosti, tak vo svete detí (prostredníctvom edukácie vo výchovno-vzdelávajúcich inštitúciách) ako aj vo svete dospelých (ich kultúrnom, spoločenskom či pracovnom prostredí). Ľudia s postihnutím, narušením, ohrozením sú neoddeliteľnou súčasťou našej

spoločnosti, z čoho vyplýva, že ich inklúzia sa absolvovaním povinnej školskej dochádzky nekončí, ide len o prvý krok k ich celoživotnej sociálnej inklúzii. Treba si zároveň uvedomiť, že nestačí, aby majoritná spoločnosť mala k inklúzii a inkluzívnej edukácii pozitívny postoj či názor. Ak chceme dosiahnuť skutočnú inklúziu, potom je nevyhnutné, aby samotní jedinci s postihnutím, narušením, ohrozením vnímali inklúziu a inkluzívnu edukáciu ako pozitívum v ich živote. Proinkluzívna hodnotová orientácia musí byť prirodzenou súčasťou celej spoločnosti, tak majority ako aj ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením. Prezentované výsledky upozorňujú na pretrvávajúci problém majoritnej spoločnosti v orientovaní sa v základnej terminológii súvisiacej s inklúziou. Je pritom všeobecne známe, že ak o niečom nemáme dostatočné vedomosti či skúsenosti, hrozí, že záujmeme k danej veci negatívny postoj. Výsledky predkladaného výskumu jednoznačne ukázali, že v prípade majoritnej spoločnosti musíme za prvý nevyhnutný krok považovať jej dostatočnú orientáciu v predkladanej problematike. Ako alarmujúce zistenie sa javí skutočnosť, že najslabšie zorientovaní v základnej terminológii sú jedinci od osemnásť do tridsať rokov. Môžeme pritom povedať, že sa jedná o generáciu, ktorá by sa mala v budúcnosti s inklúziou a jedincami s postihnutím, narušením, ohrozením stretávať v spoločnosti čoraz častejšie. Z hľadiska edukácie je nevyhnutné, aby sa jedinci, ktorí predstavujú budúci rodičov školopovinných detí dokázali orientovať v základnej terminológii inklúzie. V opačnom prípade hrozí riziko vzniku a pretrvávania predsudkov, ktorých základ bude spočívať v nevedomosti majoritnej spoločnosti.

Literatúra

1. Bartoňová, Miroslava – Vítková, Marie, et al. 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
2. Kudláčková, Blanka. 2010. Antropologické aspekty inkluzívnej edukácie. In Lechta, Viktor, ed. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus. S. 98–106. ISBN 978-80-970623-2-3.
3. Lang, Gail – Berberich, Chris. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-144-4.
4. Lechta, Viktor. 2009. Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In Lechta, Viktor, eds. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta. S. 9–17. ISBN 80-8063-303-5.
5. Lechta, Viktor. 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In Lechta, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál. S. 38–47. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. Novosad, Ladislav. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
7. Novotná, Marie – Kremličková, Marta. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha : SPN. ISBN 80-85937-60-3.
8. Pančocha, K. 2013. Společenské přístupy k jedincům s postižením. In Pančocha, K. – Vítková, Kateřina, et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno : Paido. S. 31–42. ISBN 978-80-7315-245-1.
9. Panek, P. E. – Smith, J. L. 2005. Assessment of terms to describe mental retardation. In *Research in Developmental Disabilities*. Č. 26, s. 565–576. ISSN 1648-3480.
10. Požár, Ladislav. 2007. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava : RETAAS. ISBN 978-80-89113-40-8.

11. Požár, Ladislav. 2009. Sociálno-psychologické problémy inkluzívnej edukácie. In Lechta, Viktor, a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej edukácie*. Martin : Osveta. S. 40–45. ISBN 978-80-8063-303-5.
12. Požár, Ladislav. 2010. Psychologické aspekty inklúzie. In Lechta, Viktor, ed. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : EMITplus. S. 34–40. ISBN 978-80-970623-2-3.
13. Průcha, Jan. 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7178-170-3.
14. Šuhajdová, Ivana. 2013. Potential risks of introduction and implementation of inclusive education. In *MMK 2013*. Hradec Králové : Magnanimitas. S. 1821–1826. ISBN 978-80-87952-00-9.
15. Šuhajdová, Ivana. 2015. Ľudský faktor – najťažšia podmienka úspešnej inklúzie? In *Efeta – otvor sa*. Roč. 25, č. 2–4, s. 17–20. ISSN 1335-1397.
16. Šuhajdová, Ivana. 2017. Možné riziká súvisiace so zavádzaním a realizovaním inklúzie v školskom prostredí. In *Vychovávateľ* (in press).
17. Vašek, Štefan – Vančová, Alica. 2003. Integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami na Slovensku. In Valenta, Milan, ed. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : Univerzita Palackého. S. 260–288. ISBN 80-244-0698-5.
18. Werner, P. – Davidson, M. 2004. Emotional reaction of lay persons to someone with Alzheimer's disease. In *International Journal of Geriatric Psychiatry*. Č. 19. S. 391–397. ISSN 1099-1166.

Kontakt

Ivana Šuhajdová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ivasuhajdova@gmail.com

Recenzia

Bögge, Benedikt: *Geragogik. Wie weit kann Bildung im Alter gehen?*
Hamburg : Diplomica Verlag, 2009. 131 s. ISBN 978-3-8366-7938-1.

V oblasti geragogiky v slovenskom prostredí vnímame nedostatočné zastúpenie potrebnej literatúry. I keď boli za posledné obdobie publikované i kvalitné tituly, nie je v nich dostatočne rozpracovaná problematika neurofyziológie, neurobiológie a neuropatológie starnutia, ktorá by zahŕňala i polymorbiditu seniorov. Tým by mohla byť slovenská literatúra geragogického zamerania omnoho interdisciplinárnejšia a prinášala by komplexnejší pohľad na sénium. V oblasti geragogického pôsobenia sa stretávame nielen so zdravými seniormi, ale i s takými, ktorí trpia rôznymi zdravotnými hendikepmi. Doterajšie geragogické publikácie nevysvetľovali podrobnejšie problematiku starnutia centrálneho nervového systému, ale i organizmu ako takého. Práve preto si myslíme, že publikácia Benedikta Böggeho *Geragogik. Wie weit kann Bildung im Alter gehen?* je aktuálna a potrebná pri výučbe a formovaní novej generácie geragógov, resp. profesionálov zaoberajúcich sa edukáciou a starostlivosťou o seniorov.

Recenzovaná publikácia je rozdelená do siedmich kapitol zložených z podkapitol, ktoré do istej miery na seba nadväzujú.

Prvá kapitola vysvetľuje vznik myšlienky k tejto téme. Počas svojej praxe v zariadení pre seniorov sa snažil autor nájsť odpovede na mnohé otázky.

V druhej kapitole sa autor venuje zobrazeniu cieľovej skupiny a jej ohraničeniu k tretiemu životnému veku. V rámci podkapitol upriamuje pozornosť na imobilných ľudí a seniorov trpiacich demenciou vo štvrtom životnom veku. Popisuje zvláštnosti vo štvrtom životnom veku – pribúdanie chronických, telesných a cerebrovaskulárnych ochorení; zvyšovanie prevalencie ochorení na demenciu, zvýšené riziko polymorbidity internistických, neurologických alebo ortopedických ochorení a zvýšenú potrebu opatery. Kumulácia požiadaviek a strát má za následok sociálne deficit, ktoré stále menej vedia kompenzovať pribúdajúcu zraniteľnosť. Do tretieho životného veku sa ľudia vedia lepšie pripraviť, ale prechod do štvrtého prichádza väčšinou odrazu. Autor sa v publikácii zameriava najmä na imobilných seniorov. Zároveň do určitej miery vysvetľuje aj vznik a priebeh neurodegeneratívnych porúch, konkrétne demencie. Poukazuje aj na to, že zlepšením diagnostických metód sa dajú rozoznávať rôzne formy demencie. Len pri presnej diagnóze sa môže zvoliť primeraný prístup ošetrovateľskej metódy.

Tretia kapitola je venovaná pojmom v edukácii vo štvrtom životnom veku. Pojednáva o pomerne novom pojme v pedagogike, o gerontagogike, ktorá sa vzťahuje na ľudí na začiatku medicínskeho starnutia, približne štyridsiatnikov. Avšak, geragogika je pojem,

ktorý sa predovšetkým zameriava na druhú polovicu života. Vyšší vek je vedecky ohraničený približne od 65 roku života. Gerontopedagogika sa zaoberá rovnakými oblasťami ako predchádzajúce dve. Udáva, že tvorivá práca môže zvyšovať osobnú pohodu a byť nápomocná pri hľadaní a nájdení zmyslu života a podporuje fyzické a kognitívne funkcie, čím má aj preventívny charakter.

Štvrtá kapitola má názov *Biografická (životopisná) práca* a autor v nej poukazuje na potrebu a možné terapeutické využitie. Vynárajú sa tu dva aspekty – pri rozprávaní svojho životného príbehu sa seniori nad ním zamyslia a reflektujú, pričom môže nastať identifikácia s vlastnou biografiou. Učenie človeka súvisí a je poznačené s jeho doterajším životom a skúsenosťami so vzdelávaním, a preto sa aj primerane správa k ponuke vzdelávania.

V piatej kapitole autor ozrejmuje pojem motopedagogika. Vysvetľuje ju ako pohybovú výchovu, ktorá podporuje hrubé a jemné motorické schopnosti a koriguje chybný vývin rytmickými, gymnastickými, hudobnými a rečovými cvičeniami a pohybovými hrami. Motogeragogika prispôsobuje motopedagogické myšlienkové bohatstvo obdobiu sénia. Cieľené pohybové aktivity môžu celkovú osobnosť seniorov podporovať a stabilizovať. Jednoznačne súhlasíme s uvedeným názorom, keďže mnohé vedecké poznatky v tejto oblasti potvrdzujú pozitívny vplyv fyzickej aktivity na zdravie seniorov a patria do evidence-based medicine. Autor v tejto kapitole vyzdvihuje zlepšovanie motorických schopností (napr. udržanie rovnováhy hrá významnú úlohu v prevencii pádov), ale zmieňuje sa aj o sociálnej a osobnej dimenzii. Zo začiatku bola motogeragogika zameraná na cieľovú skupinu mobilných, vitálnych starších ľudí, neskôr sa však osvedčila vo výraznej miere i u imobilných seniorov. Podrobne sa v tejto kapitole rozoberá realizovanie motogeragogiky v praxi, najmä poznávaním vlastného tela, fyzických a psychických schopností a zameranie na sociálny aspekt. V uvedenej kapitole sa stretávame s pomerne neznámym pojmom Snoezelen. Ide o multifunkčnú metódu, ktorá sa realizuje v multisenzorickej miestnosti. Je vhodná pre rôzne cieľové skupiny, využíva sa najmä pre seniorov s diagnostikovanou demenciou, chronickými ochoreniami, poškodením centrálného nervového systému, ale i pri iných psychických poruchách. Metóda využíva zvukové a svetelné prvky, podporuje hrubú a jemnú motoriku a stimuluje všetky zmysly. Okrem rozvoja zmyslového vnímania sa seniori naučia aj relaxovať, zredukovať stres a zvýšiť koncentráciu.

Podobný modelprojekt ako Snoezelen je Sinneswagen, o ktorom sa čitateľ dozvedá v šiestej kapitole. Vznikol z impulzu vytvoriť terapeutický projekt pre imobilných seniorov. Slúži na uvoľnenie a aktivizáciu zmyslov, obsahuje terapeutické materiály oslovujúce senzomotoriku. V podstate ide o určitú pojazdnú skrinku, v ktorej sa nachádzajú rozličné predmety ako lopty, šatky, aromatické oleje, hudobné kazety a pod. na stimuláciu zmyslov. Autor zaznamenal pozitívny účinok tejto metódy počas svojho výskumného projektu. Výborným oživením a doplnením publikácie je obrazová príloha, ktorá uľahčuje čitateľovi predstavu o uvedenej metóde.

V poslednej, siedmej kapitole je dôraz kladený na diskusiu a perspektívy uvedených metód pri práci so seniormi. Autor diskutuje o rozdieloch a podobnostiach oboch metód. Metódy sa navzájom nevylučujú. Vyžadujú empatiu sprevádzajúcej osoby. Pri Snoezelen sa

zohľadňuje vnímanie tela a seba samého len nepriamo. Avšak pri Sinneswagen má zúčastnená osoba mať pocit uchovania alebo znovunadobudnutia svojho tela.

Otázka Benedikta Böggeho „*Kam až môže siahať vzdelávanie v starobe?*“ však podľa nášho názoru nie je ešte celkom zodpovedaná, a tak je vhodným a potrebným námetom do ďalšej diskusie v geragogickej oblasti.

Jana Blusková

Vitálna škola: čo potrebujú súčasné školy na ďalší rozvoj?

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v spolupráci s občianskym združením Školský network zorganizovali 4. októbra 2017 konferenciu s názvom Vitálna škola, na ktorú v poobednom čase nadväzovali workshopy s tematikou inkluzívnej práce s mládežou. Stretnutie bolo zastrešené projektom RIDE dotovaného v programe Erasmus+, strategické partnerstvá, no jeho význam prekračoval ciele projektu a smerovalo k víziám o proaktívnom sebariadení, o sieťovaní kvalitných regionálnych škôl a ich vzájomnej pomoci v ďalšom rozvoji v spolupráci s pedagogickými fakultami a tretím sektorom.

Svojou prítomnosťou a jasne sformulovaným prejavom vyjadril organizátorom podporu aj štátny tajomník ministerstva školstva Peter Krajňák: *„Keď som zhruba pred rokom prvýkrát navštívil Spojenú školu v Poprade, bol som nadšený tým, ako sa v podmienkach Slovenska dá vyučovať inovatívne a pristupovať k vzdelaniu a výchove naozaj progresívne. (...) Chcem povedať, že urobím všetko pre to, aby sme, tak ako bol už naznačený aj zámer národného projektu, viacero škôl rovnomerne po celom Slovensku zapojili do takéhoto projektu, aby sa reforma (ktorá nepríde v obálke v jeden deň a riaditeľ si ju bude môcť nájsť na stole) začala šíriť a bola implementovaná postupne.“* Pán štátny tajomník pripodobnil slovenské problémy v základnom školstve k Izraelu, ktorý v meraniach PISA dosahuje podobne priemerné výsledky. Aj tam zohráva silnú rolu existencia podobných vylúčených okrajových sociálnych skupín. Víta preto aj inkluzívne zámery prítomné v novoformulovanom národnom programe Učiace sa Slovensko.

Hlavnými odbornými rečníkmi boli zástupcovia štyroch rôznych inštitúcií zodpovedných za rozvoj škôl.

Ladislav Baranyai, zakladateľ Školského networku, OZ a vedúci inšpirátor viacerých významných výchovných projektov, v príspevku *Aké školy potrebujeme dnes?* priblížil na základe analýzy desiatok našich škôl, čo by mali súčasné školy spraviť, aby nestratili status skutočne vzdelávacej inštitúcie. Jednu z najväčších výziev vo vzdelávaní vidí v zmene kultúry a spôsobu života od *„nerozmýšľajúceho konzumenta“* k *„človeku zodpovednému za seba a za svet.“* Bližšie predstavil teóriu vitálnej organizácie (R. Barrett) založenej na komplexnom napĺňaní hodnôt zobrazených v siedmich úrovniach: od materiálneho prežitia cez posilnenie sebariadenia zamestnanca až k chápaniu globálnych súvislostí, službe a etickému správaniu. *„Nie byť najlepším na svete, ale najlepším pre svet.“*

Vladimír Burjan, šéfredaktor časopisu Dobrá škola a spoluvorca Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, následne odpovedal, ako dokument *Učiace sa Slovensko* reaguje na tieto výzvy po zmenách v charaktere a riadení výchovy a vzdelávania. Porovnal dva prístupy k rozvoju školstva – jeden postavený na báze centrálného riadenia pripodobnil systému firmy McDonald's, ktorý má svoje produktívne výhody, no veľmi ťažkopádne odpovedá na nové výzvy („*takýto model je aj v mnohých iných krajinách Európy v principiálnej kríze*“); druhý prístup je postavený na umožnení čo možno najslobodnejšieho sebariadenia jednotlivých škôl. „*V situácii, keď nevieme čo s touto krízou ďalej, je oveľa lepšie, keď tisíce rôznych škôl hľadajú, skúšajú, pretože je rádovo väčšia šanca, že sa na niektorých z týchto škôl objaví model, ktorý sa ukáže ako funkčný a lepší než ten tradičný, ktorý poznáme.*“

V nadväznosti na predchádzajúce príspevky Viera Grohová, riaditeľka Spojenej základnej školy Letná v Poprade, popísala živý príklad sebaobnovujúcej sa proaktívnej školy a uviedla konkrétne charakteristiky, ktoré robia túto školu úspešnou: premyslený systém diagnostiky potrieb a inklúzie, efektívne prepojenie jednotlivých zložiek školy, integrované inovatívne kurikulum, sieťovanie s inými školami a regionálnymi inštitúciami, intenzívna spolupráca učiteľov, vysoká kvalita života detí v škole a úroveň ich charakteru...). Kľúčovým v premene školy je však intenzívne štúdium (riaditeľa) a autentický pravdivý prístup. „*Musím sa priznať, že ja vidím vo všetkom (v reformných aktivitách, pozn. autora) veľkú povrchnosť... tréning, tréning, ale chýba charakter.*“ Pani riaditeľka zvýraznila integrálnu spoluprácu jednotlivých zložiek spojenej školy. „*Neurobila som nič, len som začala naplňať zákon – máme pripravovať programy podľa potrieb detí. My teda už v materskej škole venujeme veľkú pozornosť diagnostike potrieb detí.*“ (...) „*Nechceme len vzdelávať, ale chceme dosiahnuť, aby dieťa híkalo, Wow, čo to tu je okolo mňa!?*“ (...) „*Tak sme si vystavili krajinu, v ktorej spolu s kolegami za nosný považujeme princíp prirodzeného rastu dieťaťa ako organizátora svojho času (vs. poslíčka, ktorý len plní zadané úlohy), ktorý postupne prevezme zodpovednosť za svoje vzdelávanie.*“ Táto „krajina“ je vystavaná z tzv. parkov, ktoré ponúkajú príležitosti na objavovanie.

Martin Brestovanský, pracovník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, predstavil na základe dát z osobného pozorovania príklad nového edukačného a priestorového dizajnu vynikajúcej školy PK Yonge v Gainesville v štáte Florida, zriadenej ako výskumnej a rozvojovej pri University of Florida. Zároveň sa pokúsil o ponúknutie a dialogické premyslenie niekoľkých podnetov zo strany pedagogických fakúlt smerom k potrebám základných a stredných škôl na Slovensku. Jednou z úloh pedagogických fakúlt by malo byť poskytnutie odbornej spätnej väzby k učebnému procesu na školách cez organizovanie didakticko-reflektívnych skupín zložených zo zástupcov akademickej sféry, zriaďovateľov, vedúcich pracovníkov v škole a kľúčových učiteľov tak, aby sa zabezpečilo, že v procese slobodného proaktívneho sebarozvoja školy nebudú zneisťované, ale budú postupne rásť k výchovno-vzdelávacej expertnosti.

Na konferencii sa zúčastnilo viac než 80 poslucháčov, väčšinou riaditelia a zástupcovia riaditeľov škôl, ale aj zástupcovia zriaďovateľov škôl, pracovníci s mládežou, členovia fakultných katedier a študenti. Konferenciu možno považovať za jednu z aktivít Fóra proaktívnych škôl, ktorého snahou je vytvoriť sieť vzájomne sa inšpirujúcich kvalitných regionálnych škôl. Didaktická reflexia transdisciplinárneho kurikula realizovaného na vybraných školách a diseminácia príkladov dobrej praxe je aj cieľom pripravovaného projektu, o ktorého financovanie sa uchádzajú autori už druhý rok v agentúre APVV.

*Martin Brestovanský
za organizátorov*

Správa z doktorandskej konferencie

Tento akademický rok, rovnako ako už sedemkrát predtým, organizovala 3. 2. 2017 katedra pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej Univerzity medzinárodnú vedeckú konferenciu doktorandov s názvom *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Sedemnást mladých doktorandov zo siedmich slovenských, českých i poľských univerzít prezentovalo na konferencii svoje vedecké výstupy a výsledky výskumov z oblasti vied o výchove.

Konferencia mala svoju už tradičnú štruktúru. Po jej slávnostnom otvorení nasledovali prednášky pozvaných hostí, doc. Ondreja Kaščáka, z domácej univerzity, s názvom *Nová akademická kultúra v pedagogických vedách a pozícia mladých vysokoškolských učiteľov*. Po jej odznení doc. Tomáš Janík z Masarykovej Univerzity predniesol príspevok s názvom *Proměny školy a učitelské profese jako výzvy pro výzkum*. Ich prednášky boli orientované špecificky, so zacielením na publikum budúcich doktorandov. Pozvaní hostia odpovedali na otázky, ktoré rezonujú v kruhoch mladých doktorandov. Po plenárnych prednáškach boli otvorené tri tematicky rozdelené sekcie, ktoré prebiehali paralelne až do neskoršieho popoludnia. V jednotlivých sekciách prezentovali študenti svoje príspevky, pričom za každým výstupom nasledovali reakcie prísediacich odborníkov z danej problematiky. Sekciám predsedali predovšetkým pedagógovia z Pedagogickej fakulty Trnavskej Univerzity, ktorí sa po odznení príspevku vyjadrili ku kľúčovým problémom. Tým sa otvorila krátka diskusia, v ktorej študenti čelili kritickým otázkam akademikov, a tak si mohli cvične vyskúšať obhajobu vlastného dizertačného projektu či dizertačnej práce. Tento prístup sa pre budúcich doktorandov osvedčil ako veľmi prínosný, pretože študenti môžu tieto návrhy a pripomienky zapracovať, a tak zvýšiť kvalitu svojich dizertačných prác. Niekoľko študentov sa tejto vedeckej konferencie zúčastnilo už po tretíkrát, teda každý rok svojho štúdia.

Počas konferencie odznali príspevky s nasledujúcimi názvami: *Potravina – vyjadřovací prostředek ve světě umění a jeho integrace do VV*, *Teoretické východiská uspokojovania potrieb detí v preprimárnom vzdelávaní*, *Slovenská a česká akordeonová literatúra*, *Výskum sociálnych vzťahov predškolských detí*, *Světlo jako základ výtvarně-pedagogických zadání*, *Vývoj tělesného složení a hmotnosti žáků šestých tříd ZŠ a prvních ročníků SŠ*, *Pohľad rodičov a učiteľov/učiteľiek na súčasné deti*, *Analýza a možnosti skúmania procesu osvojenia dieťaťa na Slovensku*, *Výstava a expozice muzea umění jako specifický způsob komunikace, interpretace a edukace*, *Intelektovo nadaní žiaci a ich sociálne vzťahy v triedach s rôznymi formami edukácie*, *Jazyková a literárna gramotnosť predškolákov z pohľadu učiteľov predprimárneho vzdelávania*, *Legitimizácia vzdelávacích nárokov – možnosti „pragmatickej sociológie“*.

Po prednesení všetkých príspevkov doktorandov doc. Andrej Rajský konferenciu uzatvoril poďakovaním všetkým prítomným, kolegom, ale predovšetkým študentom, ktorí sa

konferencie zúčastnili, a tak prispeli k obohateniu vedeckých tém. Z konferencie je každoročne publikovaný recenzovaný vedecký zborník, v ktorom sú uverejnené prednesené príspevky pozvaných hostí i prednášajúcich študentov.

Konferencia prispela nielen k obohateniu poznania zúčastnených doktorandov, ale podporila tiež medzinárodnú výmenu skúseností medzi budúcimi akademikmi. Za rovnako prínosné možno považovať tiež formálne či neformálne diskusie a konverzácie medzi účastníkmi konferencie, ktoré odznievajú pomedzi jednotlivé príspevky. Majú značný vedecký rozmer, ale zároveň upevňujú spoluprácu medzi odborníkmi a študentmi.

Terézia Katrincová

Pedagogické myslenie na Slovensku po 2. svetovej vojne

Dňa 22. septembra 2017 sa na našej fakulte uskutočnilo vedecké kolokvium s názvom *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Na kolokviu vystúpilo s príspevkami 19 aktívnych participantov, z ktorých najviac z Katedry pedagogických štúdií domácej fakulty, no zastúpení boli aj pracovníci Katedry histórie Filozofickej fakulty TU, Katedry histórie Filozofickej fakulty UKF, Fakulty humanitných a prírodných vied PU, Ústavu pamäti národa, Historického ústavu SAV, Múzea školstva a pedagogiky. Obdobie, ktoré nasleduje po druhej svetovej vojne, sa v kontexte dejín slovenskej pedagogiky doposiaľ komplexne nereflektovalo, v čom na Slovensku zostávame za inými krajinami (porov. časopisy *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 2015 alebo *Historia Scholastica*, 2015).

Vedecké podujatie, ktoré bolo súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0038/17 *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989*, bolo jedným z výstupov dlhodobého výskumného plánu, ktorým tím okolo prof. Kudláčovej odhaľuje deje, udalosti a kontextuálne súvislosti pedagogiky, výchovy a vzdelávania na Slovensku v 20. storočí. Tento výskumný zámer v širšom rámci nadviazal na predchádzajúce bádanie, v rámci ktorého vznikli syntetizujúce monografie *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* (ed. Kudláčová, 2010) a *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)* (eds. Kudláčová – Rajs ký, 2012). Pred dokončením je anglická rozsiahla monografia v editorstve B. Kudláčovej a A. Rajs kého: *Education and „Pädagogik“ – Philosophical and Historical Reflection*.

Bádateľský plán hlbšie reflektovať pedagogiku a školstvo na Slovensku v 20. storočí sa začal skúmaním situácie po vzniku ČSR od roku 1918 po jej rozpad v roku 1939, čo bolo predmetom riešenia projektu VEGA č. 1/0263/14 (Kudláčová et al., 2014 – 2016) a podobného kolokvia, ako je toto, ktoré sa uskutočnilo na PdF TU dňa 24. 10. 2014, s následným zborníkom príspevkov *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období* (ed. Kudláčová, 2014). Nasledoval posun v čase, skúmanie okolností a súvislostí s nástupom Slovenského štátu a s existenciou Slovenskej republiky a jej autoritatívneho režimu počas vojny – stále predovšetkým vo väzbe na edukáciu, školstvo a mládež. Tomuto obdobiu sa venovalo vedecké kolokvium dňa 10. 4. 2015, z ktorého vyšiel zborník *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945* (ed. Kudláčová, 2015). Výsledky bádania z oboch období napokon vyústili do monografie *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945* (Kudláčová et al., 2016).

Bolo potrebné pokračovať systematickým a nezaujatým skúmaním ďalšej epochy, k čomu pristupujeme v súčasnosti. Kolokvium pedagógov, historikov a filozofov v tejto fáze bádania malo za cieľ odкрývať a rekonštruovať historickú realitu povojnového sociálneho myslenia na Slovensku a transformácie inštitúcií s nástupom komunistického totalitného

štátu, s osobitným dôrazom na pedagogiku, edukáciu a školstvo. Kolokvium sa zameralo na prvú etapu obdobia socializmu (roky 1945 – 1968: profilovanie socializmu v ČSR, jeho prvá fáza a obdobie politického uvoľnenia – tzv. Pražská jar). Z kolokvia vychádza rovnomený zborník (ed. Kudláčová, 2017), ktorý obsahuje prednesené príspevky, spracované do podoby štúdií. Druhá etapa (roky 1969 – 1989: proces normalizácie, obdobie uvoľnenia v 80. rokoch až po jeho pád) bude predmetom ďalšieho kolokvia. Tím výskumníkov okolo prof. Kudláčovej postupne a systematicky odкрýva oblasti, ktorým sa na Slovensku málokto vedecky venuje a zapíňa tak doteraz biele miesta.

Andrej Rajský