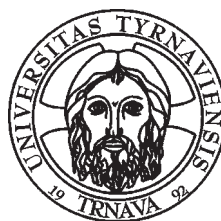


TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Emília Kratochvílová a kolektív

ÚVOD DO PEDAGOGIKY



Trnava 2007

Recenzenti: prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc.
doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

© Emília Kratochvílová a kolektív autorov, 2007
© Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007

Všetky práva vyhradené.
Žiadna časť tejto knihy nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu vydavateľa.

ISBN: 978-80-8082-145-6

OBSAH

PREDSLOV	
1. PEDAGOGIKA – VEDA O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (EDUKÁCI)	
<i>Emília Kratochvílová</i>	
1.1 Predmet pedagogiky v historických a teoretických súvislostiach	
1.2 Pedagogická terminológia – základné kategórie pedagogiky	
1.3 Spoločnosť a výchova	
1.4 Zdroje poznania v pedagogike	
2. SÚSTAVA PEDAGOGICKÝCH VIED A ICH VÝVIN	
<i>Blanka Kudláčová</i>	
2.1 Vývin v chápaní pedagogiky	
2.2 Dichotómie v súčasnom chápaní pedagogiky	
2.3 Sústava pedagogických vied	
2.4 Vzťah pedagogiky k iným vedám	
3. VÝVOJ PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V EURÓPSKOM KONTEXTE	
<i>Blanka Kudláčová</i>	
3.1 Začiatky pedagogického myslenia v antickom Grécku a Ríme	
3.2 Pedagogické myslenie v staroveku	
3.3 Pedagogické myslenie v stredoveku	
3.4 Pedagogické myslenie renesancie, reformácie a protireformácie	
3.5 Pedagogické myslenie v 17. a 18. storočí	
3.6 Pedagogické myslenie v 19. storočí	
3.7 Pedagogické myslenie na Slovensku	
3.8 Pedagogické myslenie v 20. storočí	
4. OSOBNOSŤ – JEJ UTVÁRANIE, FORMOVANIE, VÝCHOVA	
<i>Emília Kratochvílová</i>	
4.1 Pojem osobnosti v odbornej literatúre	
4.2 Človek ako súčasť prírody – biologická dimenzia	
4.3 Človek ako súčasť spoločnosti – spoločenská dimenzia	
4.4 Človek ako duchovná bytosť – duchovná dimenzia	
4.5 Človek ako subjekt – osobnostná dimenzia	
4.6 Pedagogické prístupy k osobnosti	
4.7 Funkcia výchovy	
5. FILOZOFICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	
<i>Andrej Rajský</i>	
5.1 Filozofia a výchova	
5.2 Stručný dejinný prierez filozofického vnímania výchovy	
5.3 Uplatňovanie filozofického myslenia v oblasti výchovy a vzdelávania	
5.4 Kritéria integrálnej výchovy	
5.5 Filozofia a „neformálna edukácia“	
6. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	
<i>Andrea Lehenová</i>	
6.1 Psychologické aspekty výchovy	
6.1.1 Charakteristika výchovného pôsobenia	
6.1.2 Psychologická podstata výchovného javu	
6.1.3 Psychologické zásady výchovného pôsobenia	
6.1.4 Psychologické zvláštnosti metód výchovného pôsobenia	
6.1.5 Výchovné problémové správanie	

6.2	Psychologické aspekty učenia	
6.2.1	Všeobecne o učení	
6.2.2	Definície učenia	
6.2.3	Charakteristika druhov učenia	
6.2.4	Zákony učenia	
7.	SOCIOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY	
7.1	Vplyv prostredia na výchovu a vzdelávanie	
	<i>Miroslav Špánik</i>	
7.1.1	Vývoj názorov na sociálne súvislosti výchovy a vzdelávania	
7.1.2	Aktuálne témy sociologických aspektov výchovy a vzdelávania	
7.1.3	Typológia prostredia	
7.2	Sociológia výchovy, vzdelávania a školy	
	<i>Ondrej Kaščák</i>	
7.2.1	Sociologická analýza výchovno-vzdelávacích organizácií	
8.	CIELE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	
	<i>Emília Kratochvílová</i>	
8.1	Kategória cieľov vo výchove	
8.2	Ciele výchovy v medzinárodných dokumentoch	
8.3	Ciele výchovy v Miléniu	
9.	POSTAVENIE RODINY V SPOLOČNOSTI	
	<i>Jozef Kapucian</i>	
9.1	Funkcie rodiny	
9.2	Typológia rodiny	
9.3	Výchova v rodine	
9.4	Typy rodinnej výchovy	
9.5	Ciele výchovy v rodine	
9.6	Negatívne tendencie v rodinnej výchove	
9.7	Princíp rodinných vzťahov	
10.	ŠKOLSKÁ SÚSTAVA	
	<i>Zuzana Kolláriková</i>	
10.1	Školská sústava a jej organizácia	
10.2	Školská sústava a jej riadenie	
10.3	Vývojové trendy v riadení školských sústav	
10.4	Školská sústava a jej výskum	
11.	UČITEĽ A VYCHOVÁVATEĽ – UČITEĽSKÁ A VYCHOVÁVATEĽSKÁ PROFESIA	
	<i>Ivan Podmanický</i>	
11.1	Status učiteľa a vychovávateľa	
11.2	Etický status	
11.3	Autenticnosť, profesionalita a kompetentnosť učiteľa a vychovávateľa	
11.4	Výchovný štýl učiteľa a vychovávateľa	
11.5	Pedagogická láska ako základný prejav humanizácie výchovného štýlu	
12.	VÝCHOVA V ČASE MIMO VYUČOVANIA	
	<i>Emília Kratochvílová</i>	
12.1	Základná terminológia	
12.2	Osobitosti výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase	
12.3	Organizácia výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase v SR	
12.4	Poslanie, ciele a úlohy výchovy v čase mimo vyučovania v medzinárodných dokumentoch	
12.5	Výchova v čase mimo vyučovania v Miléniu v SR	
12.6	Aktuálne ciele a úlohy výchovy v čase mimo vyučovania v SR	
13.	ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO	
	<i>Janette Gubricová</i>	
13.1	Základné pojmy	

13.2	Typy alternatívnych škôl	
13.3	Historické pozadie a vývoj alternatívnych škôl	
13.4	Klasické reformné školy	
13.5	Moderné alternatívne programy	
14.	DIEŤA S POSTIHNUTÍM, OHROZENÍM A NARUŠENÍM V ZÁKLADNEJ ŠKOLE	
	<i>Viktor Lechta</i>	
14.1	Platformy prístupu	
14.2	Základné pojmy	
14.3	Realizácia starostlivosti	
15.	INTEGRÁCIA JEDNOTLIVCOV S ROZLIČNÝM DRUHO M POSTIHNUTIA DO BEŽNÝCH ŠKÔL	
	<i>Ladislav Požár</i>	
15.1	Základné pojmy	
15.2	Postoje spoločnosti k postihnutým	
15.3	Charakteristické znaky integrácie	
15.4	Dva základné prístupy k integrácii	
15.5	Prednosti a riziká segregovanej a integrovanej výchovy a vzdelávania postihnutých	
15.6	Stupne, resp. formy školskej integrácie	
15.7	Podmienky a úlohy úspešnej školskej integrácie	
16.	VEDECKÝ VÝSKUM V PEDAGOGIKE	
	<i>Tomáš Jablonský</i>	
16.1	Základné pojmy	
16.2	Hlavné ciele vedeckého skúmania	
16.3	Druhy výskumu	
	16.3.1 Kvantitatívny výskum	
	16.3.2 Kvalitatívny výskum	
16.4	Fázy výskumného procesu	
16.5	Proces výskumu	
	16.5.1 Proces kvantitatívneho výskumu	
	16.5.2 Proces kvalitatívneho výskumu	
16.6	Objektivita, validita a reliabilita výskumu	
16.7	Analýza vybraných výskumných metód v pedagogickom výskume	
	16.7.1 Kvantitatívne metódy v pedagogickom výskume	
	16.7.2 Kvalitatívne metódy v pedagogickom výskume	

PREDHOVOR

Otázky výchovy patria v živote človeka k výsostne dôležitým otázkam jednotlivca i spoločnosti. Skúmaniu výchovy sa venujú vedy o výchove. Objasňujú výchovu zo svojho špecifického uhla pohľadu, analyzujú rôzne aspekty tohto zložitého fenoménu, ktorý je zásadne dôležitý pre rozvoj osobnosti človeka, jeho „fungovanie“, život s ľuďmi, so sebou samým. Pedagogika sa tradične definuje ako veda o výchove – edukácii, konkrétnejšie veda o výchove a vzdelávaní. Medzi vedami o výchove má pedagogika osobitné miesto svojim komplexným, systémovým prístupom. Z hľadiska svojej poznávacej funkcie sa pedagogika ako veda usiluje uchopiť výchovu ako mnohdimenzionálny jav v širokých súvislostiach, s využitím poznatkov aj iných vied skúma a vysvetľuje podstatu výchovného procesu, jeho zákonitosti, determinácie.

Český pedagóg Vladimír Jůva píše, že „pedagogická teória umožňuje hlbšie pochopiť pedagogické javy a zákonitosti, ujasniť si ciele, obsah, princípy, formy a metódy výchovy a racionalizuje tak našu výchovnú a sebvýchovnú činnosť, prehľbuje jej uvedomelý charakter a zvyšuje jej efektívnosť. Základná orientácia vo všeobecnom chápaní výchovy umožňu-

je špecialistovi v určitej výchovno-vzdelávacej oblasti pochopiť svoju činnosť vo všeobecnejšom kontexte celkového rozvoja osobnosti“. (1995, s. 3) *Kladie dôraz na bohaté praktické uplatnenie pedagogickej teórie vo výchove v rodine, v škole, vo výchovno-vzdelávacích, kultúrnych, športových a iných zariadeniach, v cirkvách, všade, kde má výchova svoje miesto. Poznatky pedagogiky plnia funkciu teoretického základu pre usmerňovanie (riadenie) výchovných procesov. Pedagogické poznatky o výchove a vzdelávaní majú aplikácie v mnohých sférach spoločenského života pri šírení nových poznatkov, kde sa uplatňuje kultúrno-spoločenská, osvetová funkcia pedagogickej vedy.*

Autorský kolektív z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave ponúka študentom študijné texty Úvod do pedagogiky, v ktorých sú vysvetľované základné otázky pedagogickej vedy v najdôležitejších súvislostiach vo vzťahoch teórie a praxe, na ktorú sa vysokoškolskí študenti pripravujú.

Autorský kolektív

1. PEDAGOGIKA – VEDA O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (EDUKÁCII)

Emília Kratochvílová

Pedagogika – angl. Educational Science; nem. Pädagogik, Erziehungswissenschaft; franc. la pédagogie; špan. Pedagogía; rus. pedagogika.

Každá vedná disciplína – aj pedagogika – predstavuje otvorený systém poznatkov na určitom stupni svojho vývoja, a teda aj na určitej úrovni poznania reality, ktorý určuje predmet jej skúmania.

Pedagogika je pomerne mladá veda. Vyčlenila sa z filozofie, podobne ako psychológia, sociológia a ďalšie vedy. Názory odborníkov na pedagogiku i na výchovu sa rôznia. Výstižne situáciu charakterizuje český pedagóg J. Průcha: „Jednotné chápanie pedagogiky vo svete dnes neexistuje. Táto veda má rôzne varianty, líšiac sa podľa jednotlivých autorov, podľa teoretických smerov, ale aj podľa kultúrnej orientácie charakteristickej pre určitú krajinu.“ (Průcha, 2000, s. 13) Vyplýva to aj z toho, že pedagogika ako veda sa zaoberá najzložitejšími otázkami nášho bytia: výchovou človeka.

Začiatky systematického rozvoja našej pedagogickej vedy sú spojené s dielom českého učenca J. A. Komenského (1592 – 1670) – biskupa Jednoty bratskej, jednej z najvýraznejších osobností svetovej pedagogiky. Komenský prikladal veľký význam výchove a vzdelávaniu, chápal ich ako prostriedok „všeobecnej nápravy ľudských vecí“. Vo svojom diele načrtol systém univerzálnej celoživotnej výchovy a vzdelávania. Vo svojej didaktike (Veľká didaktika – *Didactica magna*) predložil systém vznikajúcej pedagogiky. Treba pripomenúť, že Komenský chápal didaktiku ako „všeobecné umenie učiť všetkých všetko“. Je to oveľa širšie chápanie ako pedagogiky v súčasnosti. Aj v období osvietenstva pretrvávalo široké chápanie didaktiky. Dnes je didaktika súčasťou pedagogiky – pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá teóriou vyučovania. V 18. storočí sa viac objavuje termín „pedagogika“ aj snahy o jej rozvoj. (Švec, 1988, s. 13)

O konštituovanie pedagogiky ako samostatnej vedy sa ďalej zaslúžil J. F. Herbart (1776 – 1841), nemecký filozof, psychológ a pedagóg, ktorý vymedzil osobitný predmet aj štruktúru pedagogiky.

Až v 19. storočí dozrel čas a hlavne pedagogické poznanie na vyčlenenie pedagogiky z rámca filozofie a jej budovanie ako samostatnej vednej disciplíny. Ďalší rozvoj pedagogiky – pedagogickej vedy má aj v súčasnosti svoje špecifiká v rozličných kultúrach

tak, ako ich ovplyvňovali názory významných pedagógov (u nás v 19. storočí hlavne z nemeckej pedagogiky, v 20. storočí hlavne zo sovietskej pedagogiky, v súčasnosti zo svetovej pedagogiky, najmä zo západných krajín). **Koncom 19. storočia sa pedagogika – veda o výchove – stáva stabilnou súčasťou sústavy vied.**

Pedagogická veda prešla až po súčasnosť zložitým vývojom, ktorý odráža celkovú kultúrnu, politickú, hospodársku situáciu spoločnosti v odlišných podmienkach jednotlivých krajín Európy i ostatného sveta, teda aj u nás – na Slovensku a v Čechách, spoločne v bývalom Československu, ďalej v samostatnej Slovenskej republike.

Každá doba a spoločnosť má svoju vlastnú tvár, kultúru a v jej rámci i pedagogickú kultúru. Pochopiť a poznávať ju preto treba v historických súvislostiach. Nemecký historik pedagogiky A. Reble píše, že: „...život treba vidieť komplexne ako celok a treba poukázať na súvislosti medzi celkovým životom, výchovnou skutočnosťou a pedagogickým myslením... výchovné otázky a výchovné riešenia... sotva možno pochopiť a posúdiť bez poznania historických súvislostí. Korene pedagogických problémov súčasnosti siahajú dokonca veľmi často hlboko do minulosti. Podobne, ako je v dnešnom jazyku zachované myslenie a cítenie predchádzajúcich generácií, tak sú v dnešnej pedagogike ‚zachované‘, hoci pozmenené, ale predsa akosi zachované, vôľa a zápasy, biedy a výkony predošlých období. Prítomnosť s jej mnohotvárnosťou, napätiami a ťažkosťami, vrátane oblasti pedagogiky, vôbec v skutočnosti nepochopíme, ak nevieme a nemáme neustále na zreteli, ako vyrástla z minulosti.“ (Reble, 1993, 1995, s. 7, 9) Platí to nielen pre pedagogické teórie, pre pedagogiku ako vedu, ale aj pre výchovu a vzdelávanie v reálnom živote. Myslenie, obraz sveta predchádzajúcich generácií je transformované do súčasnosti ako odraz ich života v podobe ideí, hodnôt, ktoré sa prenášajú v procesoch socializácie a výchovy z generácie na generáciu. Slovenská pedagogička B. Kudláčová pri pripomínaní, že „výchova a vzdelávanie boli a sú vždy začlenené do konkrétneho historicko-spoločenského a sociálneho kontextu, zároveň však majú svoju vlastnú historickú genézu a dejiny“. (2006, s. 7)

1.1 Predmet pedagogiky v historických a teoretických súvislostiach

Každá veda má svoj predmet (objekt skúmania). **Predmetom pedagogiky je výchova (v širokom zmysle slova) – edukácia, konkrétne výchova a vzdelávanie (v užšom zmysle slova).** Podobné charakteristiky nájdeme v pedagogických encyklopédiách, slovníkoch, v odbornej literatúre. Názory na pedagogiku aj na jej predmet sa vyvíjali v priebehu histórie.

Problematika pedagogiky (vedy) i výchovy (predmetu pedagogiky) je zložitá. Názory odborníkov, teórie sa vyvíjajú, tak ako sa rozširujú a prehlbujú poznatky pedagogiky a ďalších príbuzných vied. Dokumentujú to pramene základnej pedagogickej literatúry.

Súhrnný obraz o stave pedagogického myslenia a pedagogických poznatkoch predstavujú slovníky, encyklopédie, učebnice.

Český šesťdielny Stručný pedagogický slovník (1899 – 1909, s. 1383), ktorý vyšiel zhruba pred sto rokmi, rozlišuje praktickú a teoretickú pedagogiku: „Praktická a theoretická paedagogika. Paedagogika ako každá iná veda má stránku dvojakú. Buď podáva úvahy a pravidlá o vychovaní, podáva ich v celkovej sústave, dobre usporiadané... alebo zamestnáva sa len určitým okruhom myšlienok praktických, zo skúsenosti vzídených a podáva návrhy. V prvom prípade je paedagogika náukou teoretickou, v druhom prípade praktickou, vychovávateľstvom užitým... Paedagogika je praktická, ak nás uvádza do výkonov učiteľských...“ (pozri Průcha, 1997, s. 16) Český pedagóg J. Průcha konštatuje, že toto rozlišovanie pedagogiky ako teórie (vedy, výskumu) a praxe (praktické edukačné činnosti a ich metodika) pretrváva dodnes a prejavuje sa rozporne. Treba doplniť, že je to dôsledok vplyvu starších názorov v nemeckej pedagogike, najmä jej predstaviteľa J. F. Herbarta (1776 – 1841), stúpenca švajčiarskeho pedagóga J. H. Pestalozziho (1746 – 1827). Vplyvy herbartizmu pretrvávali u nás až do polovice 40. rokov 20. storočia. V prácach niektorých, najmä západných autorov sa uplatňujú aj v súčasnosti.

Jeden zo súčasných prístupov k pedagogike možno ilustrovať názormi nemeckého pedagóga W. Brezinku, ktorý rozlišuje vedy o výchove, filozofiu výchovy a praktickú pedagogiku. Napísal aj spis *Od pedagogiky k vede o výchove* (1971). Praktická pedagogika a veda o výchove má podľa neho každá svoj obsah a odlišné zameranie, ktoré spočíva v teoretickom a praktickom prístupe a určení. Píše, že „veda o výchove pochádza – historicky vzaté – z náuky o výchove či praktickej teórie výchovy a neruší jej potrebnosť“. (2001, s. 220) Pripomína, že praktická pedagogika plní iné úlohy ako veda o výchove a obidve je potrebné rozvíjať. Vychá-

dajúc z fenoménu výchovy charakterizuje vedu o výchove ako sociálnu vedu. „Výchovné činnosti sú sociálnym konaním, lebo konajúci človek chce svojou činnosťou ovplyvniť jedného človeka alebo viac ľudí... výchovné činnosti sú súčasťou sociálnej interakcie“. (2001, s. 73) Podľa neho veda o výchove má širšie zameranie. Predmetom vedy o výchove nie sú iba výchovné javy, ale všetky javy, ktoré súvisia s výchovou. Ide nielen o opísanie výchovnej reality, ale aj ich širokých súvislostí a objasnenie príčin a zákonitostí, skúmanie podmienok na dosiahnutie výchovných cieľov. (Pozri: W. Brezinka: *Východiská k poznání výchovy*. Brno 2001; W. Brezinka: *Filozofické základy výchovy*. Praha 1996)

Vývoj názorov slovenských a českých pedagógov dospel ku komplexnému chápaniu pedagogiky ako vedy o edukácii (výchove a vzdelávaní), ktorá zovšeobecňuje teoretické poznatky získané výskumom i z praxe pre praktické využitie vo výchove a vzdelávaní, integruje teda obidva aspekty – teoretický a praktický.

Vo vývoji našej novodobej pedagogiky má významné miesto slovenský pedagóg **J. Čečetka** (1907 – 1983), ktorý svojím dielom položil základy našej modernej pedagogiky. **Pedagogiku chápal ako náuku o výchove, výchovovedu.** (1943, s. 50)

Český pedagóg J. Váňa charakterizoval pedagogiku ako vedu o výchove, ktorá „skúma podstatu a zákonitosti výchovy ako spoločenského javu a vlastností človeka, objasňuje ciele, obsah, podmienky, metódy a prostriedky výchovy a na základe zovšeobecnených empirických skúseností a poznaných zákonitostí stanovuje pedagogické zásady a smernice pre organizáciu a riadenie výchovnej činnosti“. (1967, s. 13) V podstate sa v tomto duchu uberal rozvoj pedagogiky na Slovensku a v Čechách v bývalej ČSR.

Aj v ďalšej pedagogickej literatúre zo 70., 80., 90. rokov 20. storočia, v prácach slovenských, českých pedagógov aj v prekladoch zo zahraničnej literatúry sa bežne chápe **pedagogika ako veda o výchove** (v širšom zmysle slova, teda o výchove a vzdelávaní) alebo konkrétne **ako veda o výchove a vzdelávaní**. Rovnako uvádza i *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2.* (1982, s. 41, 1990, s. 8) Situáciu výstižne charakterizuje česká pedagogička J. Skalková, ktorá píše, že „**pedagogika je vedný odbor, ktorý zahrňuje teóriu i výskum v oblasti výchovy a vzdelávania. Zároveň samotné chápanie a následne vymedzenie pojmu pedagogika je späté s kultúrnymi vývojovými tradíciami rôznych jazykových oblastí.** V angloamerickej jazykovej oblasti pôsobí výrazne rozlíšenie medzi sciences a hu-

manities“ (2004, s. 13) V anglosaských krajinách chápu pedagogiku ako činnosť učiteľov, ktorou naplňajú výchovno-vzdelávacie ciele. „Slovenskému termínu pedagogika zodpovedá anglicky educational science. Pedagogika sa chápe v anglosaskom prostredí a odtiaľ aj v medzinárodných kodifikáciách ako súbor vied o edukácii, ktoré zahŕňajú teóriu a výskum.“ (Kovalčíková, 2001, s. 7) Vo francúzskej tradícii pojem pedagogie často označoval pedagogiku v zmysle „náuky o výchove“, aj „umenie výchovy“ (Skalková, 2004, s. 14) To je aj vysvetlenie nejednotného zaradenia pedagogiky medzi vedami.

Pedagogika sa podľa odbornej literatúry zaraďuje do sústavy spoločenských vied (Jůva, 1995, s. 12; Kompoltová, 1998, s. 10; Kačáni, in: Višňovský a kol., 2001, s. 12), **sociálnych vied – social sciences** (Manniová, 2005, s. 7; Průcha, 2000, s. 14), **humanitných vied aj vied o človeku** (Kučerová, 1990, s. 8). Patrí k vedám o výchove a chápe sa aj ako veda o edukačnej realite (Průcha, 1997, s. 42, 45). Zo širšieho – antropologického hľadiska **pedagogika je veda o človeku v situácii výchovy** (Kučerová, 1990, s. 8), pretože základné pedagogické otázky sú vlastne antropologické otázky – otázky o človeku. Podobne antropologické východiská pri objasňovaní fenoménu výchovy zdôrazňuje slovenská pedagogička B. Kudláčová. (2006, s. 151)

Český Pedagogický slovník definuje pedagogiku v odbornom význame ako „vedu a výskum zaoberajúci sa vzdelávaním a výchovou v najrôznejších sférach života spoločnosti...“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 151) Aj českí pedagógovia V. Jůva senior a junior uvádzajú, že „pedagogika v súčasnom chápaní je vedou o permanentnej výchove, o celoživotnej výchove detí, mládeže i dospelých... Pedagogika rieši výchovu na všetkých úrovniach. Čím konkrétnejšia úroveň, tým viac narastá potreba interdisciplinárneho prístupu pri integrálnej funkcii pedagogickej teórie, jej základných kategórií, zákonitostí a princípov“ (1997, s. 8 – 9) Podobne píše slovenský pedagóg a psychológ V. Kačáni, že „pedagogika sa najčastejšie a najjednoduchšie definuje ako veda o výchove, ktorá skúma výchovno-vzdelávacie procesy. Jej cieľom je objavovať všeobecne platné zákonitosti, poučky a pravidlá, ktoré odrážajú vzťahy a súvislosti v konkrétnej výchovnej praxi“ (2001, s. 11)

Pedagogika – veda o výchove a vzdelávaní – skúma, popisuje procesy výchovy a vzdelávania človeka a vysvetľuje zákonitosti výchovy, aby získanými poznatkami spätne pomáhala skvalitniť a zefektívniť proces výchovy a vzdelávania v praktickom živote – v rodine, v škole, vo výchovných zariadeniach a všade, kde má výchova svoje miesto a opodstatnenie, kde sa uplatňuje pri formovaní osobnosti.

Vo vedách – filozofii, psychológii – neexistuje všeobecná, jednotná koncepcia človeka, jeho osobnosti. Známe sú rozličné názory, koncepcie, teórie osobnosti, z ktorých vychádzajú aj rozdielne názory, modely, koncepcie výchovy. Nemecký pedagóg R. Lassahn píše, že je známe, že „...práve tak málo, ako jestvuje konsenzus medzi učeniami o výchove, medzi názormi na to, čo je veda o výchove, práve tak málo jestvuje i konsenzus o tom, čo je veda. V celej oblasti vied, ktorých základom je teória konania, politických vied, sociológie, filozofie a vede o výchove, sú dnes zastúpené veľmi rozdielne koncepcie vedy. Tieto rozdielne koncepcie však nie sú ľubovoľné: každá angažovanosť v určitom smere má svoje vlastné dejiny, pracuje s vlastnými metódami a vytvára si presné predstavy o tom, čo je, alebo čím má byť veda v spoločnosti... Dnes disponujeme len malým počtom dopracovaných modelov o výchove... Bez ohľadu na systémovosť sa preto dnes predkladajú čiastkové štúdie. Zaoberajú sa často len jedným aspektom výchovy alebo vyučovania... Väčšina súčasnej výchovo-vednej literatúry sa skladá z takýchto čiastkových výskumov... Veda o výchove sa diferencuje stále viac a viac... V pozadí ťažko prehľadných obsahov sa skrýva niekoľko vedeckých smerov. Predstavujú podobu hlavných prúdov súčasného vedeckého myslenia“ (Lassahn, 1991, s. 11 – 12). Tento jeho názor spreď vyše 30 rokov platí viac-menej i v súčasnosti. Autor mal na mysli hlavné smery, prúdy v svetovej pedagogike: duchovnovednú pedagogiku, empiricko-analytickú pedagogiku, normatívnu pedagogiku, kritickú pedagogiku. (Bližšie: Lassahn, 1992) Je autorom učebnice Einführung in die Pädagogik (1974), ktorá vyšla v šiestich vydaniach, používanej na vysokých školách v nemecky hovoriacich krajinách aj u nás.

Pedagogiku 20. storočia tvoria mnohé smery, prúdy s rozličnými koncepciami výchovy. Je dôležité vedieť, že **každá pedagogická koncepcia vzniká a vyvíja sa na základe určitých filozofických názorov a má svoj historiu.** Je teda prirodzené, že rozdielne filozofické koncepcie človeka, podobne aj rozdielne psychologické koncepcie osobnosti, vedú k rozdielnym koncepciám pedagogiky, vied o výchove aj výchovy v reálnom živote, z ktorých vychádzajú rôzne alternatívy (alternatívne koncepcie výchovy, alternatívne školy).

Možno si položiť otázku: je to slabosť a nedostatok pedagogickej vedy, alebo naopak sila a pružnosť pedagogického myslenia, schopnosť vytvárať rozličné koncepcie a alternatívne prístupy? **Rozvoj poznania je jednou zo základných funkcií vedy a ani pedagogika nemôže stagnovať, jej vedecké úsilie smeruje k novým pohľadom, hľadajú sa ďalšie zákonitosti vý-**

chovy. Výchova a vzdelávanie sú vlastné človeku, spoločnosti. Sú to dynamické javy, ktoré sa nedajú „zošnurovat“ podľa jednej šablóny do jednotnej koncepcie. **Známe sú však všeobecne akceptované základné pohľady na výchovu a vzdelávanie, ku ktorým pedagogika dospela vo svojom vývoji po súčasnosť.**

Druhú polovicu 20. storočia vo vývoji pedagogiky charakterizuje veľká vnútorná diferenciácia. Vznikli a rozvíjali sa jednotlivé pedagogické disciplíny, ktoré sa venujú otázkam výchovy a vzdelávania v konkrétnych podmienkach, napr. výchove v rodine – rodinná pedagogika, výchove v škole – školská pedagogika, školskému vyučovaniu – didaktika, teória vyučovania, výchove mimo vyučovania, vo voľnom čase – pedagogika voľného času atď.). Súčasnú pedagogiku tvorí sústava mnohých čiastkových pedagogických disciplín.

Základné teoretické otázky pedagogiky, výchovy, vzdelávania sú predmetom pedagogickej disciplíny – všeobecnej pedagogiky, ktorej obsahom sú základy pe-

dagogiky a jej metodológie. Chýbajú nám však publikácie, učebnice zo všeobecnej pedagogiky, ktoré by zovšeobecňovali konkrétne, čiastkové poznatky jednotlivých pedagogických disciplín do všeobecnej teórie – všeobecnej pedagogiky.

Môžeme zhrnúť, že „pedagogika sa vyvíjala na filozofických základoch a ďalej rozvíja svoju teoretickú bázu – ako teoretická veda. Na základe poznatkov výskumov, zovšeobecňovaním poznatkov i skúseností z praxe hľadá odpovede na otázky a pomoc pri riešení praktických problémov výchovy človeka – ako empirické vedné teórie. Tento charakter pedagogiky ako teoretickej a empirickej vedy, ktorej poznatky sú orientované prakticky, vyvoláva stále diskusie o charaktere pedagogiky ako vedy – o jej normatívnom či praktickom charaktere, aj o postavení pedagogiky medzi inými vedami“. (Kratochvílová, 2004, s. 11; podrobnejšie pozri Brezinka, Průcha)

1.2 Pedagogická terminológia – základné kategórie pedagogiky

Vo vede sa základné pojmy označujú ako odborné termíny alebo kategórie. **Dobrá terminológia je základom každej vedy,** správneho odborného myslenia. Osvojenie a presné používanie odborných termínov, kategórií je dôležité aj v pedagogike pre správne pochopenie, vzájomné dorozumenie a rozvoj vedeckého pedagogického myslenia.

Základné pojmy v pedagogike sú hlavne výchova a vzdelávanie (**edukácia**), **vyučovanie, učenie, učenie sa, osobnosť.**

Európska kultúra a vzdelanosť má svoje korene v antickom Grécku, a tak aj názvy mnohých vied i pojem **pedagogika** pochádzajú z gréčtiny. Pojem pedagogika je zložený z dvoch gréckych slov: **pais** (pés) – dieťa (v 1. páde), presnejšie **paída** (péda) – dieťa (v 4. páde), agogé – 1. vedenie, výchova, disciplína, spôsob života (zaujímavý je aj druhý význam uvedený v gréckych slovníkoch: 2. preprava, *odchod*, ktorý nepriamo tiež hovorí o podstate výchovy – „prepraviť“, odovzdať...). Podobne aj ďalšie slovné tvary vypovedajú o podstate výchovy: **agein** – viesť, ťahať, vyviesť, vytiahnuť, **agón** – zápas, námaha, úsilie, **agé!** – nože, hore sa! Kto pozná význam týchto základných pojmov, chápe aj význam a zmysel výchovy v živote človeka a pri utváraní jeho osobnosti. Taký je aj pôvodný význam a etymológia pojmu **pedagogika**. Pojem „paidagogos“, ktorý sa uvádza v učebniciach, je odvodený z uvedených dvoch

základných pojmov. V starom Grécku bol „paidagogos“ človek (často vzdelaný otrok), ktorému zámožné rodiny zverovali starostlivosť o svoje deti. Jeho úlohou bolo učiť sa s nimi, vodiť ich do školy, dozerať na ne. Považujeme za dôležité poznať význam týchto základných pojmov, pretože v nich je obsiahnutá podstata výchovy.

Tradične sa **pedagogika** sa chápe ako veda o výchove, aj keď pôvodný význam tohto slova hovorí iba o deťoch. V reakcii na spoločenské potreby v priebehu vývoja vznikli a rozvíjajú sa ďalšie pedagogické disciplíny – **andragogika** (gr. andros – muž, dospelý) – teória výchovy a vzdelávania dospelých a postupne aj **geragogika** (gr. gerón – starec) – teória výchovy v starobe a hovorí sa aj o prenatalnej výchove (pred narodením dieťaťa). Český filozof Radim Palouš pripomína, že v tomto kontexte pojem „pedagogika“ ako všeobecná teória, veda o výchove a vzdelávaní protirečí obsahu a mala by to byť „**agogika**“. (1991, s. 16 – 17) Tento pojem sa však zatiaľ neujal a v pedagogickej literatúre sa vyskytuje iba ojedinele.

Hoci J. Průcha medzi základnými pojmi uvádza klasické pojmy: výchovu – vzdelávanie a nové pojmy: edukáciu – edukačnú realitu (2000, s. 14 – 15), pripomína, že nie je dôvod na takéto odlišovanie. Sú to iba cudzojazyčné ekvivalenty tých istých slovenských pojmov.

Pojem „edukácia“ pochádza z latinčiny (educatio), odkiaľ ho prevzala angličtina (education) a v súčasnosti sa používa aj u nás. **Edukácia je výchova v širokom zmysle, ako uvádzajú latinsko-slovenské slovníky zo starších i novších čias.** V praxi sa však často stretáme s nepresným prekladom pojmu „edukácia“, keď sa zúžuje iba na „vzdelávanie“. Pritom „vzdelávanie“ je v latinčine **eruditio**. Poznáme označenie „erudovaný človek“ – vzdelaný človek. Rovnako píše aj slovenská pedagogička S. Kompoltová, že „Rozlišovanie pojmov výchovy a vzdelávania vychádza už z latinských termínov ‚educatio‘ a ‚eruditio‘“. (1998, s. 16 – 17)

[Pozri: M. Pražák – F. Novotný – J. Sedláček: Latinsko-český slovník. Praha: SPN, 1955: **educatio**, -onis – vychovávanie, výchova, odchovanie (o ľudoch i zvieratách), educio, -are – pôv. vychovávať deti duševne i telesne (s. 455), educio, -ere – porodiť, vychovávať, vypestovať... vyviestť, vytiahnuť... zdvihnúť, pozdvihnúť... (s. 456), educator, -oris – vychovávateľ, pestún (o rodičoch i pedagógoch) (s. 455), **eruditio**, -onis – 1. vzdelávanie, učenie, vychovávanie, 2. vzdelanie, vedomosti, učenosť (s. 481), rovnako: J. Španár – J. Hrabovská: Latinsko-slovenský slovník. Bratislava: SPN, 1998: **educatio**, -onis – vychovávanie, výchova, educio, -are – vychovávať, pestovať, živiť, educio, -ere – vyviestť, vytiahnuť, porodiť, vychovať, vypestovať, educator, -oris – vychovávateľ, vychovávateľka, pestún, pestúnka (s. 198), **eruditio** -onis – vzdelávanie, učenie, 2. vzdelanie, učenosť, 3. výchovná metóda (s. 211)]

V anglicky hovoriacich krajinách sa používa prevažne jeden široký pojem „educatio“ – ako latinský ekvivalent gréckeho pojmu „paideia“ a našich pojmov „výchova a vzdelávanie“ i „pedagogika“ (ako teória). Podľa slovenskej pedagogičky A. Štepitovej: „Pojmová súbežnosť vzdelávania a výchovy, ako aj ich zamieňanie sa datuje od Pestalozziho, ktorý vzdelávanie chápal ako rozvíjanie harmónie troch síl, a to myslenia, citu a činnosti.“ (1969, s. 30)

R. Palouš rešpektuje presný význam pojmu „edukácia“ a uvádza aj nemecké ekvivalenty. Zdôrazňuje, že „educatio vo svojej pravej určenosti má vyvádzať na cestu počínania skutočne ľudského... Výchova je pre nás teda čímsi bytostne podstatným, totiž zásadne významným pre ľudské bytie... je ako vy-ťahovaním (Erziehung), vy-vádzaním (e-ducatio), akoby čerpaním z poskytnutých prameňov, tak aj tvorbou (Bildung), účasťou na vytváraní onoho večného základu, ktorý sa – podobne ako naša skúsenosť – každým činom viac či menej premieňa.“ (1991, s. 16, 18, 27) Tiež pripomína, že predpona vý- v slove výchova nemá znamenať vystupovanie zvnútra von, ale pobádanie, aby sa dostalo k slovu to, čo je uložené hlboko a je skryté.

Etymológia základných termínov pedagogika a výchova zreteľne vypovedá o podstate a zmysle výchovy pri utváraní osobnosti, o jej význame v živote človeka.

Z obsahu základných termínov vyplýva, že vo výchove ide o vedenie, pozdvihnutie, „vytiahnutie“ individuálnych predpokladov, teda o pomoc, aby sa prejavili a rozvíjali, aby sa mohli uplatniť v živote, aby nezostali iba latentné a skryté. Vo výchove treba vytvárať podmienky, aby dostal šancu rozvoj individuálneho potenciálu.

Výchova – edukácia je kľúčovým pojmom v pedagogike i v ďalších vedách o výchove. Názory na výchovu sa v histórii menili, aj v súčasnosti sa líši laické a odborné chápanie. Pritom však **zámernosť, cieľavedomosť, formatívnosť, organizovanosť patria k základným, stabilným znakom a charakteristikám procesu výchovy, a to je opakom živelného pôsobenia.** Výchova sa odlišuje od akéhokoľvek iného pôsobenia tým, že je zameraná na vyvolanie zmeny, rozvoj osobnosti.

Všimneme si, ako boli definované základné termíny „výchova a vzdelávanie“ v odbornej pedagogickej literatúre v minulosti.

J. Čečetka – v nadväznosti na práce ďalších významných pedagogických mysliteľov – charakterizoval výchovu ako „zámerné usposobovanie človeka po stránke telesnej i duševnej k dokonalejšej forme života, ako zámerné vyvinovanie a usposobovanie ľudskej osobnosti k uskutočňovaniu ideálov ľudstva, a to alebo usposobovanie inými, vzhľadom na tieto úlohy vyspelejšími osobami (najčastejšie rodičmi a osobitnými vychovávateľmi), alebo aj usposobovanie seba samého (samovýchova, samovzdelávanie)“. (1944, s. 10) Aj napriek archaickému jazyku (spred vyše šesťdesiatich rokov) vidíme, aký veľký význam prikladal výchove. Tak rozpracúva aj pedagogickú teóriu vo svojich dielach, ktorými významne ovplyvnil pedagogické myslenie (hlavne diela Úvod do všeobecnej pedagogiky, Príručný pedagogický lexikón I. a II.). Výchovu považoval za celoživotný proces, ktorý „presakuje celý ľudský život“. (1944, s. 5) Vývoj spoločensko-politických pomerov u nás po druhej svetovej vojne však neumožnil, aby sa slovenská pedagogika na týchto základoch mohla kontinuálne vyvíjať aj ďalej. Nastalo obdobie socialistickej pedagogiky. Až po roku 1989 sme sa opäť napojili na prúdy svetovej pedagogiky.

V jednej z prvých u nás preložených učebníc od sovietskych autorov B. P. Jesipova a N. K. Gončarova sa píše: „Pojem výchova má na zreteli proces, ktorým sa v dorastajúcich generáciách utvára komunistický svetonázor, komunistické presvedčenie na základe získa-

ných vedomostí, ktorým sa vytvárajú také vlastnosti charakteru, aké má mať osobnosť v komunistickej spoločnosti, ktorým sa žiaci telesne vyvíjajú a rozvíjajú svoje tvorivé schopnosti... Pojem vzdelanie má na zreteli výsledok vyučovacieho procesu: osvojenie sústavy vedomostí, schopností a zručností, rozvoj poznávacích schopností žiakov a vytváranie ich vedeckého komunistického svetového názoru. Výchova, vzdelanie a vyučovanie sa nedajú vzájomne oddeliť, sú spojené v jednotnom procese.“ (1952, s. 14)

Tak bola daná línia výchovy aj ďalšieho rozvoja pedagogiky ako vedy o výchove v krajinách bývalého východného bloku po roku 1945 s výrazným ideologickým kontextom.

Kolektív českých autorov učebnice pedagogiky pod vedením J. Kopeckého, M. Kořínka, J. Procházky-Skalkovej definuje výchovu v širšom zmysle slova ako „určité cieľavedomé a sústavné pôsobenie na osobnosť dieťaťa, aby sme mu vštepili potrebné vlastnosti. Výchovou vyzbrojujeme mladé pokolenie určitou sústavou vedomostí, zručností a návykov, vytvárame komunistické presvedčenie a usmerňujeme morálny, estetický i telesný rozvoj dieťaťa... Pod pojmom vzdelanie rozumieme osvojenie sústavy vedomostí, zručností a návykov, utváranie vedeckého svetonázoru žiakov a rozvíjanie ich poznávacích schopností. Výchova a vzdelanie tvoria pri vyučovaní neoddeliteľný celok.“ (1955, s. 4)

Ďalší český autorský kolektív učebnice pedagogiky pre vysoké školy pod vedením O. Chlupa a J. Kopeckého chápe výchovu ako účelovú činnosť a zdôrazňuje sa, že „výchova je zámerné pôsobenie, v ktorom sa formuje aktívny vzťah k svetu“. (1966, s. 26)

V pedagogike 70. rokov 20. storočia sa kryštalizovali názory na výchovu, ktoré významne ovplyvnil rozvoj psychológie. N. I. Boldyrev, N. K. Gončarov, B. P. Jesipov, F. F. Korolev – sovietski autori ďalšej prekladovej učebnice pedagogiky u nás zdôrazňujú, že treba rozlišovať výchovu od sociálneho formovania. Píšu, že „výchova je rozhodujúcim, ale nie jediným faktorom sociálneho formovania. Výchova v širokom chápaní je cieľavedomé, organizované formovanie telesných a duchovných síl človeka, jeho svetonázoru, morálnej tvárnosti, estetických ideálov a sklonov, zahrnuje i vzdelávanie a vyučovanie i to, čo sa môže nazývať výchovou v úzkom zmysle slova. V úzkom chápaní výchova (výchovná práca) znamená vypracovanie vedeckých názorov, svetonázoru, mravných ideálov, noriem a vzťahov, estetického vzťahu ku skutočnosti, usmerňovanie telesného rozvoj... Pojem vzdelávanie znamená tak proces osvojovania istej sústavy poznatkov zovšeobecnených vo vedách o prírode, spoločnosti a ľudskom myslení,

istých zručností a návykov, ako aj dôsledok osvojenia, istú úroveň vedomostí“. (1972, s. 32 – 33)

Slovenskí autori J. Velikanič a kolektív vo vysokoškolskej učebnici pedagogiky uvádzajú chápanie výchovy v duchu ideológie, názorov tej doby „ako zámernej a formatívnu spoločenskú činnosť, prostredníctvom ktorej sa formuje aktívny vzťah človeka k svetu, ako cieľavedomé usmerňovanie životnej aktivity človeka a utváranie takých podmienok jej rozvoja, aby sa formoval človek, akého potrebuje naša spoločnosť... Výchovu možno súčasne chápať aj ako proces odovzdávania spoločensko-historických skúseností novým generáciám, aby boli pripravené na spoločenský život a produktívnu prácu“. (1978, s. 12 – 13) Treba si všimnúť, že ďalej formulujú vlastné prístupy a komplexnejšie definujú výchovu a vzdelávanie. „Výchova vo všeobecnom zmysle pojmu sa v socialistickej spoločnosti pokladá za cieľavedomú špecifickú ľudskú činnosť, ktorá je zameraná na formovanie telesných a duševných vlastností, síl, pracovných zručností a schopností človeka, predovšetkým dorastajúcej generácie, jej svetonázoru, morálnych vlastností, estetického cítenia a citov. Výchova v tomto širokom zmysle zahrnuje vo svojom obsahu: a) vzdelávanie a učenie, b) výchovu v užšom zmysle slova. Vzdelávaním rozumieme súhrn poznatkov z jednotlivých vedných odborov a spoločenskej praxe, s nimi spojené intelektuálne a praktické zručnosti, ktoré si jedinec osvojuje hlavne pri vyučovaní v škole, ale aj rozličnými formami seba vzdelávania, praktickej činnosti, ako aj pôsobením prostredia a zariadení, s ktorými žiak prichádza do styku. Výchova v užšom zmysle slova je cieľavedome organizovaný proces, v ktorom sa u žiakov formujú základné osobné vlastnosti ako pravdivosť, čestnosť, statočnosť, disciplinovanosť, úcta k práci atď., ďalej politické, mravné a svetonázorové uvedomenie, postoje a presvedčenie, pestuje sa estetické cítenie“. (1978, s. 66)

Uvedené chápania základných pedagogických pojmov – výchovy a vzdelávania – názorne dokumentujú dobové pedagogické myslenie a rozvoj pedagogiky.

Spoločenské vedy, aj pedagogika, podobne ako výchova a vzdelávanie v praxi spoločenského života, boli poznačené dobovým ideologickým zafarbením po roku 1945 a hlavne po roku 1948 až do roku 1990. Svedčí o tom odborná literatúra z 50. až 80. rokov 20. storočia.

Aj názory na výchovu a vzdelávanie sa v histórii vyvíjali, odborníci sa však v podstate v nich zhodujú.

Tradične sa výchova chápe ako zámerná, cieľavedomá, formatívna, organizovaná činnosť, pôsobenie zamerané na rozvoj osobnosti, jej psychickej a fyzickej stránky. Vychádzajúc z chápania českého pedagó-

ga J. Pelikána (1995) môžeme doplniť chápanie výchovy. **Výchova je zámerné, cieľavedomé pôsobenie na rozvoj osobnosti, aj ovplyvňovanie podmienok, aby umožňovali optimálny rozvoj jednotlivca v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami a stimulovali jeho vlastnú snahu stať sa autentickou a socializovanou osobnosťou. Výsledkom výchovy je vychovanosť.**

Vzdelávanie sa chápe ako proces zámerného a organizovaného osvojovania si sústavy poznatkov o prírode, spoločnosti, o človeku, získavania vedomostí a zručností, rozvíjania telesných a duševných schopností a záujmov. Výsledkom vzdelávania je vzdelanie, vzdelanosť.

Z psychologického hľadiska sa uvádzajú odlišné znaky výchovy a vzdelávania, aj keď neoddeliteľne patria k sebe. Slovenský psychológ J. Grác píše, že „vzdelávanie je proces vyzbrojovania jednotlivca predovšetkým výkonovými danosťami, ktoré sa môžu u neho prejavovať, napríklad v jeho potrebách, postojoch, motívoch, presvedčeniach, zvykoch, návykoch, záujmoch, emóciách, vôľových a charakterových vlastnostiach. Podľa toho by sme veľmi zjednodušene mohli povedať, že vychovávať jednotlivca znamená utvárať u neho predovšetkým uvedomený a uvedomelý vzťah k jestvujúcim spoločenským hodnotám a normám. Z uvedeného vyplýva, že zatiaľ čo **vzdelávanie je predovšetkým výkonotvorný proces, teda zameraný na výkony, a výchova je vzťahotvorný proces.** Pritom oba procesy spolu súvisia, lebo nijaký výkon nejestvuje bez vzťahu. Oba procesy sa však aj odlišujú, lebo vzťah možno utvárať aj bez výkonu.“ (1992, s. 211)

Z pedagogického hľadiska je dôležité doplniť, že **výsledky vzdelávania – ako výkonu – sa dajú merať, kvantitatívne hodnotiť osvojené vedomosti, schopnosti, zručnosti.** Na tom je založené známkovanie, klasifikácia žiakov v škole. Výsledky výchovy – vychovanosť síce možno tiež hodnotiť – ale kvalitatívne v prejavoch správania sa, konania. Naplno sa však ukázu

obyčajne až v budúcnosti v konkrétnych situáciách – v konaní, postojoch, v prejavoch človeka, ktoré zaujímajú vo vzťahoch k svetu – k prírode, k spoločnosti, k sebe samému. **Obrazne si možno výchovu a vzdelávanie predstaviť ako dve stránky jednej mince.** Obe sú vždy prítomné, ale jedna z nich je navrchu (dominuje) a prejavuje sa výraznejšie. V školách napríklad dominuje vzdelávanie, aj keď vyučovanie sa charakterizuje ako výchovno-vzdelávací proces. Výsledkom toho je, že sme viac vzdelaní ako vychovaní. Svedčí to tiež o skutočnosti, že výchova mravnej stránky osobnosti je podstatne náročnejší a zložitejší proces ako vzdelávanie.

Výchova (v užšom zmysle slova) je zameraná na rozvoj charakteru, hlavne mravných vlastností osobnosti, potrieb, záujmov, hodnôt, postojov, ktoré sa prejavujú v správaní a konaní človeka. Výsledkom výchovy je vychovanosť.

Vzdelávanie je zamerané predovšetkým na rozvoj kognitívnej (rozumovej) stránky osobnosti, konkrétne na získavanie vedomostí, poznatkov, informácií, **rozvoj zručností, návykov, schopností. Výsledkom vzdelávania je vzdelanosť.**

Oddelovať výchovu a vzdelávanie možno iba teoreticky, v teoretickej abstrakcii, aby sme sa s nimi podrobne zoznámili. **V praktickom živote sú vzájomne prepojené,** dopĺňajú sa a podmieňujú sa. Pri formovaní osobnosti je dôležité venovať primeranú pozornosť výchove aj vzdelávaniu, teda obom stránkam výchovno-vzdelávacieho procesu. Je to však veľký problém, o čom svedčí história i súčasnosť – stále plné násilia, vojen a iných spoločenských negatívnych javov.

Pripomeňme známe výroky veľkých osobností – psychológa C. R. Rogersa (1902 – 1987): „Sme vzdelaní, ale zlí“ a filozofa E. Fromma (1900 – 1980): „Rozumom sme v 20. storočí, ale srdcom v dobe kamennej.“ Už žijeme v 21. storočí, ale zatiaľ neprišli zmeny, ktoré by popierali tieto výroky.

1.3 Spoločnosť a výchova

Výchova je prirodzenou súčasťou života človeka. Aj najstaršie úvahy, rozpravy o výchove nachádzame v dielach filozofov, ktorí pri zamýšľaní sa nad otázkami sveta, človeka, jeho bytia nemohli sa vyhnúť ani otázkam výchovy človeka. Väčšina filozofov, ktorých dielo sa zachovalo od antických čias, sa zaoberala aj otázkami výchovy.

Výchova ako osobitná činnosť v histórii ľudstva vznikla z nevyhnutnosti života – na jeho ochranu, na zabezpečenie základných životných potrieb a ako potreba postupne pripravovať na tieto úlohy deti, pomáhať im, viesť ich k hodnotám starších generácií. Výchova je teda stará ako ľudstvo samo. Názory na výchovu detí a mládeže, ako aj praktické výchovné postupy sa trado-

vali, zachovávali sa ako poučenia, rady z pokolenia na pokolenie. Od najstarších čias tvorili súčasť kmeňových, rodových, rodinných tradícií. S rozvojom civilizácií sa stali súčasťou náboženského, filozofického, politického, vedeckého, umeleckého myslenia a ich prejavov v kultúre každej krajiny, národa, etnickej skupiny. To znamená, že **výchova je spoločenský (sociálny) a historický jav.**

Výchova bola vždy úzko spätá so životom spoločnosti, s vývojom i „fungovaním“ jej kultúrneho, sociálneho, politického i hospodárskeho života. V každej spoločnosti prebieha generačná výmena. Nová generácia si postupne osvojuje poznatky, učí sa zo skúseností staršej generácie, aby ich neskôr ďalej obohatila, rozvíjala. „Pomocou výchovy, nech sa uskutočňuje v rodinách, skupinovom alebo kmeňovom rámci, si nová generácia osvojuje predchádzajúcu kultúru a hoci podľa nových spoločenských a najmä pracovných podmienok sa zbavuje niektorej súčasti starej kultúry, predsa len na značnú časť tejto kultúry nadväzuje.“ (Galla – Sedlář, 1985, s. 80)

Pre každú spoločnosť je životne dôležité zabezpečiť následnosť, kontinuitu generácií, vychovať, pripraviť novú generáciu na plnenie spoločenských úloh. Vo výchove a vzdelávaní sa preto odrážajú potreby spoločnosti, tendencie jej rozvoja aj stagnácie. Spoločenské vplyvy (najmä spoločensko-politická, hospodárska situácia) výrazne ovplyvňujú, determinujú výchovu a vzdelávanie a ovplyvňujú aj pedagogiku ako vedu. **Spoločenská podmienenosť výchovy a vzdelávania je zákonitosť, ktorá sa prejavuje a platí v každej krajine, v každej spoločnosti a v každej dobe** – v antickom Grécku, v starom Ríme, v stredoveku, v novoveku, v súčasnosti.

Výchova a vzdelávanie sú mnohostranne podmienené (determinované) javy. „Široká a mnohostranná determinácia výchovných javov robí z pedagogiky jednu z najuniverzálnejších vedných disciplín.“ (Darák – Krajčová, 1995, s. 8)

V súčasnosti ide o výchovu človeka, resp. o výchovu a vzdelávanie, ako dve stránky edukácie – výchovy v širokom slova zmysle (konkrétne výchovy a vzdelávania). V praxi má rôzne podoby cielených, zámerých aktivít, pôsobenia na rozvoj osobnosti, vrátane získavania odbornosti, kvalifikácie i rekvalifikácie v školeniach, teoretickom štúdiu i v praktickom výcviku.

Našu súčasnosť charakterizuje zrýchlená dynamika doby, vedecko-technického rozvoja, široký nástup informačno-komunikačných technológií, globalizácia sveta. Odrážajú sa aj v praktickej politike európskych krajín v podobe tendencií prechodu k ekonomike a spo-

ločnosti založenej na vedomostiach. To následne vyvolalo **potrebu celoživotného vzdelávania, aj rozvoj pedagogických teórií o výchove a vzdelávaní nielen detí a mládeže, ale aj dospelých a starších generácií.** Nastolili nové otázky výchovy a vzdelávania aj pre vedy o výchove, a preto aj u nás preberáme medzinárodné pojmy.

Európska únia, do ktorej patrí aj Slovenská republika, prináša nové podnety aj požiadavky na výchovu a vzdelávanie. Podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní, ktoré schválila Komisia európskych spoločenstiev v roku 2002, jeho realizácia má prebiehať v troch základných formách: **vo formálnom vzdelávaní sa (angl. formal learning), v neformálnom vzdelávaní sa (angl. non-formal learning), v neinštitucionálnom vzdelávaní sa (angl. informal learning).** (CDJ, 2002) (Poznámka: Slovenský preklad uvedených pojmov: formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie, neinštitucionálne vzdelávanie sú prevzaté z oficiálnych dokumentov Ministerstva školstva SR. Pripomíname, že ide o zúžený preklad. V slovenskom jazyku je odborne správny preklad: angl. learning – učenie, angl. education – výchova, výchova a vzdelávanie. V európskych dokumentoch, ktoré sa majú uplatňovať aj u nás, sa používajú pojmy „learning“ a v rovnakých súvislostiach sa uvádzajú aj pojmy: formal education, non-formal education, informal-education. Je to problém jazykovej komunikácie a odborného prekladu cudzích pojmov do národných jazykov. Pritom aj v dokumentoch EÚ sa počíta s tým, že terminológia nebude úplne rovnaká vzhľadom na štáty a kultúrne tradície. Nemusíme teda meniť zaužívanú terminológiu.) (Kratochvílová)

Formálne vzdelávanie sa (formal learning) je povinné vzdelávanie, teda výchova a vzdelávanie, odborná príprava, ktorá prebieha v školách. Vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a k získaniu kvalifikácie. (CDJ, 2002) V zmysle nášho chápania u detí a mládeže ide o výchovu a vzdelávanie v školách, aj v rôznych odborných kurzoch.

Neformálne vzdelávanie sa (non-formal learning, tiež non-formal education) „prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov... môže byť uskutočňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií (napr. mládežnícke organizácie, odbory a politické strany). Môže byť umožňované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. výtvarné, hudobné, športové krúžky, súkromné hodiny ako príprava na skúšky)“. (CDJ, 2002, s. 10) Tieto charakteristiky zodpovedajú u nás oblasti záujmových činností,

ktoré u žiakov a študentov patria do obsahu výchovy mimo vyučovania, do mimoškolskej výchovy, výchovy vo voľnom čase a uskutočňujú sa prevažne vo voľnom čase. Sú predmetom pedagogickej disciplíny pedagogiky voľného času.

„Neinštitucionálne vzdelávanie sa (informal learning, tiež informal education) je prirodzenou súčasťou každodenného života. Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania sa nemusí byť zámerné. Dokonca si ho vzdelávajúci sa ani nemusia uvedomovať a nemusia ani rozpoznať, ako prispieva k ich vedomostiam a zručnostiam.“ (CDJ, 2002, s. 10 – 11) V našom chápaní je to sociálne učenie. Patria tam aj mnohostranné vplyvy sociálneho prostredia na utváranie osobnosti, napr. vplyv rodiny, priateľov, známych, médií – tlače, rozhlasu, televízie, elektronických médií atď.

Všetky tri systémy výchovy a vzdelávania majú

mať rovnocenné postavenie pri uplatnení v spoločnosti, a tak sa má aj doceniť ich význam.

Z hľadiska pedagogiky je treba priebežne precizovať odborné pojmy, inovovať pedagogické prístupy, pedagogické teórie v nadväznosti na nové pomery, analyzovať široké súvislosti ich uplatnenia. Ako píše J. Skallová: „Je teda dôležité, aby sa pedagogické vedy vyrovnali so spoločenskými procesmi zmien a aby inštrumentárium, pojmový systém, kategórie, teoretické modely, formy myslenia boli schopné vyjadrovať nové skutočnosti.“ (Skallová, 2004, s. 12) Pedagogické poznanie, teória má poslúžiť v praktickom živote, ale spoločnosť by mala vytvárať priaznivé podmienky na výchovu detí, mládeže i dospelých.

V súvislosti s pedagogickou terminológiou treba ešte uviesť základné pojmy, ktoré charakterizujú proces výchovy a vzdelávania: cieľ, obsah, formy, metódy, prostriedky a zásady (princípy). Týmto otázkami sa zaoberajú čiastkové pedagogické disciplíny.

1.4 Zdroje poznania v pedagogike

Veda je otvorený systém poznatkov, ktorý sa vyvíja, dopĺňa, obohacuje, spresňuje. Pedagogika patrí do sústavy spoločenských, sociálnych, humanitných vied, resp. vied o spoločnosti. Výchova a vzdelávanie, ktorými sa pedagogika zaoberá, sú globálne spoločenské javy s mnohostrannými súvislosťami, vzťahmi. Teória ich reflektuje, analyzuje, syntetizuje, vyvodzuje z nich zovšeobecňujúce závery.

Výchova je viac úrovňový proces, ktorý je „terénom“ na skúmanie mnohých vedných disciplín – vied o výchove, hlavne pedagogiky. **Sú to mnohodimenzionálne výchovné javy, nemožno ich vysvetliť z hľadiska jednej vedy. Poznávanie ich zákonitostí si vyžaduje interdisciplinárny a komplexný prístup,** preto sa na ich rozpracúvaní podieľajú aj iné vedné disciplíny. **Aj pedagogika vstupuje do komunikácie s inými vedami** (najmä filozofiou, etikou, psychológiou, sociológiou a i.), **ktoré sú pre pedagogiku pomocné vedy.** Pri rozpracúvaní konkrétnych otázok v teoretickej práci využíva aj poznatky iných vedných disciplín a podobne poznatky pedagogiky slúžia iným vedným disciplínam pri rozpracovaní otázok edukácie. Otázky vyjasňovania predmetu skúmania a vzťahov medzi vednými disciplínami patria do metodológie vedy, v našom prípade do metodológie pedagogiky.

Pedagogika čerpá poznanie z mnohých zdrojov, medzi ktoré patria hlavne:

- **história, dejiny výchovy a vzdelávania, školstva, pedagogiky,** ktoré poskytujú poučenie z minulosti vývoja pedagogického myslenia, výchovných inštitúcií, umožňujú nadväzovať i rozvíjať osvedčené pedagogické tradície, poučiť sa z chýb minulosti a neopakovať staré chyby, neobjavovať už objavené, nadväzovať na získané poznatky, rozvíjať ich v nových spoločenských súvislostiach,
- **iné vedy, najmä príbuzné vedné disciplíny** – filozofia, psychológia, sociológia aj biológia, neurológia a iné pomocné vedy, ktoré pomáhajú objasniť, poznať mnohodimenzionálne vzťahy medzi osobnosťou človeka, spoločnosťou a pedagogickými javmi, súvislosti zložitej bio-psycho-sociálnej podmienenosti utvárania i výchovy osobnosti,
- **poznatky a skúsenosti učiteľov, vychovávateľov, rodičov, ďalších pracovníkov v oblasti výchovy a vzdelávania,** v ktorých sa konkrétne prejavujú pedagogické zákonitosti, rozširujú a prehlbujú poznanie a umožňujú zovšeobecnenie,
- **výskum – vedeckovýskumná činnosť** – ako cieľavedomá činnosť zameraná na poznávanie zákonitostí, podstaty výchovy a vzdelávania, ich konkrétnych prejavov v rozličných podmienkach, vzťahoch, na rozvoj pedagogickej teórie aj na riešenie aktuálnych otázok výchovy a vzdelávania.

Všeobecné základy pedagogiky, definovanie základných pedagogických pojmov, podstatné súvislosti výchovy a vzdelávania sú v programoch učiteľstva a vychovávateľstva na vysokých školách obsahom predmetov Úvod do pedagogiky, Základy pedagogiky.

V súčasnosti sú vydané mnohé nové aj novšie učebnice, učebné texty od slovenských a českých pedagógov i preklady zahraničných autorov, ktoré poskytujú dobré poznatky zo základov pedagogiky.

(Pozri: **Cach, J.**: Úvod do štúdia pedagogiky. (Z hľadiska české tradície a dneška a jejich medzioborového vzťahu k Evropě). Pardubice: Univerzita Pardubice, 1996; **Júva, V.** sen a jun.: Úvod do pedagogiky. Brno: Paido, 1995; **Kaiser, A.** – **Kaiserová, R.**: Učebnica pedagogiky. Bratislava: SPN, 1992; **Kips, M.** – **Ambrózová, O.**: Pedagogika. Skriptum. Fakulta telesnej výchovy a športu UK, 1992, 1995; **Kolář, Z.**: Úvod do štúdia pedagogiky. Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem 1996; **Kompoltová, S.**: Pedagogika. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 1998; **Konôpka, J. a kol.**: Vybrané kapitoly z pedagogiky. Bratislava: Filozofická fakulta UK; **Kováčiková, D.** – **Kováčová, V.** – **Turanská, E.**: Všeobecná pedagogika. Banská Bystrica 1997; **Kováčiková, D.** – **Kováčová, V.** – **Turanská, E.** – **Belková, V.**: Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov. Banská Bystrica 2004; **Kovalčíková, I.**: Pedagogika. Úvod do štúdia. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2001; **Manniová, J.**: Kapitoly z pedagogiky I. Bratislava: Luskpress, 2004; **Manniová, J.**: Úvod do pedagogiky. Bratislava: Axima, 2005; **Lassahn, R.**: Úvod do pedagogiky. Bratislava: SPN, 1992; **Pařízek, V.**: Obecná pedagogika. Praha: Univerzita Karlova, 1994; **Průcha, J.**: Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech. Praha: Portál, 1997; **Průcha, J.**: Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000; **Vaniš, L.** – **Sírotová, M.** – **Ručková, G.**: Úvod do pedagogiky. Bratislava: Veda, 2000; **Vaniš, L.**: Základy pedagogiky. Bratislava: Metodické centrum, 2002)

Literatúra

- BOLDYREV, N. I. – GONČAROV, N. K. – JESIPOV, B. P. – KOROLEV, F. F.: Pedagogika. Moskva: Prosveščenie, 1968. Bratislava: SPN, 1972.
- BREZINKA, W.: Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, České katolícké nakladateľstvá, 1996.
- BREZINKA, W.: Východiská k poznaniu pedagogiky. Brno: L. Marek, 2001.
- ČEČETKA, J.: Príručný pedagogický lexikón II. Turčiansky Svätý Martin: Kompas, 1944.
- ČEČETKA, J.: Úvod do všeobecnej pedagogiky. Bratislava: Združenie vysokoškolského študentstva, 1944.
- DARÁK, M. – KRAJČOVÁ, N.: Empirický výskum v pedagogike. Prešov: GRAF-Opal, 1995.
- GRÁC, J.: Psychológia výchovy. In: Drlíková, E. – Ďurič, L. a kol.: Učiteľská psychológia. Bratislava: SPN, 1992.
- ILJINOVÁ, T. A.: Pedagogika. Učebnice pro posluchače pedagogických institutu. Moskva: Prosveščeniye, 1969. Praha 1972.
- JÚVA, V. – JÚVA, V.: Úvod do pedagogiky. Skriptum. Brno: Paido, 1997.
- KAČÁNI, V.: Úvod do problematiky. In: Višňovský, E. – Kačáni, V. a kol.: Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS, 2001.
- KAISER, A. – KAISEROVÁ, R.: Učebnica pedagogiky. Bratislava: SPN, 1993.
- KOMPOLTOVÁ, S.: Pedagogika. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 1998.
- KOVALČÍKOVÁ, I.: Pedagogika. Úvod do štúdia. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2001.
- KUDLÁČOVÁ, B.: Fenomén výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt). Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, 2006.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika ako veda. In: Konôpka, J. a kol.: Vybrané kapitoly z pedagogiky. Vysokoškolské skriptá. Filozofická fakulta UK, 1995.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004.
- KUČEROVÁ, S.: Úvod do pedagogickej antropologie a axiologie. Skriptum. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 1990.
- KUČEROVÁ, S.: Človek. Hodnoty. Výchova. Kapitoly z filozofie výchovy. Prešov: Grafotlač, 1996.
- LASSAHN, R.: Úvod do pedagogiky. Wiesbaden: Verlag Heidelberg, 1974. Bratislava: SPN, 1992.
- MANNIOVÁ, J.: Úvod do pedagogiky. Ivanka pri Dunaji: AXIMA, 2005.
- PAŘÍZEK, V.: Obecná pedagogika. Skriptum. Praha: Univerzita Karlova, 1994.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska I. A – O. Bratislava: Veda, 1984.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska II. P – Ž. Bratislava: Veda, 1985.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: Pedagogický slovník: Praha: Portál, 1995.
- PRŮCHA, J.: Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000.

- PUPALA, B.: Hranice školskej revolúcie. Týždeň, 19/2006, 8. mája 2006.
- REBLE, A.: Dejiny pedagogiky. Stuttgart 1993, Bratislava: SPN, 1995.
- SKALKOVÁ, J.: Pedagogika a výzvy novej doby. Brno: Paido, 2004.
- Stručný slovník paedagogický. Díl I-VI. Red. J. Klika a J. Sokol. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1891 – 1909.
- ŠTEPITOVÁ, A.: Príspevok k základným pedagogickým pojmom. In: Paedagogika II. Zborník Filozofickej fakulty UK. Bratislava: SPN, 1969.
- ŠVEC, Š.: Didaktika I. Skriptum. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 1988.
- VELIKANIČ, J. A KOL.: Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl. Bratislava: SPN, 1978.

Otázky a úlohy

1. Ako charakterizujeme pedagogiku?
2. Vysvetlite význam a etymológiu pojmu „pedagogika“.
3. Čo je predmetom skúmania pedagogiky?
4. Uveďte základné kategórie pedagogiky.
5. Definujte pojem výchova, uveďte jej základné znaky.
6. Definujte pojem vzdelávanie?
7. Čo znamená pojem edukácia?
8. Vysvetlite, čo patrí do obsahu: formálnej edukácie (formal education), neformálnej edukácie (non-formal education) a záujmovej, neinštitucionálnej edukácie (informal education)?
9. Aké sú zdroje poznania v pedagogike?
10. Ktorí autori sa zaoberajú základnými otázkami pedagogiky?

„Osobnosť možno vymedziť ako psychologickú kvalitu človeka, jedinečnú a relatívne konštantnú, vznikajúcu síce z genetického vybavenia, ale formovanú environmentom – prírodným, civilizačným, sociálnym, kultúrnym a duchovným, no nadovšetko dotváranú sebou samou, vlastným self. A tento potenciálny, no rozhodujúci proces sebautvárania osobnosti sa uskutočňuje pomocou nadobúdaných skúseností, získavaných kompetencií, vyznávaných hodnôt a v procese realizovania toho všetkého v konkrétnom živote jednotlivca. Slovom, osobnosť je napokon to, čo zo seba ľudský jedinec vytvorí v priebehu života v tom-ktorom čase svojho vývinu. A týmto neutrom sú, podľa mňa, nadovšetko hodnoty, ktoré ten-ktorý jedinec psychicky reflektuje a pretavuje do psychiky regulovaného konania.“

D. Kováč: Psychológiou k metanoi. Veda, Bratislava – v tlači

2. SÚSTAVA PEDAGOGICKÝCH VIED A ICH VÝVIN

Blanka Kudláčová

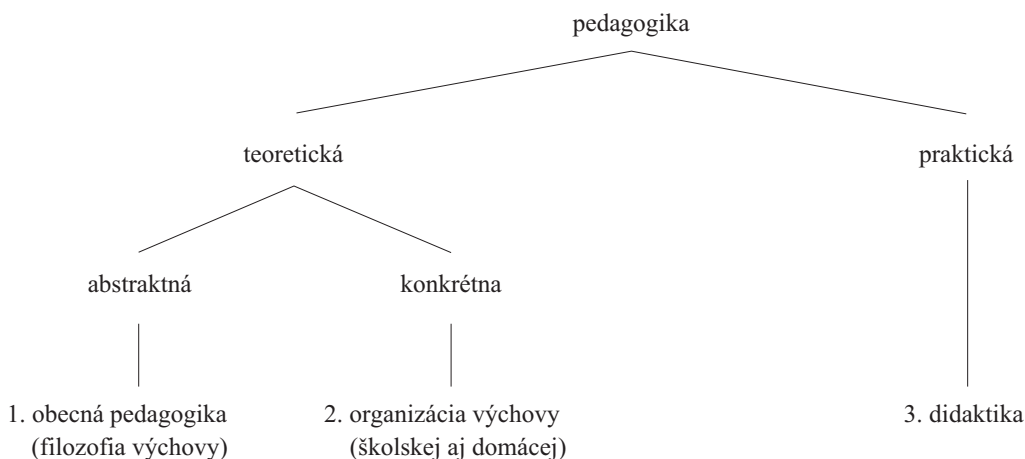
V rámci klasifikácie vied sú **pedagogické vedy** (angl. *Educational Sciences*, nem. *Erziehungswissenschaften*) v Slovenskej republike zaradené medzi **spoločenské vedy**, a to pod označením *Pedagogické vedy, učiteľstvo a výchovávateľstvo*. (Výnos MŠ SR, č. 1055/2003 – 11) V odbornej literatúre sa pedagogika a pedagogické disciplíny zaraďujú aj medzi humanitné a sociálne vedy.

2.1 Vývin v chápaní pedagogiky

Od konca 19. storočia, keď bola pedagogika konštituovaná ako samostatná vedecká disciplína až do prvej polovice 20. storočia, prevládal v pedagogickej vede **disciplinárny prístup**. Ten bol v danom období typický pre vedu a výskum vo všeobecnosti. V súvislosti s týmto prístupom bola v popredí záujmu aj disciplinárna organizácia vedy a klasifikácia vied. Pre klasifikáciu vied v novoveku bolo typické zaradenie jednotlivých vedných odborov do uzavretých klasifikačných schém a ich delenie na disciplíny teoretické a praktické, abstraktne a konkrétne, základné a aplikované. (Grulich, Lukš, 1975) Viacerí pedagógovia sa snažili ujasniť postavenie pedagogiky ako samostatnej vednej disciplíny v rámci sústavy vied. V samotnej pedagogike išlo v tomto období predovšetkým o zdôvodnenie jej vedného charakteru, vymedzenie jej predmetu, špecifikáciu konkrétnych javov, ktoré tvoria tento predmet a o rozvoj vlastných vedeckých metód.

V druhej polovici 20. storočia sa v súlade s rozvíjaním humanitných a spoločenských vied prehlbuje ich **interdisciplinárny charakter**. Tento trend zasiahol aj prírodné vedy. Ako uvádza Skalková (2004), idea interdisciplinariny neznamerala popieranie výhod disciplinárnej organizácie vedy, ale napomáhala vyrovnávaniu jej jednostrannosti. Táto skutočnosť sa odrazila aj v procesoch **vnútornej diferenciacie pedagogiky**, čím postupne vznikla bohatá sústava pedagogických disciplín, keďže široký okruh pedagogických problémov nebolo možné riešiť v rámci jednej disciplíny. Pojem **pedagogika** sa stal preto zastrešujúcim pojmom pre **vedy o výchove človeka**. (Júva, 1994) Vnútorou diferenciáciou pedagogiky sa už koncom 19. storočia zaoberal G. A. Lindner, ktorý koncipoval pedagogiku ako vnútorne rozčlenený systém pedagogických vied. Na neho nadviazal známy český pedagóg O. Kádner začiatkom 20. storočia, ktorého schéma členenia pedagogiky je nasledujúca (Kádner, 1925, s. 99):

Schéma č. 1: Členenie pedagogiky podľa Kádnera (1925)



Prínosom v oblasti vied o výchove je publikácia kolektívu autorov pod vedením Francúza G. Mialareta vydaná v roku 1985 pod názvom *Úvod do vied o výchove*, v ktorej sú analyzované vedy o výchove na konci 20. storočia. Autori špecifikujú tieto **vedy o výchove**: filozofia výchovy, dejiny výchovy, sociológia výchovy, etnológia výchovy, školská demografia, ekonómia výchovy, plánovanie výchovy, administratíva výchovy, porovnávací pedagogika. Analyzujú tiež faktory, ktoré sa týkajú lokálnych výchovných inštitúcií v spoločnosti. V týchto súvislostiach uvádzajú tieto disciplíny: psychológia výchovy, psychosociológia malých skupín, veda o komunikácii, didaktika a teória vzdelávacích programov, vedy o metódach a technikách výcho-

vy, vedy o hodnotení. Pedagogické vedy z hľadiska autorov tvoria podskupinu vied o výchove.

V histórii rozvoja vied sa prirodzene prelínajú procesy diferenciacie a integrácie. Na jednej strane vedú k vzniku nových vedných odborov a v rámci nich tiež k vzniku nových disciplín. Podobne ako sa pedagogika vyčlenila z filozofie, aj v rámci sústavy pedagogických vied sa konštituuju **nové čiastkové disciplíny**, napr. pedagogika rodiny, pedagogika voľného času. Na druhej strane tieto procesy vedú k vytváraniu nových vzťahov medzi jednotlivými vednými odbormi a až k vzniku **hraničných vedných disciplín** (pozri nasledujúcu podkapitolu), napr. pedagogickej psychológie, sociológie výchovy.

2.2 Dichotómie v súčasnom chápaní pedagogiky

Koncom 20. storočia a na začiatku 21. storočia sa stretávame s rôznymi názormi na pedagogiku. Od nerefektovaného preberania doterajšieho pedagogického myslenia, a teda úniku pred prehodnocovaním jej dejín, až po ignoráciu dejín pedagogiky a odmietanie pedagogiky ako takej (antipedagogika). Česká pedagogička Skalková (2004, s. 25) sa k danému problému vyjadrila takto: „*Veda nemôže unikáť pred vlastnými dejinami, ani jednoducho odhadzovať minulosť, nerefektovať vlastný metodologický vývoj. K jej podstate patrí vyvinúť úsilie, ktoré ukáže, čo je prekonané a čoho sa treba zbavovať, čo možno vyčleniť z množstva rôznorodého nánosu a chápať ako podnecujúce, čo je inšpiratívne a možno ďalej v nových podmienkach rozvíjať, čo možno integrovať do celku vedenia.*“ Výsledkom nesprávneho prístupu k pedagogike môže byť jej dichotomické chápanie. Uvádzame tri najčastejšie dichotómie v súčasnom chápaní pedagogiky:

1. Tradičná verzus moderná pedagogika

S pojmom **tradičná pedagogika** sa viažu prívlastky normatívna, špekulatívna, hodnotiacia, príp. pedagogika zaťažená rôznymi filozofickými koncepciami. S pojmom **moderná pedagogika** sa viažu prívlastky ako empirická, objektívna, exaktná nehodnotiacia, „čistá“ veda. Podľa Průchu (1997) tradičná pedagogika mala viac *normatívny charakter* – poskytovala určité teoretické koncepcie a modely, normy, vzory, aká má byť ideálna výchova. Moderná pedagogika sa podľa spomínaného autora usiluje objasňovať reálne javy edukácie, ich určujúce determinanty, fungovanie a výstupy edu-

kácie, a to pomocou exaktných výskumných metód. Základom pre takto chápanú pedagogiku je poznávanie a vysvetľovanie edukačnej reality, má teda viac *explanačný charakter* (lat. *explanatio* – vysvetlenie).

Označenie pedagogiky prívlastkom tradičná alebo moderná často spôsobuje, že tradičná pedagogika je chápaná ako prekonaná. Nerefektované odmietanie, niekedy aj skutočných deformácií v minulosti, často vedie k tomu, že je zároveň odmietaný aj vlastný problém. (Skalková, 2004) Pedagogika ako veda však musí reflektovať svoje teórie a modely, ktoré boli vytvorené v predchádzajúcich obdobiach, teda svoju predchádzajúcu teóriu aj prax. To nijakým spôsobom neprotirečí využívaniu výskumných metód v súčasnej pedagogike a v trende o jej vyššiu objektivitu a exaktnejší charakter.

2. Explanatívny verzus normatívny (preskriptívny) charakter pedagogiky

Pedagogika ako **explanačná teória** je zameraná na identifikáciu a objasňovanie javov edukačnej reality, vysvetľuje štruktúru a fungovanie týchto javov. Pedagogika ako **normatívna teória** vymedzuje a predpisuje ideály a normy pre výchovu jedincov, skupín, národa. Niektorí súčasní autori považujú tieto chápania za opozičné. Podľa Skalkovej (2004) odmietanie zjednodušeného normativizmu nemusí znamenať, že explanatívny a normatívny charakter pedagogiky sa vzájomne vylučuje. Realizácia normatívneho charakteru tiež nemusí znamenať podceňovanie empirického výskumu.

3. Nomotetický verus ideografický prístup

Nomotetický prístup znamená generalizujúci, vytvárajúci algoritmy. Ideografický prístup je popisujúci, vysvetľujúci jedinečné udalosti. Aj tieto dva prístu-

py nie je možné stavať do opozície, keďže výchovné javy, ktoré sú predmetom pedagogiky, majú jednak charakter racionálny, ale tiež emocionálny, jednak vedomostný, ale aj hodnotový, jednak majú cieľ, ale zároveň aj motiváciu, očakávanie.

2.3 Sústava pedagogických vied

Súčasnú pedagogiku tvoria mnohé čiastkové disciplíny (subdisciplíny), ktoré vytvárajú **sústavu pedagogických vied**. Existuje viacero prístupov k členeniu pedagogických vied, a to podľa jednotlivých autorov. Treba zároveň upozorniť na relatívnosť každej klasifikácie vied o výchove, na jej otvorenosť, dynamickosť a vývoj. Poznávanie fenoménu výchovy sa neustále vyvíja a ovplyvňujú ho nové poznatky iných vedných disciplín. Uvádzame najznámejšie členenia pedagogických vied:

- Horizontálne členenie
- Vertikálne členenie
- Členenie z hľadiska výchovnej inštitúcie
- Členenie z hľadiska jednotlivých odborov
- Členenie z integrujúceho hľadiska
- Členenie z hľadiska konštituovanosti

a. Horizontálne členenie pedagogických vied

Vychádza z obsahu, resp. činnosti, ktorou sa pedagogická disciplína zaoberá, označujeme ho aj ako tzv. činnostné alebo praktické hľadisko. Tvorí sústavu základných pedagogických disciplín, medzi ktoré zaradíme:

- **Všeobecnú pedagogiku** (angl. *Educational Foundations*)¹ – ide o pedagogickú disciplínu, ktorá sa usiluje o systematizáciu a interpretáciu základných pedagogických javov a zákonitostí a o vymedzenie všeobecne platných pedagogických noriem. Abstrahuje od veku vychovávaného jedinca, od inštitúcie, v ktorej výchova prebieha, aj od odboru, v ktorom sa jedinec vyvíja. Poskytuje základ pre ostatné pedagogické disciplíny, má teda úlohu integračnú a kooperačnú. (Jůva&Jůva, 1994) Spomínaní autori vymedzili obsah všeobecnej pedagogiky v rozdelení na dve časti: *metodologickú časť*, ktorá sa zaoberá problémami spojenými s chápaním pedagogiky ako vedy (čo je predmetom pedagogiky, ktorými metódami je tento predmet skúmaný, aký vzťah má pedagogika k iným vedám, akú úlohu má pedagogika v spoločnosti) a *všeobecnú teóriu výchovy*, ktorá

skúma základné pedagogické kategórie vo všeobecnej rovine (čo sú ciele výchovy, aké funkcie má výchova pri rozvoji jedinca, ktoré činitele fungujú vo výchove, akými princípmi je výchova riadená, ako je výchova organizovaná v spoločnosti a aké formy využíva a pod.). Podľa Pařízka (1996) úlohou všeobecnej pedagogiky je vypracovať základnú pedagogickú terminológiu, čím uľahčuje dorozumenie a spoluprácu špeciálnych disciplín, určovať hlavné smery pedagogického výskumu, jeho metódy a interpretáciu výsledkov a formulovať všeobecné zákony výchovy. Podľa niektorých autorov je všeobecná pedagogika „*málo vyvinutá z hľadiska vedeckej exaktnosti*“ (Průcha, 2000, s. 33)

- **Dejiny pedagogiky** (angl. *History of Education*) – skúmajú historický vývoj výchovy ako spoločenského javu, vývoj pedagogických teórií, ideí a koncepcií, formulovaných poprednými pedagógmi a filozofmi. Ich súčasťou sú *dejiny školstva*, ktoré sa zaoberajú vývojom školských sústav, vývojom výchovno-vzdelávacích zariadení, ich chápaním, organizáciou a riadením. Podľa Jůvu&Jůvu (1997) tvoria všeobecná pedagogika a dejiny pedagogiky východiskové disciplíny vied o výchove. Význam dejín pedagogiky vymedzujeme základnými funkciami, ktoré plnia. Ide o *funkciu teoretickú* (umožňuje poznávať podstatu výchovy a jej historické premeny), *funkciu prognostickú* (je zdrojom inšpirácie a skúseností pri tvorbe nových výchovno-vzdelávacích modelov) a *funkciu propedeutickú* (napomáha pochopeniu aktuálneho stavu pedagogickej teórie a praxe a jej zaradeniu do širšieho filozofického, politického a kultúrno-spoločenského kontextu). Podľa skúmaných problémov rozlišujeme *všeobecné dejiny pedagogiky* (ide o vývoj pedagogiky a pedagogického myslenia vôbec) a *národné, príp. regionálne dejiny pedagogiky* (ide o vývoj pedagogiky a pedagogického myslenia v určitom

¹ Švec (2004) definuje *Educational Foundations* ako teoretické základy pedagogiky: súhrnný názov pre vysokoškolský kurz zahrnujúci základné učivo pedagogickej filozofie, histórie, psychológie a sociológie – tzv. *štyroch sestier*, príp. aj iných disciplín, ktoré tvoria poznatkové východiská rozvoja pedagogickej teórie a empirie vo výskume a vývoji.

štáte alebo región). Prvé dejiny slovenskej pedagogiky napísal J. Čečetka (1940).

- **Teóriu výchovy**, ktorá skúma výchovný proces čiže výchovu a jej zákonitosti v užšom zmysle slova. (Višňovský, 2000) Predmetom teórie výchovy je výchovný proces, jeho zákonitosti, otázky cieľa výchovy a jeho konkretizácia v zložkách výchovy a v obsahu výchovy. Zaoberá sa princípmi, formami, metódami a prostriedkami výchovy.
- **Teóriu vyučovania a vzdelávania (didaktiku)**, z gr. *didaskein* – vyučovať, učiť sa; angl. *Curriculum and Instructional Theories*, ako vyučovaci predmet v univerzitnom vzdelávaní skôr *Curriculum and Instruction*). Je považovaná za „kráľovnú“ pedagogických vied, pretože je najprepracovanejšia. Jej predmetom sú ciele a obsah vyučovania, didaktické princípy, metódy a organizačné formy vyučovania a jeho plánovanie. Didaktika sa zaoberá tým, čo a za akým cieľom sa vyučuje a ako sa to vyučuje. Všeobecnými problémami vyučovania sa zaoberá *všeobecná didaktika*, problémami jednotlivých stupňov a typov vzdelávania sa zaoberá *školská didaktika* (sem patrí napr. didaktika materskej školy, didaktika základnej školy, didaktika odborných škôl atď.), špecifickými problémami vyučovania v jednotlivých vyučovacích predmetoch sa zaoberajú *odborové didaktiky* (predmetové didaktiky).
- **Komparatívnu (porovnávaciu) pedagogiku** (angl. *Comparative Education*), ktorá sa podľa Průchu (2000) zaoberá popisom, analýzou a vysvetľovaním vzdelávacích systémov a problémov spojených s ich fungovaním, a to v dvoch alebo viac porovnávaných krajinách alebo regiónoch. Má interdisciplinárny charakter, keďže posudzuje vzdelávacie systémy v kontexte historických, ekonomických, kultúrnych, náboženských a iných faktorov.

Niektorí autori zaraďujú medzi tieto základné disciplíny aj **metodológiu pedagogiky**, tá je však v súlade s predchádzajúcim súčasťou všeobecnej pedagogiky. Pred niekoľkými rokmi bola do sústavy základných pedagogických vied zaraďovaná aj **špeciálna pedagogika**. V súčasnosti ju však chápeme ako samostatnú pedagogickú disciplínu, ktorej predmetom je skúmanie podstaty a zákonitosti výchovy a vzdelávania osôb telesne, zmyslovo, duševne a rečovo postihnutých. Špeciálna pedagogika sa dlho vyvíjala v rámci pedagogiky, no v súčasnosti má svoju vlastnú sústavu špeciálnych pedagogických disciplín:

- *psychopédia* – špeciálna pedagogika mentálne postihnutých,
- *tyflopédia* – špeciálna pedagogika zrakovo postihnutých,

- *surdepédia* – špeciálna pedagogika sluchovo postihnutých,
- *logopédia* – špeciálna pedagogika pre subjekty s komunikačnými a rečovými ťažkosťami,
- *somatopédia* – špeciálna pedagogika pre telesne a zdravotne postihnutých,
- *etopédia* – špeciálna pedagogika pre sociálne a emocionálne narušených.

b. Vertikálne členenie pedagogických vied

Kritériom tohto členenia je ontogenetické hľadisko spolu s inštitucionálnym. Pedagogické vedy z tohto hľadiska členíme takto:

- predškolská pedagogika (pedagogika predškolského veku),
- školská pedagogika (pedagogika školského veku),
 - pedagogika mladšieho školského veku (elementárna pedagogika),
 - pedagogika stredného školského veku,
 - pedagogika staršieho školského veku,
 - stredoškolská pedagogika,
 - vysokoškolská pedagogika,
- vojenská pedagogika,
- pedagogika dospelých (andragogika).

c. Členenie pedagogických vied z hľadiska výchovnej inštitúcie

Uvedené členenie zohľadňuje kritérium miesta – inštitúcie, kde sa výchova realizuje. Člení sústavu pedagogických vied na:

- rodinnú pedagogiku,
- predškolskú pedagogiku,
- školskú pedagogiku,
- pedagogiku voľného času
- podnikovú pedagogiku,
- osvetovú pedagogiku,
- pedagogiku sociálnych zariadení,
- vojenskú pedagogiku atď.

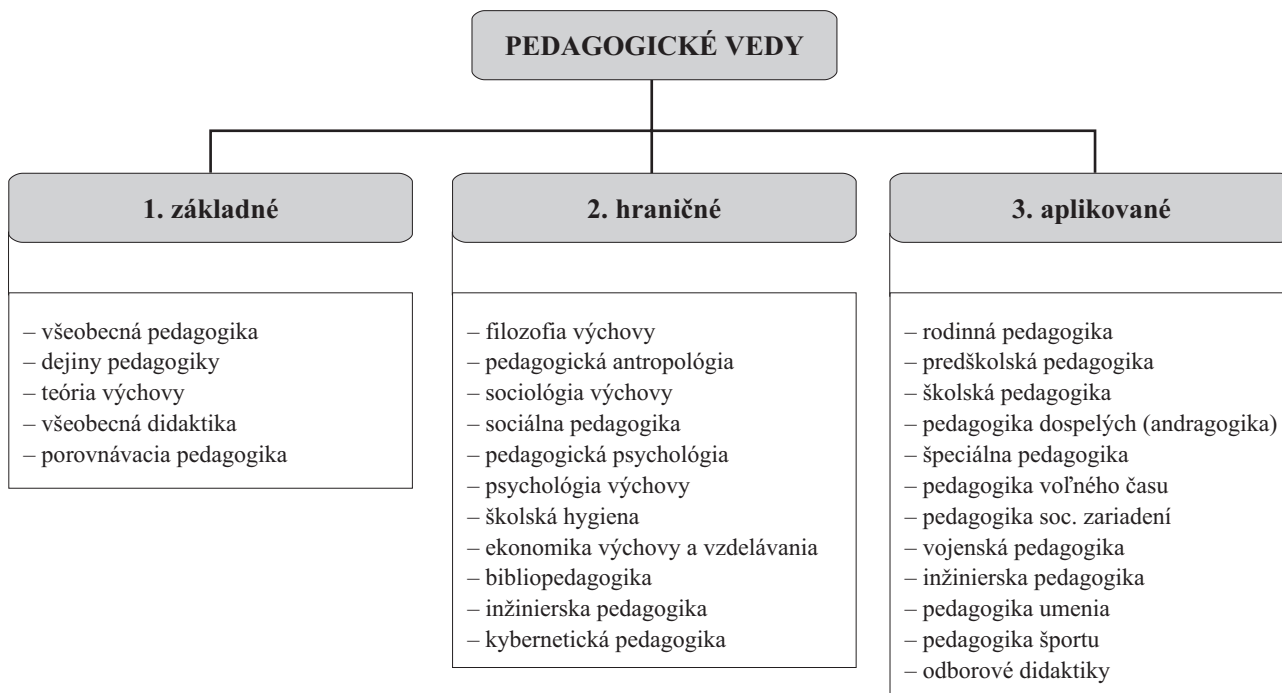
d. Členenie pedagogických vied z hľadiska jednotlivých odborov (odvetví) ľudskej činnosti:

- pedagogika umenia,
- pedagogika športu,
- pedagogika práce.

e. Členenie pedagogických vied z integrujúceho hľadiska

Toto členenie patrí medzi najznámejšie. Zohľadňuje viaceré kritériá, preto sa označuje názvom „integrujúce“. Pedagogické vedy z integrujúceho hľadiska delíme na:

Schéma č. 2: Členenie pedagogických vied z integrujúceho hľadiska



Hraničné vedné disciplíny tvoria osobitnú sústavu v rámci pedagogických vied. Vznikli na hranici medzi pedagogikou a inými vedami a zaraďujeme ich jednak do sústavy pedagogických vied a jednak do sústavy iných vied:

- filozofia výchovy (medzi filozofiou a pedagogikou),
- pedagogická antropológia (medzi pedagogikou a antropológiou),
- sociológia výchovy (medzi sociológiou a pedagogikou),
- sociálna pedagogika (medzi pedagogikou a sociológiou) atď.

Ako uvádza Kratochvílová (1995), sú výsledkom procesu diferenciacie a integrácie vedeckého poznania. Svedčia zároveň o zložitosti skúmania javov výchovy a vzdelávania, ktoré si vyžadujú objasnenie z viacerých aspektov.

Aplikované vedné disciplíny aplikujú základné pedagogické poznatky základných pedagogických disciplín do konkrétnych výchovných inštitúcií, v konkrétnom veku (napr. predškolská pedagogika, školská pedagogika, pedagogika dospelých), v konkrétnej činnosti (napr. pedagogika športu, pedagogika umenia), v konkrétnom predmete (odborové didaktiky) atď.

f. Členenie pedagogických vied z hľadiska konštituovanosti

Ide o členenie pedagogických vied z hľadiska ustálenosti a všeobecne uznávanej stability, napr.: či majú svoje samostatné vedecké časopisy, či sú organizované vo vedeckých spoločnostiach, či sú vyučované ako predmety štúdií na vysokých školách. (Průcha, 2000) Za konštituované pedagogické disciplíny Průcha považuje:

- všeobecnú pedagogiku,
- dejiny pedagogiky a dejiny školstva,
- komparatívnu (porovnávaciu) pedagogiku,
- filozofiu výchovy,
- teóriu výchovy,
- sociológiu výchovy,
- pedagogickú antropológiu,
- ekonómiu vzdelávania,
- pedagogickú psychológiu,
- špeciálnu pedagogiku,
- sociálnu pedagogiku,
- pedagogiku voľného času,
- andragogiku,
- všeobecnú didaktiku,
- odborové a predmetové didaktiky,
- technológiu vzdelávania,

- pedagogickú evaluáciu,
- pedagogickú diagnostiku,
- pedeutológiu (teória učiteľskej profesie),
- teóriu riadenia školstva,
- vzdelávaciu politiku,
- pedagogickú prognostiku.

2.4 Vzťah pedagogiky k iným vedám

Už Herbart v svojom *Náčrte pedagogických prednášok* (1835) uviedol, že pedagogika je vystavaná na *praktickej filozofii* (čím sa vtedy označovala etika) a *psychológii*. Táto veta bola dlho považovaná za pedagogickú axiómu. (Kádner, 1925) Keďže Herbart vylučoval z pedagogiky starostlivosť o telesné zdravie, o ktoré sa mala podľa neho starať rodina, vylučoval fyziologickú stránku výchovy. Až neskôr, najmä anglickí a talianski pedagógovia poukazovali na úzku súvislosť pedagogiky s biologickými disciplínami.

Kádner vo svojom diele *Základy obecné pedagogiky* (1925) v druhej kapitole podrobne opisuje vzťah pedagogiky k príbuzným disciplinám a tiež jeho genézu. Za dôležité pre pedagogiku považuje tieto vedné disciplíny:

- *psychológiu*, pretože „aby mohol učiteľ pôsobiť na ducha chovanca, musí predsa poznať zákony jeho vývinu“ (Kádner, 1925, s. 46),
- *etiku*, ktorá obyčajne udáva cieľ výchovy a podľa toho, z ktorého smeru etiky sa vychádza, je určený charakter pedagogického systému, ukazuje cestu k dobru a riadi tak mravnú výchovu,
- *logiku*, ktorá má ako veda o evidencii a inštancii pravdy neustále kontrolovať aj výchovnú činnosť a normovať rozumové vzdelávanie smerom k pravde,
- *estetiku*, ktorá rozvíja citovú výchovu smerom ku krásnu,²
- *sociológiu*, pretože len čo výchova prekročí hranice rodiny, súvisí s vývojom spoločnosti a možno ju chápať len v súvislosti so sociálnymi javmi,
- *filozofiu*, ktorá v zmysle vedy o posledných príčinách všetkých vecí je završením všetkého poznania, a teda aj pedagogiky a na druhej strane pedagogika z nej vychádza a opiera sa o ňu. Podľa Kádnera však nemožno miešať tieto dve vedy, keďže filozofia operuje s abstraktnými pojmami a pedagogika s konkrétnym javom výchovy. Filozofia teda môže pomáhať pedagogike pri riešení jej otázok, ale sama ich nemôže riešiť, pretože hlavným prameňom poznania pre pedagóga je pedagogická skúsenosť.

Vzťah pedagogiky k iným vedám vyplýva z mno-

hostrannej podmienenosti predmetu jej skúmania – osobnosti človeka. Tento vzťah má svoj vývoj, je otvorený a dynamický. Podľa Kačániho (2000) ak vychádzame z faktu, že cieľavedomé pôsobenie na jednotlivca prebieha v závislosti a súčinnosti mnohostrannej podmienenosti výchovného procesu (antropologickej, sociálnej, psychickej...), tak za hlavné **pomocné vedy pedagogiky** môžeme označiť tie, ktorých predmetom skúmania sú tieto mnohostranné činitele. Sú to vedy patriace do oblasti **filozofie**, ktoré pomáhajú pedagogike vytyčovať ciele, obsah vzdelávania a **psychologiko-antropologické vedy**, ktoré umožňujú poznávať objekt zámerného pôsobenia a tým zohľadňovať individuálne a vekové osobitosti žiaka.

Najdôležitejšie **pomocné vedy pedagogiky** v súčasnosti sú:

Filozofické vedy – pedagogika sa až do konca 19. storočia rozvíjala v rámci filozofie, čo samo osebe poukazuje na úzke prepojenie filozofie a pedagogiky. Pedagogika ako vedná disciplína na jednej strane čerpá zo všeobecných zákonov filozofie a na druhej strane poskytuje filozofii konkrétny materiál na zovšeobecňovanie. Za najvýznamnejšie filozofické disciplíny pre pedagogiku v súčasnosti považujeme:

- *filozofickú antropológiu* – napomáha pedagogike lepšie poznať objekt výchovy – človeka, poskytuje rôzne teórie a chápania človeka,
- *etiku* – pomáha pedagogike stanovovať výchovné ciele, konkretizovať normy a výchovné princípy, pomáha formovať mravný charakter jedinca,
- *logiku* – napomáha formulovať a štruktúrovať pedagogické myslenie, presne vyjadrovať myšlienky a vyvodzovať závery v pedagogickej teórii.

Psychologické vedy – sú považované za najvýznamnejšie pomocné vedy pedagogiky. Pomáhajú pedagogike poznávať objekt výchovy, čím optimalizujú výchovno-vzdelávacie pôsobenie na jedinca. Pedagogické teórie a smery sa rozvíjali a rozvíjajú v úzkom kontakte

² Logika, estetika a etika normujú prácu učiteľa, t. j. stanovujú jej cieľ a kritériá, podľa nich môžeme merať úspešnosť pedagogickej práce, nehovoria však nič o tom, ako tento cieľ dosiahnuť. (Kádner, 1925, s. 71)

s rozvojom psychologických teórií. Každá významná psychologická teória výrazne ovplyvnila pedagogickú teóriu a prax (napr. rozvoj experimentálnej psychológie spôsobil vznik experimentálnej pedagogiky, rozvoj hlbinej psychológie ovplyvnil vznik nových pedagogických smerov na začiatku 20. stor. atď.). Za najvýznamnejšie psychologické disciplíny pre pedagogiku považujeme:

- *všeobecnú psychológiu* – skúma duševné javy človeka, jeho prežívanie a správanie, zisťuje zákonitosti duševných procesov, poskytuje všeobecné, ale aj konkrétne poznatky pre analýzu výchovno-vzdelávacích procesov,
- *psychológiu osobnosti* – skúma duševné vlastnosti (záujmy, sklony, schopnosti, nadanie, temperament a charakter), prostredníctvom poznania osobnosti umožňuje zefektívňovať proces výchovy a vzdelávania,
- *vývinovú psychológiu* – analyzuje celkový duševný, telesný a fyziologický život človeka z hľadiska genézy, vývoja a zrenia od jeho počiatkov až po ukončenie. Tým, že formuluje typické znaky jednotlivých vekových období jedinca, umožňuje optimalizáciu organizácie výchovno-vzdelávacieho prostredia a pomáha pedagogike špecifikovať vhodný obsah a metódy vzdelávania a výchovy,
- *sociálnu psychológiu* – ide o hraničnú vednú disciplínu medzi sociológiou a psychológiou, ktorá skúma zákonitosti správania a činnosti ľudí podmienené ich príslušnosťou k sociálnym skupinám a psychologické charakteristiky týchto skupín (Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník, 1997, s. 332). Napomáha pedagogike v oblasti adjustácie žiakov na podmienky školského prostredia, vytvárania správnych medziľudských

vzťahov, usmerňovania rôznych sociálnych skupín, sociálnej motivácie školskej a mimoškolskej činnosti žiakov, vytvárania želaných postojov a formovania morálnych a charakterových vlastností (Kačáni, 2000),

- *pedagogickú psychológiu* – ide o hraničnú disciplínu medzi pedagogikou a psychológiou, ktorá skúma psychologické zákonitosti pedagogických javov vo výchovno-vzdelávacom procese v školských a mimoškolských výchovných zariadeniach (Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník, 1997, s. 219)
- *psychológiu výchovy* – ako hraničná disciplína medzi psychológiou a pedagogikou sa u nás začala utvárať až v 60. rokoch minulého storočia.

Sociológia – sociológia ako veda o zákonitostiach vývoja štruktúry spoločnosti sa zaoberá zákonmi, ktoré platia pre sociálny život spoločnosti ako celku. Jej vzájomný vzťah s pedagogikou vyplýva zo spoločenskej a sociálnej podstaty výchovného procesu. Sociológia pomáha analyzovať prostredie, v ktorom sa odohráva výchovno-vzdelávací proces, čím poskytuje teórii výchovy dôležitý materiál na usmerňovanie zámerného pôsobenia na jedinca. (Kačáni, 2000) Za najvýznamnejšiu sociologickú disciplínu pre pedagogiku považujeme sociológiu výchovy. Jej predmetom je zistiť, ako ktoré prostredie pôsobí na jedinca, teda zaoberá sa sociálnymi aspektmi výchovy.

Okrem vyššie uvedených najvýznamnejších pomocných vied pedagogiky možno hovoriť o ďalších vedách, ktoré napomáhajú rozvoju pedagogiky, napr. biológia, lekárske vedy, ekonómia, právo, história, tiež technické vedy.

Literatúra

1. ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia (terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: SPN, 1997.
2. GRULICH, V., LUKŠ, J.: *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha: SPN, 1975.
3. JŮVA, V., sen. JŮVA, V., jun.: *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994.
4. JŮVA, V., sen. JŮVA, V., jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.
5. KAČÁNI, V.: Pomocné a hraničné vedy. In: VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2000, s. 31-39.
6. KÁDNER, O.: *Základy obecné pedagogiky I*. Praha: Česká grafická unie, 1925.
7. KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika ako veda. In: KONŮPKA, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: FF UK, 1995, s. 7–25.
8. PAŘÍZEK, V.: *Základy obecní pedagogiky*. Praha: PdF UK, 1996.
9. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
10. PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
11. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. (4. vyd.) Praha: Portál, 2003.

12. SKALKOVÁ, J.: *Pedagogika a výzvy novej doby*. Brno: Paido, 2004.
13. ŠVEC, Š.: *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky s abecedným registrom slovensko-anglických ekvivalentov*. Prešov: MPC Prešov 2004.
14. VIŠŇOVSKÝ, E.: Teória výchovy. In: VIŠŇOVSKÝ, E., KAČÁNI, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2000, s. 126–131.
15. Výnos MŠ SR č. 1055/2003-11 z 5. 8. 2003 o odboroch výskumu a vývoja a číselníku odborov výskumu a vývoja.

Otázky a úlohy

1. Do akej kategórie vied zaradujeme pedagogické vedy v rámci klasifikácie vied?
2. Charakterizujte disciplinárny a interdisciplinárny prístup v pedagogike.
3. Uveďte a objasnite najvýznamnejšie dichotómie v súčasnej pedagogike.
4. Vymenujte základné pedagogické disciplíny v rámci horizontálneho členenia pedagogických vied a charakterizujte ich.
5. Ako členíme pedagogické vedy z hľadiska vertikálneho členenia pedagogických vied?
6. Vymenujte členenie pedagogických vied z hľadiska výchovných inštitúcií a jednotlivých odborov.
7. Uveďte členenie pedagogických vied z integrujúceho hľadiska.
8. Charakterizujte hraničné a aplikované pedagogické vedy.
9. Charakterizujte členenie pedagogických vied z hľadiska konštituovanosti.
10. Vymenujte najdôležitejšie pomocné vedy pedagogiky v súčasnosti a objasnite ich význam.

3. VÝVOJ PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V EURÓPSKOM KONTEXTE

Blanka Kudláčová

Dejiny pedagogiky sú časťou kultúrneho vývoja ľudstva a výchova sa vyvíja a mení v súlade s kultúrou. Každý výskumník v oblasti humanitných vied musí poznať dejinný vývoj svojej vedy. (Kádner, 1923) Dejiny pedagogiky sú školou pedagogického myslenia v najširšom zmysle slova. Na základe ich poznania sa môžeme vyvarovať chýb a neuvážených krokov a zároveň

otvárajú horizont pre hľadanie nových možností v oblasti teórie a praxe výchovy. Ako však upozorňuje *Albert Reble*, známy aj na Slovensku svojím dielom *Dejiny pedagogiky* (vyšli v preklade v roku 1995), nenájde-me v nich všeobecné recepty a priame pokyny na praktické konanie vo výchove.

3.1 Počiatky pedagogického myslenia v antickom Grécku a Ríme

Najstaršie pedagogické rozpravy v tradícii európskeho myslenia nachádzame v dielach **filozofov**. V **4. stor. pred n. l.** sa výchova stáva nielen praktickým, ale už aj teoretickým problémom. Vznikajú prvé úvahy o výchove, a to najmä v dielach **antických gréckych filozofov** Sokrata, Platóna a Aristotela.

Sokrates (469 – 399 pred n. l.) sa zaslúžil o to, že človek vstupuje do dejín a začína si sám seba uvedomovať ako *autonómnou osobnosť*. Nezanechal po sebe žiadnu písomnú zmienku a len z diel jeho žiakov (najmä Platóna a Aristotela) bola nepriamo identifikovaná jeho metóda vyučovania: pomocou rozhovoru a kladenia otázok pomáhať na svet vlastným myšlienkam iných. Tento *dialektický spôsob* vyučovania nazval podľa pôrodnického umenia svojej matky *maieutika*. Sokrates neponúka hotovú pravdu, práve naopak, je si vedomý svojej nevedomosti. Pripisuje sa mu známy výrok: *Viem, že nič neviem*. Jeho spôsob hľadania pravdy nazval poľský autor Podrez (1997) výstižným pojmom „*cesta osvietenia*“. Osvietenie v Sokratovom chápaní nie je len cestou odkrývania pravdy o dobre, ale aj poznaním mravnosti. Vo všetkých oblastiach života mu ide o to, aby človek dospel k poznaniu seba samého. Cnosti sa dá podľa Sokrata naučiť len vtedy, ak je viazaná na vedomie a rozumové poznanie. Preto je pre neho také dôležité odhaľovať nevedomé a privádzať človeka k ponoreniu do seba samého – čo je v súlade so starým gréckym výrokom: *Poznaj sám seba!* Ak človek návratom k sebe samému a uvažovaním o sebe spozná svoju úbohosť, v ktorej dovtedy žil, má možnosť dospieť k hľadaniu a túžbe po mravných ideáloch.

Platón (427 – 347 pred n. l.) na rozdiel od Sokrata zanechal veľké množstvo spisov, hoci ťažisko jeho práce spočívalo v ústnom výklade. Všetky jeho písomné diela majú formu *dialógu*. Platónove dialógy sú dôkazom hlbokého poznania, že ľudské myslenie je vždy rozpoltené a musí zostať v zajatí protikladov. Typickým spôsobom jeho myslenia je dialektické myslenie a svojou *dialektickou metódou* predbehol svoju dobu. V roku 387 pred n. l. otvoril v svojej záhrade v Aténach filozofickú školu s názvom *Akadémia*, kde vyučoval mladých adeptov filozofie. V jeho dialógoch nachádzame prvé systematickejšie úvahy o výchove. Platón v nich predkladá svoje vlastné myšlienky a idey, ktoré predbiehajú aktuálnu prax (ide najmä o dielo *Politeia* a *Ústava*). Platónov časový rozvrh organizácie vzdelávania je prvým pokusom a anticipáciou myšlienky celoživotného vzdelávania. Vo svojej filozofii Platón chápe reálny svet ako odraz dokonalého sveta ideí. Najvyššou ideou je *idea dobra*, ktorej sú podriadené idey pravdy, krásy, spravodlivosti. Jeho chápanie výchovy má svoj začiatok v duši človeka a jeho posledným cieľom je zjednotenie s ideou dobra, ktoré Podrez (1997) nazval „*cesta zjednotenia*“. Cieľom výchovy je podľa Platóna príprava dobrých občanov, ktorí budú zodpovedne a úspešne plniť svoje občianske a sociálne úlohy. Hlavný dôraz kladie na rozumovú výchovu, až potom na telesnú, estetickú a mravnú. Platónova pedagogická koncepcia býva často chápaná ako jeden z prvých pokusov o hlbokú reflexiu podstaty výchovy, snaha o poľudštenie a oslobodenie človeka, jeho sústavné formovanie a plný rozvoj jeho kognitívnych procesov. (Júva & Júva, 1997, s. 9)

Zdôrazňuje občiansky aspekt výchovy, ktorá má byť verejná, len pre slobodných občanov a sú z nej vylúčené ženy.

Aristoteles (384 – 322 pred n. l.) ďalej rozvinul Platónove pedagogické inšpirácie, a to najmä v svojich dielach *Politika*, ale tiež v dielach *Metafyzika* a *Etika Nikomachova*. Podľa zachovaných katalógov jeho spisov je dokonca autorom špeciálnej práce o výchove – *Paideia*. Toto dielo sa však stratilo. Aristoteles vychádza z Platónovej filozofie, ktorú kriticky prehodnotil. Ako protiklad k Platónovmu dualizmu reálneho sveta a sveta ideí, rozvíja integrálnu predstavu existencie ideí vo veciach reálneho sveta. Rozlišuje tri zložky duše: *vegetatívnu* (riadi všeobecné procesy života – výmenu látok, rozmnožovanie), *senzitívnu* (umožňuje základné funkcie živočíšnej ríše – cítenie a chcenie) a *rozumovú* (vlastnú iba človekovi ako nástroj poznávania a myslenia). Tieto Aristotelove psychologické poznatky sa odrazili aj v jeho pedagogických názoroch. Trom zložkám duše zodpovedajú tri zložky výchovy: *telesná*, *mravná* a *rozumová*. Aristoteles je jeden z prvých teoretikov integrovanej výchovy, keďže sa zasadzuje o harmonické spojenie všetkých troch výchovných zložiek. Cieľom výchovy je rozumový rozvoj jedinca a formovanie jeho morálneho profilu. Podobne ako Platón zdôrazňuje občiansky aspekt výchovy, ktorá má byť verejná. Aristotelov systematický prístup vo filozofii sa prejavuje aj v jeho pedagogickej koncepcii. Výchovu jedinca rozdeľuje do troch sedemročných období: v prvom období (do 7 rokov) odporúča výchovu v rodine, v druhom období (od 7 – 14 rokov) prevažuje telesná výchova a v treťom období (od 14 – 21 rokov) je najdôležitejšia rozumová výchova. Zaujímavé je aj jeho poukázanie na názornú výchovu. Svoju teóriu mravnosti rozvíja Aristoteles v diele *Etika Nikomachova*, v ktorom dokazuje, že cnosti nie sú vrodené, ale možno ich získať. Podľa neho sú to trvalé stavy a na ich dosiahnutie je treba dlhodobé a cieľavedomé výchovné pôsobenie. Rozlišuje cnosti mravné (striedmosť, statočnosť), spoločenské (spravodlivosť, priateľskosť) a rozumové (múdrosť). V roku 355 pred n. l. založil v Aténach *Lýkeion* (dnešný názov lýceum), ktoré môžeme považovať za predchodcu stredovekých univerzít. Nešlo tu už

iba o prednášky, ako v Platónovej Akadémii, ale prednášková činnosť sa spájala s vedeckým výskumom. Pre Aristotela nebolo vyučovanie len vecou praxe, uvažoval už nad metodikou vyučovania, preto ho môžeme považovať aj za zakladateľa vysokoškolskej didaktiky..

Mnoho inšpirácií pre pedagogiku a výchovu poskytlo aj pedagogické myslenie v **antickom Ríme**. Organicky nadväzovalo na klasické grécke pedagogické myslenie. Kým Gréci vynikali vo filozofii a umení a výchova bola zameraná na dobro a krásu, Rimania rozvíjali praktické disciplíny – rečníctvo a právo a akcentovali skôr praktické, úžitkové ciele. Ideálom vzdelaného Rimana bolo byť dobrým rečníkom.

Pedagogické myslenie najvýznamnejšie ovplyvnil **Marcus Fabius Quintilianus** (asi 38 – asi 96 n. l.), ktorý je považovaný za najvýznamnejšieho rímskeho teoretika výchovy. Vyučoval rétoriku a cisár Vespazián ho vymenoval za prvého verejného, štátom plateného profesora rétoriky. Asi po dvadsiatich rokoch verejnej činnosti odišiel do výslužby a svoje skúsenosti spracoval vo vynikajúcom diele *Institutio oratoria* (Vzdelanie rečníka). Opisuje v ňom, ako treba pripraviť dobrého rečníka a v čom spočíva jeho umenie. *Institutio oratoria* je hlavne v prvých dvoch zväzkoch skôr učebnicou pedagogiky ako odbornou rečníckou príručkou. Quintilianus vychádza z presvedčenia, že dobrý rečník musí byť predovšetkým dobrý človek – *vir bonus*. Výchova človeka má predchádzať výchove odborníka. Má začať ešte pred siedmym rokom veku dieťaťa. Cieľom výchovy je *poznanie* a *mravnosť*, ktoré sú vnútorne spojené. Vzdelanie má byť čo *najvšestrannejšie* – gramatika a rétorika sú dopĺňané filozofiou, dejepisom, aritmetikou, geometriou, astronómiou, muzikou a tiež gymnastikou a herectvom. Dôležité je aj štúdium jazykov ako prostriedok ku kultivácii schopnosti vyjadrovania. Poskytuje učiteľom a vychovávateľom množstvo praktických rád. Quintilianov spis *Institutio oratoria* prežil o niekoľko storočí Rímsku ríšu. Vyznačoval sa previazanosťou základných metodologických, pedagogických a etických otázok výchovy a vzdelávania. Mimo riadne zažiaril a ovplyvnil celé obdobie renesancie, keďže inšpiroval viacerých jeho protagonistov. (Kudláčová, 2003)

3.2 Pedagogické myslenie v staroveku

Zmeny v pedagogickom myslení prináša nový fenomén – **kresťanstvo**. Na pôde rozvinutej rímsko-helénskej kultúry vzniká v podobe kresťanstva realita, ktorá prináša nový obraz človeka a étos lásky, ktorý antika

nepoznala. Nové idey naplňali masy nádejou na spravodlivejší poriadok a postupne získavali aj vzdelanejšie vrstvy obyvateľstva. Pohanský Rím sa dlho bránil novému náboženstvu, ale ani kruté prenasledovanie kres-

ťanov nezastavilo jeho prienik. Po prvých nárazoch a konfliktoch začala prevládať tendencia syntézy kresťanskej náuky s výsledkami a výtvarnými vtedajšej filozofie a kultúry. Ešte na začiatku 4. storočia bolo kresťanstvo prenasledované ediktom cisára Diokleciána. O niekoľko rokov neskôr, v roku 313, vydal cisár Konštantín známy *tolerančný (milánsky) edikt*, ktorý pre kresťanov znamenal právo na existenciu. O sto rokov sa stalo kresťanstvo štátnym náboženstvom. Cieľom kresťanskej výchovy bolo, aby všetko smerovalo k náboženskému životu a k Bohu. Vzniká inštitúcia *kostola*, ktorá sa postupne stáva veľmocou kultúry a vzdelávania v Európe.

Základy historickej syntézy kresťanstva s antickou kultúrou a filozofiou položil **Aurelius Augustinus** (sv. Augustín, 354 – 430). Napísal viacero významných teo-

logicko-filozofických spisov. Jeho najvýznamnejšie dielo je *O Božom štáte*. Pre nás sú však zaujímavé jeho diela týkajúce sa výchovy. Ide predovšetkým o diela *De Magistro* (O učiteľovi) a *De doctrina Christiana* (O kresťanskej náuke). Ak porovnáme tieto diela s Quinilianovým *Institutio oratoria*, nachádzame významný rozdiel v chápaní výchovného ideálu. Tento rozdiel odráža podstatu dvoch Rímov: Ríma pohanského, ktorého základom je dokonalý rečník, ktorý sprostredkúva vzťah medzi človekom a štátom a Ríma kresťanského, ktorý nachádza ideál v osobnosti kňaza, prostredníka medzi človekom a Bohom. Hlavným výchovným cieľom je rozvíjanie viery, ktorou sa človek stáva občanom Božieho štátu. Jeho učenie nazývame aj *augustianizmus*.

3.3 Pedagogické myslenie v stredoveku

V roku 476 sa Západorímska ríša rozpadla. Tento rok je považovaný za koniec staroveku a začiatok stredoveku. Začiatok **stredoveku** výrazne ovplyvnil zakladateľ prvého mníšskeho poriadku **Benedikt z Nursie** (480 – 543), ktorý v roku 529 založil na hore Monte Cassino pri Neapoli kláštor a pri ňom školu, ktorá uskutočňovala kláštorne pravidlá v zmysle príkazu *Ora et labora* (Modli sa a pracuj). Mnísi šírili nové metódy spracovania kovov, vlny, plátna a iných surovín, poskytovali nové idey architektom, riadili obchod aj priemysel, keďže stáli po boku vládcov ako radcovia a tajomníci. Poskytovali tiež útočisko chudobným a prenasledovaným. V pohnutých dobách neustálych vojen, bitiek a svojvôle, boli práve kláštory jediným miestom pokojnej práce, v ktorých kresťanská výchova a vzdelávanie dosahovali vynikajúcu úroveň. Kláštory mali hospodársky, kultúrny aj politický význam. Uchovávali sa v nich pozostatky klasickej vzdelanosti a sústredila sa v nich celá literárna a vôbec umelecká produkcia (chrámový spev, výtvarné umenie). Neodmysliteľnú súčasť kláštorov tvorili *kláštorne školy*, ktoré boli až do 8. storočia takmer jedinými centrami vzdelávania a kultúry.³ Ani rozšírenie benediktínskeho školstva nestačilo riešiť problémy nevzdelanosti a úpadku mravov spoločnosti v tom období. Bol preto zriadený ďalší typ škôl – *školy katedrálne*, ktoré zakladali biskupi vo svojich sídlach pre výchovu svetských kňazov. Podľa príkladu ka-

tedralných škôl boli v mestách zriaďované *kapitulské a farské školy*. Spočiatku sa zriaďovali z čisto náboženských dôvodov a mali slúžiť na skvalitnenie účasti detí na bohoslužbách. Farské školy vznikali v 8. storočí nariadením Karola Veľkého.

Rozvojom miest, remesiel a obchodu v 13. storočí začína vznikať *mestské školstvo*, s ktorým splyvajú kapitulské a farské školy. V tom období začínajú zanikať a zosvetšťovať sa aj katedrálne školy. Mestské školstvo je východiskom pre svetské vzdelanie a predchodcom latinských škôl v 16. storočí. Kláštorne školy pretrvali väčšinou až do 16. storočia a zanikli v období reformácie, až na tie, ktoré prevzali a reorganizovali jezuiti.

Obdobie **scholastiky**, za ktoré považujeme obdobie od panovania *Karola Veľkého* (768 – 814) až po obdobie renesancie, môžeme označiť ako *obdobie škôl*. Za otca scholastiky je považovaný **Anselm z Canterbury** (1033 – 1109), od ktorého pochádza heslo *fides quarens intellectum* – viera má byť rozumná.

Pre *ranú scholastiku* (do 12. stor.) je typická učebná metóda *sic et non*, pri ktorej je z protikladov vyvodzované konečné riešenie. Koncom raného stredoveku tvorilo obsah vzdelávania v kláštorných a katedrálnych školách *sedem slobodných umení*. Vzdelávanie sa delilo na formálne štúdium – *trivium* (jazykovo zamerané: gramatika, rétorika, dialektika) a reálne štúdium – *kvadrivium* (aritmetika, geometria, astronómia, hudba).

³ Prvú kláštorňú školu na Slovensku založili benediktíni koncom 10. storočia pod Zoborom. (Brťková, M., Tamášová, V., Proszcuková, D.: Kapitoly z dejín pedagogiky, s. 33)

Základom celého štúdia bola gramatika, kde sa žiaci už od siedmeho roka učili latinčinu a latinskú literatúru ako jediný jazyk cirkvi a vzdelancov. Ku gramatike sa priradovála rétorika, ktorou sa rozumelo písanie listov a listín, niekedy aj elementárne poznanie zákonov. Dialektika bola jednak logikou a jednak náukou o stredovekom rečníctve. V aritmetike sa učili počítat' na prstoch a na počítacích tabuľkách. V geometrii sa učili základom Euklidovej geometrie, zemepisným, prírodopisným a lekárskeým poučeniam. V astronómii vypočítavali cirkevné sviatky. V hudbe sa učili liturgii a cirkevnému spevu. Uvedené náuky boli podriadené náboženstvu. Pre všetky predmety v kláštorných a katedrálnych školách boli ustálené učebnice, ktoré obsahovali potrebné poznatky v encyklopedickej forme.

Vrcholná scholastika (12. – 14. stor.) sa opierala o Písmo sväté, učenie cirkevných otcov a Aristotelovu filozofiu; 12. storočie prináša veľký rozmach vied. Rozvíja sa špekulatívna teológia a filozofia, rímske svetské právo, cirkevné právo. Začínajú vznikať súkromné spoločenstvá pre rozvoj vedy a vzdelávania. Najvýznamnejším predstaviteľom toho obdobia bol Albert Veľký (asi 1193 – 1280) a jeho žiak Tomáš Akvinský.

Sv. Tomáš Akvinský (1225 – 1274) je najvýraznejší predstaviteľ stredovekej scholastiky. Zaslúžil sa o relatívne osamostatnenie filozofie od teológie. Urobil najdôkladnejšiu syntézu kresťanskej teológie s Aristotelovým učením a svojimi dvomi súbornými dielami *Summa contra gentiles* (Summa proti pohanom, nazývaná tiež aj Summa filozofická) a *Summa theologiae* (Summa teologická) ovplyvnil kresťanské myslenie a kresťanský svet. Augustianizmus, ktorý kládol dôraz najmä na etické a citové prvky, ustúpil racionalistickému tomizmu (učenie sv. Tomáša Akvinského), ktorý zintelektualizoval teologické myslenie. Tomášovo dielo na rozdiel od Augustinovho, ktoré nie je systematické a spája ho základná kresťanská idea a osobnosť autora, je prísne systematické. Tomáš si uvedomoval veľký význam vzdelávania, ale neabsolutizoval ho. Vzdelanie podľa neho je dôležité pre nadobudnutie *intelektuálnych cností*, teda poznania. *Morálne cnosti* je možné si

osvojiť len konaním toho, čo je morálne a napodobňovaním dobrých vzorov pod ich vedením. Všeobecné morálne princípy si môžeme zapamätať, mravný život je však možný len na základe vlastnej mravnej aktivity. Tento postreh vychádza z rozpoznania kvalitatívnej odlišnosti procesu vzdelávania a výchovy a je jedným z prvých impulzov pre dichotómiu *didaktiky a teórie výchovy* ako dvoch špecifických pedagogických disciplín.

V stredoveku, v období vrcholnej scholastiky, vzniká v Európe nový fenomén v oblasti vzdelávania – **univerzity**.⁴ Tie sa stávajú voľným slobodným združením učencov a študentov. Získavajú rozličné privilégia a neskôr ich uznáva duchovná aj svetská moc. Rozvíjajú sa v nich všetky vedecké odbory a štúdium má nadregiónálny charakter. Vyučovacím jazykom bola latinčina. Stredoveká univerzita sa člení na fakulty, na čele ktorých je dekan. Išlo väčšinou o fakulty troch „vyšších“ vedných odborov: *teológie, práva* (členilo sa na cirkevné a svetské) a *medicíny*. Existovala tiež „nižšia“ všeobecne vedecká fakulta – *facultas atrium* (umelecká fakulta, fakulta slobodných umení). V nej sa rozvíjal systém siedmich slobodných umení v širšej a hlbšej forme ako na latinských školách. Systém štúdia je predpísaný a prísne sa dodržiava. Štúdium sa začína na umeleckej fakulte. Po jeden a pol až dvojročnom kurze sa študent po zložení skúšky stáva *bakalár*. Po ďalších dvoch rokoch dosahuje pomerne malý počet bakalárov hodnosť *magister*. S ňou je často spojená povinnosť dva roky vyučovať na umeleckej fakulte. Skúškou na magistra je ukončený študijný proces na umeleckej fakulte a otvára sa cesta na vyššie fakulty. Stupeň *doctor* oprávňuje vyučovať na fakulte. Vyučovanie sa skladá z *prednášok* a *dišpút*. Obsah učiva a spôsob života v týchto ustanovizniach sa riadi podľa cirkvi. Univerzity takto rozvíjajú Aristotelovho ducha a ducha scholastiky až do nástupu renesancie a humanizmu.

Pre obdobie *neskorej scholastiky* (14. – 16. stor.) je typický rozkvet renesancie a ústup scholastiky. Jej určitú obnovu predstavuje *tridentský katolicizmus*, ktorého protagonistami po *Tridentskom koncile* (1545) boli najmä *jezuiti* a neskôr *luteránsky protestantizmus*.

⁴ Prvé univerzity vznikajú na území Talianska a Francúzska – Bologna 1119; Salerno, Padua, Paríž 1200; v Anglicku je to Cambridge a Oxford 1249.

3.4 Pedagogické myslenie renesancie, reformácie a protireformácie

V 13. storočí nastáva štrukturálna zmena celej západnej kultúry. V 14. a 15. stor. vzniká v Taliansku renesančné hnutie. Európa začala spolu so vznikom manufaktúr udávať vedúcu líniu vo svetových dejinách. Človek je hladný po zážitku, má chuť do života a radosť zo sveta. Toto obrodenie človeka najmä v oblasti umenia označujeme ako **renesancia** a v oblasti kultúry a školstva ako **humanizmus**. Obraz človeka v renesancii a humanizme ovplyvnili nové historické skutočnosti, najmä zámorské objavné cesty (objavenie Ameriky, cesta okolo zeme gule), Kopernikov objav heliocentizmu v astronómii a vynájdenie kníhtlače Gutenbergom.

Pre renesančného človeka je typická snaha po autonómii rozumu a osobného ja. Človek sa uvoľňuje zo stredovekej zviazanosti a cíti sa byť odkázaný sám na seba, objavuje svet i seba samého novým spôsobom – ako *individualitu*. Byť individualitou nie je len faktom, ale aj skúsenosťou a životným cieľom. Za prvého renesančného učenca býva považovaný **Vittorino Ramboldini da Feltre** (1378 – 1446), ktorý uskutočnil myšlienku školy v prírode.

Desiderius Erasmus Rotterdamský (1467 – 1536) je najznámejším renesančným mysliteľom. Bol znalcom gréckeho a latinského jazyka a svojim teologickým racionalizmom bol prostredníkom medzi humanizmom a reformáciou. Bol odporcom katolíckeho duchovenstva a strnulej scholastickej výchovy. Výchovu pokladal za všemocnú a zastával zásady mravnej tolerance. Podľa neho vyššia vzdelanosť napomáha k náprave spoločnosti. Vyučovanie má byť zábavné a zaujímavé a disciplína mierna. Oproti neefektívnemu scholastickému spôsobu vyučovania zastával vedeckú zásadu literárneho humanizmu. V roku 1516 zabezpečil grécke vydanie Nového zákona s latinským prekladom a s poznámkami, ktoré narušilo monopol scholastického výkladu Biblie a Vulgaty. K jeho nasledovníkom patrí **Thomas Morus** (1478 – 1535), humanista a racionalista, právnik. Je autorom známeho diela *Utópia*, ktoré opisuje starokresťanský ideál demokratickej, sociálne spravodlivej spoločnosti, založenej na práci a vede.

Keďže humanizmus, ako hnutie učencov, sa dotýkalo len nepatrnej časti ľudí, neuspokojovalo náboženskú potrebu ľudových mas, ktorým nepostačovala ani formálna cirkevná prax, ani vysoká teológia. Prívrženci **reformácie** boli proti svetskej učenosti, ktorú sa usilovala šíriť renesancia a niektorí boli dokonca proti učenosti a vzdelaniu vôbec. Poukazovali na pôvodný charakter cirkvi, ktorej zakladatelia – apoštoli, boli jednoduchí, nevzdelaní ľudia a na to, že spása človeka nezávisí od jeho vzdelania, ale od jeho viery a plnenia

Božích prikázaní. Prívrženci reformácie preto redukujú vzdelávanie na najnevyhnutnejšiu mieru, prípadne ho obmedzujú len na oboznámenie sa s Bibliou a štúdium Biblie. Luther však musel pochopiť a uznať, že nové hnutie, pokiaľ sa má rozrásť a má byť vplyvné, potrebuje širšiu a hlbšiu vzdelanosť a tiež pevnú cirkevnú aj svetskú organizáciu. Veľký vplyv v tomto smere mal na Luthera jeho o niekoľko rokov mladší spolupracovník Philipp Melanchton.

Martin Luther (1483 – 1546) je náboženský reformátor a pedagóg. Na začiatku svojej reformnej činnosti sa ostro vyslovil proti vtedajšiemu školstvu, odsudzoval zlé vyučovacie metódy a otrockú disciplínu. Chcel dokonca zrušiť latinské školy a plánoval vybudovanie národného školstva v nemeckom duchu. Luther vyhlásil 31. októbra 1517 vo Wittenbergu 95 téz proti neporiadkom vo vtedajšej katolíckej cirkvi. Pochopil, že Cirkev, ktorú týmto založil, potrebuje na svoje šírenie a rast vzdelaných ľudí, najmä kňazov, ktorí by boli protiváhou katolíckym kňazom a školy, v ktorých by sa vzdelávalo v súlade s novou náukou. Práve v latinských školách vidí najlepší prostriedok, ako dosiahnuť svoje ciele, preto ich odporúča zriaďovať, ale majú sa viesť v protestantskom duchu a treba v nich uplatňovať kresťansko-humanistické zásady. Na prvé miesto vo vzdelaní kladie náboženstvo, ku ktorému sa pripája štúdium klasických jazykov – latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny, lebo sú dôležité pre náboženské a teologické štúdium. Ďalšími predmetmi sú dejepis, matematika, rétorika, dialektika. Mládež sa vzdeláva aj v oblasti hudby a telesnej výchovy. Vo výchove sú dôležité aj divadelné hry. Luther žiada elementárne vzdelávanie aj pre ľudové vrstvy, pre chlapcov aj pre dievčatá. Povinná dochádzka vo vidieckych školách by mala trvať jeden rok, latinské školy by mali byť v mestách, a to len pre vybraných žiakov. Veľkú starostlivosť venuje aj univerzitám, jeho reformy sa týkajú eliminácie scholastického systému vzdelávania. Keďže nová cirkev nemala také prostriedky, ako mala k dispozícii katolícka cirkev, Luther sa obracia na vrchnosť, obce a na štát, aby sa starali o školy. Na šírenie kultúry medzi širokými vrstvami sa ako vyučovací jazyk používa materinský jazyk. Luther prichádza aj s ďalším novátorským návrhom, navrhuje zakladanie *verejných knižníc* vo veľkých mestách, kde okrem náboženskej literatúry sú aj diela z rôznych vedných odborov. Učiteľ je podľa Luthera pestovateľom kresťanskej vzdelanosti a prináleží mu podobná úcta ako kňazovi. Najznámejšou protestantskou školou na Slovensku bolo Collegium scholasticum v Prešove založené v roku 1665.

Philipp Melanchton (1497 – 1560) je považovaný za tvorca protestantského nemeckého školstva. Bol profesorom na univerzite vo Wittenbergu a poradcom Luthera v školských otázkach. Aj u neho, podobne ako u Luthera, je náboženský rozmer výchovy a vzdelávania na prvom mieste. Je však oveľa väčším zástancom vzdelanosti a štúdia antiky. Jeho vplyv na Lutherovu teológiu a na protestantský systém vzdelávania sa dodnes nedoceňuje. Melanchton, jemnocitný humanista, spojil reformáciu s aristotelovskou tradíciou stredoveku a s humanistickými hodnotami vzdelania, ktoré včlenil do protestantizmu. Dobudoval reformáciu po didaktickej a dogmatickej stránke, a to s vedeckou dôkladnosťou a jasnosťou. Nutnosť vyrovnať sa s katolicizmom a tiež odlišnosti medzi hlavnými protagonistami protestantizmu (Lutherom, Zwinglim a Kalvinom) viedli Melanchtona k vytvoreniu luteránskej dogmatiky *Augustana* a napísaniu *Concordienbuch* (Knihy dohody) ako základnej knihy luteránskej teológie. V súvislosti s tým stratili univerzity v priebehu 16. storočia nadregionálny charakter a orientovali sa podľa dogmy svojej krajiny. Pre protestantizmus sa vplyvom Melanchtona vytvorila jednotná forma vzdelávania, a to humanistické vzdelávanie, ktoré ostáva podriadené nábožensko-teologickému. Melanchton vytvoril *protestantskú podobu univerzity a protestantské učené školy*. Okolo roku 1600 vo všetkých protestantských krajinách prekvalili latinské školy. Humanitné vzdelanie sa stalo základom pre celé odborné vzdelanie vyšších fakúlt. Tieto školy svojou prísnu formou a dogmatickosťou však mali bližšie k stredoveku ako k renesancii. Melanchton bol jednak výborný vedec, organizátor, ale tiež výborný učiteľ. Najvýznamnejší rektori a pedagogickí reformátori toho obdobia boli jeho žiaci.

Obdobie od druhej polovice 16. storočia do konca 17. storočia označujeme ako **katolícku protireformáciu**, ktorá bola odozvou katolíckej cirkvi na reformáciu a

protestantizmus. Významné miesto v tom období zohrala **rehoľa jezuitov**, ktorú založil v roku 1540 **Ignác z Loyoly**. Ignác bol pôvodne španielsky šľachtic a vojak a aj reholi vtačil vojenské prvky. Úlohou rehole bolo posilňovať a rozširovať katolícke kresťanstvo a miesto katolíckej cirkvi v Európe aj vo svete. Heslom jezuitov bolo: *Všetko má slúžiť na väčšiu česť a slávu Božiu*. Jezuiti boli širiteľmi vzdelávania a výchovy, preto všade, kde prišli, najskôr zakladali školy. Usilovali sa získať pre vzdelanie aj ľudí iných vierovyznaní a tiež ľudí z bohatých vrstiev, ktorí mali moc, lebo si uvedomovali ich vplyv a význam v spoločnosti a následne aj pre katolícku cirkev. Do svojich škôl prijímali aj nadaných chlapcov z chudobných rodín, z ktorých sa mnohí stávali členmi rehole. Ich cieľom bolo vychovávať osobnosti pre dôležité posty v spoločnosti a vysoko vzdelaných a teologicky pripravených rehoľníkov a kňazov katolíckej cirkvi. Definitívnu podobu dostalo jezuitské školstvo v pravidlách *Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu* – Študijný plán a poriadok Spoločnosti Ježišovej (1591). Ide o podrobne vypracovaný plán, v ktorom sa jezuitské školstvo nebráni novým metódam, príp. aj pozitívam iných študijných poriadkov, dokonca aj protestantských. Typickým príkladom jezuitského školstva sú *jezuitské kolégiá a univerzitné komplexy*. Za podpory katolíckej cirkvi a mnohých vplyvných laických priaznivcov, si jezuitská rehoľa vybuodovala rozsiahlu sieť školstva a veľký vplyv, a to aj politický. V mnohých krajinách bolo stredné a vyššie vzdelanie celkom závislé od tejto rehole. Jej zrušenie v roku 1773 spôsobilo vážne ťažkosti v oblasti školstva. Napriek zákazu činnosti sa musela služba bývalých jezuitov v mnohých školách často využívať. Na Slovensku okrem mnohých gymnázií založili jezuiti akadémiu v Košiciach (1657) a Trnavskú univerzitu v Trnave (1635).⁵

⁵ Najvýznamnejšou osobnosťou protireformácie na Slovensku bol kardinál *Peter Pázmány*, ktorý po získaní ostrihomského arcibiskupstva dal všetky svoje schopnosti do služieb protireformácie a zakladania katolíckeho školstva. V Trnave založil univerzitu, ktorú schválil v r. 1635 cisár Ferdinand II. Univerzita bola centrom vzdelanosti celého Uhorska a strednej Európy. Základnou fakultou bola filozofická fakulta, štúdium na nej trvalo tri roky a bolo predpokladom štvorročného štúdia teológie na teologickej fakulte. V r. 1667 bola zriadená právnická fakulta a v r. 1769 lekárska. Univerzita mala vlastnú tlačiareň, knižnicu, archív, zbierky, kabinety, astronomické observatórium, lekáreň, botanicú záhradu, vilu a farmu v Bielom Kostole. V r. 1777 rozhodla Mária Terézia presťahovať univerzitu do Budína.

3.5 Pedagogické myslenie v 17. a 18. storočí

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) bol biskupom Jednoty českobratskej a môžeme ho právom označiť ako teológa, filozofa a pedagóga. Jeho vrcholným filozoficko-pedagogickým dielom je *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Všeobecná porada o náprave ľudských vecí*. Jeho súčasťou je *Pampaedia (Vševýchova – 4. zväzok)*, ktorá je završením jeho názorov na výchovu a vzdelávanie. Podrobne v nej opísal projekt celoživotnej kultivácie osobnosti. Pampaedia nie je už len systémom didaktiky, ale aj pedagogiky, náuky o tom, ako človeka vychovať. Je považovaná za prvý skutočný výchovný systém. Komenský je týmto dielom priekopníkom a prvým teoretikom univerzálneho vzdelávania ako celoživotného procesu. Túto svoju túžbu štrukturuje do troch zložiek. K univerzálnemu vzdelávaniu sa majú privádzať: 1. všetci (*omnes*), 2. vo všetkom (*omnia*), 3. aby sa stali všestranne (*omnino*) vzdelaní. Vzdelanie chápal veľmi široko – prameňom múdrosti je pre neho poznanie sveta, t. j. prírody, ľudského rozumu a Biblie. Výchovu a vzdelanie považoval za jednu z ciest pri zmene spoločnosti. Vo vzdelávaní mládeže videl najúčinnjší spôsob, ako napraviť stav obcí, národov a cirkví. Podľa neho sú všetci ľudia božím stvorením, a preto sú si všetci rovní. To im zabezpečuje aj rovnaké právo na vzdelanie.

Komenskému išlo o *pansofické vzdelanie*, ktoré je pokusom o usporiadanie ľudského poznania. Jeho konkrétnym cieľom je dosiahnutie životnej múdrosti a účelom dosiahnutie všeobecnej harmónie a odstránenie príčin ľudských sporov. Nástrojom je škola. Univerzálne vzdelávanie je realizované v premyslenom systéme, počnúc materskou školou. Zjednocujúci aspekt v jadre pansofie bol v protiklade s rozvíjajúcimi sa prírodnými vedami a novovekou karteziánskou filozofiou, ktoré vychádzali z oddeľovania sa jednotlivých odborov a ich výskumnej oblasti. Rozvoj prírodných vied bol zároveň rýchlejší než rozvoj vied o človeku a *scientizmus* získal prestíž. Za vedecké sa považovali len kvantitatívne metódy, ktoré nekriticky preberali aj humanitné vedy. Práve tento aspekt oddelenia človeka od skúmaného sveta vyprovokoval nesúhlas Komenského. Cesta k náprave sveta podľa neho vedie cez novú filozofiu školy a filozofiu výchovy. Zmyslom tejto reformy je vytvoriť predpoklad na to, ako všetkých naučiť všetko jednoducho a dôkladne. Požiadavku všeobecného osvietenia ľudstva je podľa Komenského možné zrealizovať tromi schopnosťami, ktorými sa človek odlišuje od zvierat: *rozumom, rečou a konaním*. K tomu sa viažu tri činnosti: *vidieť, pomenovať, konať*.

V 17. – 18. storočí nastáva v Európe prechod od feudálnych štátov k novodobým demokratickým štátnym útvarom. Najvýznamnejším signálom k tomuto prechodu bola *Veľká francúzska revolúcia* v roku 1789. Demokratický ideál sa stáva východiskom novej kultúry a nových výchovných koncepcií.

Angličan **John Locke** (1632 – 1704) bol politik, filozof a pedagóg. Svoje pedagogické myslenie zhrnul v diele *Myšlienky o výchove*. Bol stúpencom individuálnej výchovy, praktizovanej najmä v šľachtických a meštianskych rodinách. Niektorými z jeho podnetov sa stretávame aj v súčasnom anglosaskom pedagogickom myslení. Za základné oblasti výchovy považoval výchovu telesnú, mravnú a rozumovú.

Najvýznamnejšími predstaviteľmi francúzskeho filozofického a pedagogického myslenia je René Descartes a Jean Jacques Rousseau.

René Descartes (1596 – 1650) sa preslávil výrokom *Cogito, ergo sum* – Myslím, teda som; ktorý obrátil napak dovtedajší staroveký a stredoveký názor, ktorý by sme mohli vyjadriť presne opačne: *Som, teda myslím*. Descartes tým akoby „vybral“ človeka z hierarchického poriadku sveta a ustanovil ho za autonómne súcno. Existencia vonkajšieho sveta je potvrdzovaná až existenciou *cogita* – myslenia. Centrom, východiskom už nie je celok sveta – kozmos alebo Boh, ale človek ako mysliaci subjekt. Do novoveku bola pravda iba jedna, až novoveké myslenie rozlišuje pravdu objektívnu a subjektívnu, relatívnu a absolútnu. Pravda sa stáva výsledkom ľudskej poznávacej aktivity. Tým vznikol teoretický problém, čo je objektívna pravda a ako ju môžeme dosiahnuť.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) je autorom známeho pedagogického diela *Emil alebo o výchove*, v ktorom prináša koncepciu novej harmonickej výchovy. Požaduje prirodzenú a slobodnú výchovu s citlivým vzťahom k dieťaťu. Vychádza z osobnej skúsenosti.

Najvýznamnejším predstaviteľom nemeckej filozofie a pedagogiky 17. a 18. storočia bol **Immanuel Kant** (1724 – 1804). Významne ovplyvnil vývoj nemeckého aj európskeho myslenia. Kanta môžeme zaradiť k pedagogickým optimistom, ktorí veria, že človek sa stáva človekom jedine výchovou. Najdôležitejším a zároveň najnáročnejším cieľom výchovy je morálne formovanie človeka, ktoré je podľa Kanta často nedoceňované. Optimálnou formou výchovy je školská výchova, pretože umožňuje začlenenie dieťaťa do spoločnosti.

3.6 Pedagogické myslenie v 19. storočí

Pedagogické myslenie 19. storočia je zastúpené množstvom významných osobností vo viacerých krajinách Európy aj v anglosaskom prostredí.

Vo Švajčiarsku to bol jeden zo zakladateľov modernej humanistickej pedagogiky **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827). Napísal pedagogický román *Linhard a Gertrúda* a spis *Ako učí Gertrúda svoje deti*, ktorý opisuje prirodzenú výchovu detí v rodinných podmienkach. Vo svojom diele venoval pozornosť elementárnemu vzdelávaniu.

Reprezentantmi pedagogiky 19. storočia v Nemecku sú *Johann Friedrich Herbart*, *Fridrich Fröbel* (1782 – 1852) a *Adolf Diesterweg* (1790 – 1866). **Koncom 19. storočia** nastala výrazná *diferenciácia* vo vedách, ktoré sa dovtedy rozvíjali v rámci filozofie. V dôsledku spoločenského a technického pokroku sa ukazovalo, že pre rozvoj teórie výchovy a vzdelávania nie je už v rámci filozofie dostatočný priestor. Požiadavky na neustály osobnostný rozvoj jedinca si vyžadovali optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, čo vyžadovalo rozvoj *teórie*, ktorá by skúmala proces zámerného pôsobenia na osobnosť. Preto snahu za osamostatnenie pedagogiky možno považovať za prirodzenú. Pedagogika sa postupne vyčlenila z rámca filozofie a konštituovala sa ako **samostatná vedecká disciplína**, ktorá je na jednej strane úzko spätá s príbuznými vedami, na druhej strane však má vlastný autonómny predmet skúmania. Jej začiatky ako samostatnej vedeckej disciplíny sú spojené s menom **Johanna Friedricha Herbarta** (1776 – 1841), ktorý vyšpecifikoval osobitný predmet a načrtnol štruktúru pedagogiky. Základ svojej pedagogickej teórie objasnil v spise *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Všeobecná pedagogika odvodená z cieľa výchovy, 1806) a *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Náčrt pedagogických prednášok, 1835). Pedagogiku vystavoval na základoch *etiky* (pre ktorú sa v danej dobe používal pojem praktická filozofia) a *psychológie*, ktoré chápal ako pomocné vedy a odvodil z nich základné princípy pedagogiky: z etiky cieľ výchovy a zo psychológie cestu, prostriedky a prekážky výchovy. Pedagogiku rozčlenil na *teoretickú*, ktorá je zameraná na problém vychovateľnosti alebo možnosti výchovy, prostriedky výchovy a výchovné inštitúcie a *praktickú*, zameranú na vedenie, disciplínu, vyučovanie a rozumové vzdelávanie, mravnú výchovu. Výchovu rozdelil na *mravnú (vôľovú) výchovu* a *rozumové vzdelávanie (vyučovanie)*. Do svojej pedagogickej teórie nezačlenil starostlivosť o telesné zdravie. Pod vplyvom Herbartovho učenia sa v nemecky hovoriacich krajinách zaviedol v pedagogickej teórii dualizmus

a vžilo sa oddelenie výchovy od vzdelávania. Keďže pedagogika v nemecky hovoriacich krajinách mala silný vplyv na formovanie českej pedagogiky a tiež slovenskej, uvedený problém sa traduje aj v našich podmienkach.

Najvýznamnejším reprezentantom francúzskej pedagogiky 19. storočia je filozof a sociológ **Auguste Comte** (1798 – 1857). Jeho pozitívna filozofia, ktorú objasnil v diele *Kurz pozitivnej filozofie* je východiskom jeho pozitívnej pedagogiky. Pozitivismus v jeho chápaní má napomáhať univerzálnej výchove v duchu demokracie s prihliadnutím na individuálne a sociálne potreby. Popri biológii a psychológii sa tak aj *sociológia* začína stávať jednou z kľúčových vied nevyhnutných pre pedagogiku.

Ruská pedagogika 19. storočia má výrazný národný charakter. Jej najvýznamnejšími predstaviteľmi sú **Konstantin Dmitrijevič Ušinskij** (1824 – 1870) a **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828 – 1910). Ušinskij považoval za cieľ výchovy človeka, ktorý je mravný, miluje prácu a žije pre záujmy spoločnosti. Rozpracoval teóriu vyučovacích princípov. Tolstoj je považovaný za tvorca „*pedagogiky srdca*“ a teoretik a realizátor idey „*volnej školy*“, ktorá je založená na maximálnej aktivizácii žiaka a rozvoji jeho tvorivosti.

V Taliansku bola v 19. storočí výrazne rozvinutá tradícia katolíckeho pedagogického myslenia. Katolícky kňaz **Giovanni Bosco** (1815 – 1888), zakladateľ *saleziánskej rehole*, bol tiež inšpirátorom originálneho saleziánskeho výchovného systému. Jadrom tohto výchovného prístupu je získať a formovať zvereného jedinca jedine láskou.

Predstaviteľmi anglosaskej pedagogiky na konci 19. a začiatkom 20. storočia sú anglický filozof, sociológ a pedagóg **Herbert Spencer** (1820 – 1903) a americký filozof **John Dewey** (1859 – 1952). Spencer je autorom diela *Výchova rozumová, mravná a telesná*, v ktorom charakterizuje cieľ výchovy ako prípravu na život. Kriticky sa vyjadruje k osvojovaniu nepotrebných vedomostí a hľadá, ktoré poznatky sú pre človeka nevyhnutné a potrebné. Dewey je predstaviteľom pragmatickej pedagogiky. Jeho dielo *Škola a spoločnosť* naznačuje prognózy pedagogiky v ďalších desaťročiach. Za cieľ výchovy považuje podobne ako Spencer prípravu na život.

Až do 19. storočia sa o prírodovedu zaujímal len niekoľko jednotlivcov, a preto nebolo nutné analyzovať technické procesy. Vzhľadom na obrovský rozvoj prírodovedy v 19. storočí sa začína rozvíjať a zdokonaľovať aj technika, čím bol objavený jej praktický význam

pre výrobnú prax a odhalený jej zmysel. Koncom 19. storočia rozvoj hlavných priemyselných odvetví už nebol mysliteľný bez úzkej spolupráce moderného spôsobu výroby a technológií s vedou. Svet modernej prírodovedy prestal byť pochopiteľný bez vzdelávania v špeciálnych inštitúciách. Prírodovedecké determinované myslenie sa od bezprostredne daného sveta dištančuje – svet a každý z jeho javov sa novovekému človekovi javí ako *objekt na skúmanie*.

Popisovaná skutočnosť sa mení na skutočnosť analyzovaných, vyjadrenú a redukovanú pojmovým systémom, rekonštruovanú s cieľom využitia pre svoju vlastnú potrebu. Len čo sa prírodovedecká koncepcia stala základom modernej techniky, osvojuje si ju široký okruh

ľudí. Tak vzniká priestor pre *inštitucionálny charakter vzdelávania*. V prvej polovici 19. storočia sa začína meniť aj obsah učebníc. Svet človeka sa oddeľuje od analyzovaných prírodných javov. Príklad z prírody nemusí v sebe obsahovať morálny rozmer, musí však byť javovo reprezentatívny a osvetliť celý komplex javov. Prírodovedné vyučovanie sa stalo samostatným predmetom a postupne sa diferencuje aj vo vnútri – vznikajú jednotlivé *prírodovedné predmety* (matematika, fyzika, chémia). Dominujú v nich tri zložky: deskriptívny popis vzhľadu, vlastností a správania určitých objektov, možnosť praktického využitia a technické údaje a formulácia vedeckých pojmov.

3.7 Pedagogické myslenie na Slovensku

V 18. storočí a začiatkom 19. storočia vystupujú na Slovensku do popredia tri významné osobnosti v oblasti pedagogického myslenia.

Matej Bel (1684 – 1749) bol predstaviteľom pedagogického realizmu a študoval v nemeckom prostredí. Po návrate na Slovensko sa stal rektorom mestskej školy v Banskej Bystrici a neskôr rektorom lýcea v Bratislave, kde vypracoval *nový školský poriadok*. Štúdium v lýceu trvalo 8 – 10 rokov a obsahovalo štúdium filológie, filozofie a teológie.

V období osvietenstva je najvýznamnejšou osobnosťou v pedagogike na Slovensku **Samuel Tešedík** (1742 – 1820). Študoval v Nemecku. Pôsobil ako evanjelický farár a usiloval sa zvýšiť úroveň evanjelického školstva. Jeho pedagogická práca vrcholila v Sarvaši, kde v roku 1779 vznikol ústav, ktorý sa mal stať vzorom pri reforme uhorského školstva. Základným princípom Tešedíkovej reformy bolo *spojenie vyučovania s prácou*. Obohatil vyučovanie o praktickú metódu. Ústav sa stal známym aj v zahraničí. Jeho hlavným dielom je *Roľník v Uhorsku, čím je a čím má byť*, v ktorom opísal obraz ideálnej obce s upravenými spoločenskými vzťahmi na vedeckom základe, s vyspelým kultúrnym a sociálnym zariadením a moderným poľnohospodárstvom. (Brťková, Tamášová, Prosczuková, 2000, s. 87)

Aj ďalší významný pedagóg toho obdobia, **Daniel Lehocký** (1759 – 1840), študoval v Nemecku. Požadoval *zavedenie povinnej školskej dochádzky* pre deti od 7 do 15 rokov bez ohľadu na pohlavie a sociálny pôvod. Je autorom diela *Knihy o moudrém a křesťanském vychovávaní dítek*. Propagoval reálne vyučovanie vrátane náuky o povolání a vedení roľníckeho, remeselného

a obchodného podniku. Bol zástancom prirodzenej výchovy a žiadal, aby sa zohľadňovali vývinové etapy osobnosti dieťaťa. Odporúča, aby sa v škole viedli *záznamy pozorovania žiakov*, ktoré môžu slúžiť na ich lepšie poznanie.

V 19. storočí nastáva boj o slovenskú školu, a to prostredníctvom **slovenského národného hnutia**, ktorého hlavnými protagonistami boli Ján Kollár, Ľudovít Štúr a jeho generační druhovia – štúrovci. Po neúspechu maďarskej revolúcie (1849), očakávali predstavitelia slovenskej inteligencie, že im bude poskytnutá väčšia národná svojbytnosť. **Ján Kollár** (1793 – 1852) bol ako ministerský poradca poverený vypracovaním návrhu na riešenie školských otázok. Vo svojom návrhu delí školy na *ľudové* a *vedecké*. Ľudové sú materské a obecné. Svoje pedagogické názory vyjadril v dielach *Pamäti, básne a kázne*, napísal *Čítanku* a *Šlabikár*. **Ľudovít Štúr** (1815 – 1856) bol významným vedcom, politikom, spisovateľom, filozofom a pedagógom. Vzdelanie považoval za podmienku politickej slobody a sociálnej spravodlivosti. Tiež žiadal povzniesť vážnosť učiteľského stavu, a to zabezpečením primeranej odmeny a platu učiteľom. Spolu s priateľmi sa usiloval nahradiť alebo doplniť nedostatky verejného školstva zakladaním *nedelných škôl, knižníc a čítární*. Zakladal *spolky striezlivosti*.

V 20. storočí malo Slovensko viacero významných osobností v oblasti pedagogiky. **Ján Kvačala** (1862 – 1934) bol významným vedcom a komeniológom, ktorý sa preslávil nielen v Európe, ale aj vo svete. Študoval v Lipsku a 27 rokov svojej vedecko-literárnej činnosti strávil v Rusku. Svoju vedeckú prácu vo väčšej miere

zasvätil výskumu života a diela J. A. Komenského. V tejto oblasti publikoval viacero významných diel, najdôležitejšie z nich má názov *Komenský, jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej*, ktoré vyšlo vo viacerých prekladoch.

Za zakladateľa slovenskej pedagogiky považujeme **Juraja Čečetku** (1907 – 1983). Vyštudoval Filozofickú fakultu Karlovej univerzity v Prahe. Mal veľmi široký prehľad v oblasti svetovej pedagogickej literatúry a vydal viacero vysokoškolských učebníc. Jeho hlavný záber tvorili dejiny slovenskej pedagogiky. Dvojdielny *Pedagogický lexikón* je prvým dielom pôvodnej slovenskej pedagogickej tvorby. Pedagogiku chápe ako náuku o výchove – výchovovedu a rozpracoval jej teóriu. Výchovu považuje za celoživotný proces, ktorý presakuje

ľudský život. Čečetkovo chápanie pedagogiky necháva priestor pre otvorenosť rozličných pedagogických prúdov, podobne ako sa rozvíjala pedagogika v demokratických krajinách. Ďalšími významnými slovenskými pedagógmi toho obdobia boli **Peter Vajcík** (1902 – 1985), **Ľudovít Bakoš** (1919 – 1974), **Jozef Mátej** (1923 – 1987).

V rokoch 1948 – 1989 ide v bývalých socialistických krajinách o obdobie budovania *jednotnej školy a socialistickej pedagogiky*. Typickým znakom je jednotné myslenie v teórii a následne jednotná škola v praxi. Pedagogickú teóriu 20. storočia vo vyspelých demokraciách naopak charakterizuje rôznorodosť pedagogického myslenia a rozvoj mnohých pedagogických prúdov a teórií.

3.8 Pedagogické myslenie v 20. storočí

Pre 20. storočie je v oblasti pedagogického myslenia typický prechod od etapy konštituovania pedagogiky ako vedeckej disciplíny k jej pluralistickému chápaniu. To spôsobilo vznik rôznych *pedagogických smerov*, ktorý tiež potvrdzuje prechod od *monodisciplinárneho* chápania pedagogiky k chápaniu *interdisciplinárnemu*. Pedagogika začala vstupovať do dialógu nielen s inými sociálnymi a humanitnými vedami, ale aj prírodnými vedami. Medzi najvýznamnejšie pedagogické smery toho obdobia patria:

Pedagogický reformizmus predstavuje kritiku dovtedajšej pedagogiky poznačenej herbartizmom a snahu o novú koncepciu prirodzenej výchovy (individuálne výchovné ciele, pedocentrický prístup, primeranosť a aktívnosť jedinca vo výchovnom procese, posilnenie psychologických aspektov vo výchove, výchova sa integruje a globalizuje). K najvýznamnejším predstaviteľom patria: **Ellen Keyová** (1849 – 1926) – švédka pedagogička, spisovateľka a priekopníčka ženského hnutia, **Maria Montessoriová** (1870 – 1952) – talianska zakladateľka individuálneho systému predškolskej výchovy, **Eduard Claparède** (1873 – 1940) – švajčiarsky lekár, psychológ a pedagóg.

Experimentálna pedagogika vychádza zo snahy o presné meranie výchovno-vzdelávacieho procesu v rovine vstupov a výstupov, a to pomocou rôznych testov. Najvýznamnejším predstaviteľom je **Alfred Binet** (1857 – 1911), ktorý zavádza do praxe intelligenčné testy na meranie intelligenčného kvocientu. S experimentálnou pedagogikou úzko súvisí **behaviorálna pedagogika**, ktorej americký predstaviteľ **Edward Lee Thorndike** (1874 – 1949) a neskôr **Frederic Skinner**

(1904 – 1990) využívajú exaktný aparát novovzniknutej behavioristickej psychológie. Thorndike popri Deweyovi najvýraznejšie ovplyvnil pedagogické myslenie v USA.

Pedagogický esencionalizmus kritizuje pedagogický reformizmus a behaviorizmus, pretože akcentovali hlavne procesualnú stránku výchovy a podcenili jej obsah a systém. ((Jüva & Jüva, 1997, s. 39) Esencionalizmus je zameraný na ucelený vzdelávací systém s jasne vymedzenými požiadavkami na osvojenie podstatného (esenciálneho) učiva.

Pedagogický rekonštrukcionizmus chápe výchovu ako jeden z možných nástrojov premeny – rekonštrukcie spoločnosti.

Významný progres v psychológii 20. storočia spôsobil, že psychológia mala výrazný vplyv na rozvoj pedagogiky. Najvýznamnejšie smery v tejto oblasti sú **psychoanalytická pedagogika** a **individuálna psychologická pedagogika**. Zakladateľom psychoanalytickej pedagogiky je rakúsky psychiater **Sigmund Freud** (1856 – 1939). Rozhodujúcou silou v živote jedinca sú podľa neho pudy, najmä sexuálny pud. Zakladateľom individuálnej psychologickéj pedagogiky je švajčiarsky lekár **Alfred Adler** (1870 – 1937). Podľa neho má byť výchova zameraná na to, aby u jedinca nevznikal pocit menejcennosti. Pri výchove zdôrazňuje láskavé prostredie, pocit bezpečia a posilňovanie sebadôvery. Venuje pozornosť aj postihnutým jedincom.

Sociologická pedagogika vychádza najmä z poznatkov sociológie. Medzi jej najvýznamnejších predstaviteľov patrí francúzsky pozitivist **Emile Durkheim** (1858 – 1917), nemecký profesor filozofie a pedagogi-

ky **Paul Barth** (1858 – 1922) a nemecký novokantovec **Paul Natorp** (1854 – 1924). Sociologická pedagogika chápe človeka ako sociálnu bytosť a zdôrazňuje spoločenskú orientáciu výchovy. U nás sociologickú pedagogiku rozvíjal Juraj Čečetka.

Nemecká duchovná pedagogika (pedagogika kultúry) vychádza z Diltheyho učenia. **Wilhelm Dilthey** (1834 – 1911) zdôrazňuje duchovný rozmer človeka, ktorý je v protiklade s jednostrannosťou naturalistickej a sociologickej pedagogiky. Vychádza z psychológie chápania minulých udalostí na základe bezprostredného prežitku. Je jedným z tvorcov *hermeneutiky* (výklad spoločenských javov na základe porozumenia jedinečnosti a neopakovateľnosti ľudského duševna a ľudskej kultúry). Jeho učenie ďalej rozvinul jeho žiak **Eduard Spranger** (1882 – 1963), profesor filozofie a pedagogiky v Lipsku a Berlíne, **Theodor Litt** (1880 – 1963), ktorý vytvoril *pedagogiku prežívania* a **Wolfgang Klafki** (1927), predstaviteľ integračných tendencií v pedagogike 20. storočia.

Existencialistická pedagogika sa rozšírila najmä v Nemecku a vo Francúzsku. Jej predchodcom bol známy existencialistický filozof, dánsky mysliteľ **Søren Kierkegaard** (1813 – 1855). Podľa existencialistickej pedagogiky je najvyššou hodnotou človek, ktorý jediný je zdrojom, kritériom a cieľom mravnosti. Cieľom výchovy má byť rozvoj osobnosti ako autonómnej individuality so slobodou rozhodovania a vysokou kultúrou sociálnej komunikácie. Jej úlohou bolo objasniť samotnú podstatu výchovy. K jej najznámejším predstaviteľom patrí **Otto Friedrich Bolnow** (1903 – 1991) a **Wolfgang Brezinka** (1928).

Zakladateľom **neotomistickej pedagogiky** je **Jacques Maritain** (1882 – 1973), ktorý vo svojom diele *Výchova na ráscestí* upozorňuje na degeneratívny

vývoj ľudstva a smerovanie k nacionalite a beštialite. Výhodiskom je oslobodenie človeka od seba samého a *integrálny humanizmus*, čo pre Maritaina znamená *kresťanský humanizmus*.

V bývalom Zväze sovietskych socialistických republík sa po roku 1920 rozvíjala **sovietska pedagogika**, založená na princípoch marxizmu-leninizmu. Akcentovala sociálne ciele a v ich duchu sa utvorila *jednotná štátna škola*. Cieľom výchovy bolo formovanie sovietskeho občana. Na týchto základoch sa formovala socialistická pedagogika, ktorej najvýznamnejšími predstaviteľmi boli **Pavel Petrovič Blonskij** (1884 – 1941), **Anton Semjonovič Makarenko** (1888 – 1939) a **Vasilij Alexandrovič Suchomlinskij** (1918 – 1970). Na východiská sovietskej pedagogiky nadväzovala pedagogika krajín bývalého socialistického (východného) bloku, teda aj slovenská a česká pedagogika po roku 1948.

V 60. rokoch 20. storočia sa formuje **Hnutie za odškolenie a za slobodnú školu**, ktoré považuje oficiálne školy za nástroj cielenej politickej výchovy. Chce zriaďovať slobodné, od štátu nezávislé školy zo sponzorských a charitatívnych fondov, ktoré by mali zabezpečiť nenútené a hravé učenie, bez záväzného obsahu. Ideovým strojcom tohto hnutia je **Ivan Illich** (1926), sociológ a pedagóg, ktorého najznámejšieho dielo má názov *Odškolenie spoločnosti*. Spolu s hnutím za odškolenie sa rozvíja **antiautoritatívna pedagogika**, ktorá chce odstrániť autoritatívny charakter výchovy a vytvoriť alternatívny model, neodmieta však výchovu ako takú. V posledných dvoch desaťročiach 20. storočia sa v západnej Európe stretáme aj s hnutím, ktoré nazývame **antipedagogika**. Ide o radikálnu kritiku výchovy, ktorá je považovaná za manipuláciu s deťmi a ich deformáciu, a preto odmieta výchovu ako takú.

Literatúra

BRŤKOVÁ, M., TAMÁŠOVÁ, V., PROSZUKOVÁ, D.: *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava: Pressent, 2000.
 JŮVA, V., sen. JŮVA, V., jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.
 KÁDNER, O.: *Dějiny pedagogiky I*. Praha: Česká grafická unie, 1923.
 KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU, 2003.

PODREZ, E.: Trzy filozoficzne projekty etycznej paidei: Sokratejski, Patoński i Nietzscheiański. In: *Etyka w szkole*. Warszawa: ATK, 1997.
 PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
 REBLE, A.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1995, s. 9.

Otázky a úlohy

1. Charakterizujte prínos najvýznamnejších antických a rímskych filozofov pre pedagogiku.
2. Charakterizujte pedagogické myslenie v staroveku (Aurelius Augustinus, význam kresťanstva).
3. Charakterizujte pedagogické myslenie na začiatku stredoveku (sv. Benedikt z Nursie)
4. Charakterizujte pedagogické myslenie v období scholastiky (raná, vrcholná, neskorá) a fenomén univerzity.
5. Charakterizujte pedagogické myslenie v období renesancie.
6. Charakterizujte pedagogické myslenie v období reformácie a protireformácie.
7. Charakterizujte pedagogické myslenie J. A. Komenského.
8. Charakterizujte pedagogické myslenie 19. storočia a začiatky pedagogiky ako vedeckej disciplíny (J. F. Herbart).
9. Charakterizujte pedagogické myslenie v 18. až 20. storočí na Slovensku.
10. Charakterizujte smery v pedagogickom myslení v 20. storočí.

4. OSOBNOSŤ – JEJ UTVÁRANIE, FORMOVANIE, VÝCHOVA

Emília Kratochvílová

4.1 Pojem osobnosti v odbornej literatúre

Človeka ako osobnosť nemožno skúmať ani chápať bez jeho mnohostranných väzieb k svetu – k prírode, spoločnosti, k sebe samému, k výsledkom vlastnej činnosti, k materiálnemu a duchovnému svetu. Je preto veľmi zložitá uviesť charakteristiku osobnosti, ktorá by výstižne vypovedala o skutočnosti človeka v jeho objektívnej i subjektívnej podstate, vývine a utváraní, jestvovaní a činnosti. V odbornej literatúre sa stretávame s mnohými vymedzeniami, ktoré vyjadrujú rozličné prístupy k osobnosti a zvyrazňujú jej jednotlivé stránky. Pritom odborné vymedzenie osobnosti sa odlišuje od používania tohto pojmu v bežnom živote, kde výraz osobnosť znamená pozitívne hodnotenie človeka a zdôrazňuje jeho významnosť.

Známe sú rozličné definície osobnosti v odbornej literatúre. Sústreďme sa na podstatné a základné súvislosti utvárania a formovania osobnosti v procese socializácie a výchovy. Sú to otázky filozofické, biologické, psychologické, sociologické a pedagogické. Ako východisko nám poslúži v spoločenskovednej literatúre všeobecne prijímané **chápanie osobnosti ako zložitého bio-psycho-sociálneho systému**. Vyjadruje snahu o komplexný pohľad na človeka v jeho prirodzenej zaktovenosti, podmienenosti vývinu, utvárania i jestvovania. Slovenský psychológ D. Kováč píše, že „osobnosť človeka je rôzne diferencovanou dialektickou jednotou vnútorných determinácií (daností i možností ľudských individuí) a vonkajších pôsobení (podmienok života a vplyvov spoločnosti) dotváranou psychickou reguláciou (sebautváraním)“. (1985, s. 229) Ten istý autor v neskoršej práci spresňuje: „Osobnosť možno vymedziť ako psychologickú kvalitu človeka, jedinečnú a relatívne konštantnú, vznikajúcu síce z genetického vybavenia, ale formovanú environmentom – prírodným, civilizačným, sociálnym, kultúrnym a duchovným, no nadovšetko dotváranú sebou samou, vlastným self. A tento potenciálny, no rozhodujúci proces sebautvárania osobnosti sa uskutočňuje pomocou nadobúdaných skúseností, získavaných kompetencií, vyznávaných hodnôt a v procese realizovania toho všetkého v konkrétnom živote jednotlivca, slovom, osobnosť je napokon to, čo zo seba ľudský jedinec vytvorí v priebehu života v tom-ktorom čase svojho vývinu. A týmto neutrom

sú, podľa mňa, nadovšetko hodnoty, ktoré ten-ktorý jedinec psychicky reflektuje a pretavuje do psychiky regulovaného konania.“ (Kováč, rukopis, 2006)

Podobne český psychológ J. Čáp uvádza, že osobnosťou „označujeme človeka so všetkými jeho psychickými, biologickými i sociálnymi znakmi“. (1996, s. 9) Autori pritom zdôrazňujú súhrn, ucelenosť, usporiadanie, štruktúru psychických javov aj odlišnosť jednotlivca od ostatných a hlavne systém (nie iba štruktúru). Znamená to vzájomnú prepojenosť a „fungovanie“ v jednote všetkých súčastí systému (teda subsystémov osobnosti).

Česká pedagogička S. Kučerová správne pripomína, že „proces, v ktorom sa utvára ľudská bytosť, implikuje tiež otázku o určení človeka, o zmysle jeho existencie, o ideále jeho života a jeho osobnosti“. (1996, s. 17) Podľa nej **človek z antropologického hľadiska je súčasťou prírody, je súčasťou spoločnosti, je súčasťou sveta v chápaní mikro- i makrokozmu a je subjektom, pretože stále zostáva samým sebou. Sú to rozličné uhly pohľadu na človeka, teda rozličné dimenzie existencie človeka: dimenzia biologická, vitálna, dimenzia spoločenská, civilizačná, dimenzia osobnostná, kultúrna**, ktoré vysvetlíme podrobnejšie. Dôležité je uvedomiť si vzájomnú súčinnosť a podmienenosť všetkých dimenzií človeka, ktoré sa prejavujú nielen v procese vývinu, utvárania, formovania osobnosti, ale aj v jeho konkrétnych prejavoch – v jeho prežívaní, v správaní a konaní, v názoroch, presvedčeniach, postojoch a činoch.

Z ontogenetického hľadiska proces vývinu osobnosti nie je nikdy ukončený. Prebieha po celý život – od narodenia až do smrti človeka a prejavuje sa najrozmanitejšími zmenami na všetkých jeho úrovniach. Z fylogenetického hľadiska je to nepretržitý proces vývoja, ktorý neustále pokračuje v evolúcii ľudstva. S pedagogickým optimizmom predpokladáme, že napreduje v smere progresívneho vývoja k vyšším kvalitám rozvoja ľudského potenciálu. Aj keď sledujeme čiastkové prejavy degradácie v individuálnom či spoločenskom vývoji, vcelku počítame s pozitívnym a progresívnym smerovaním vývoja človeka, ľudskej rasy v zmysle zdokonaľovania a rozvoja, rozširovania hraníc jeho poznaných i nepoznaných možností v prospech jeho života na Zemi a života v celej prírode, v celom univerze.

4.2 Človek ako súčasť prírody – biologická dimenzia

Príroda je prirodzené prostredie i súčasť človeka, podobne ako pre rastlinnú a celú živočíšnu ríšu, čo vyjadruje už sám pojem „príroda“. **Zároveň predstavuje nevyhnutné podmienky existencie človeka ako živej bytosti – zdroje na uspokojenie základných vitálnych potrieb: slnko, vodu, vzduch, prostriedky obživy a ochrany pred nebezpečenstvom.** Príroda dáva aj zdroje na predmetnú, praktickú činnosť človeka pri vytváraní materiálnych podmienok jeho existencie. „Prírodná determinovanosť je neúprosná a nepremenná. Hlad po uspokojení biologických potrieb má drvivú silu prírodného živlu... Človeka nemožno vytrhnúť z prírodnej viazanosti. Má nevyhnutne ustavičný kontakt s prírodou... Nesie si kus prírody v sebe. Je na ňu napojený a je jej súčasťou...Všetky snahy zaprieť a potlačiť biologickú sféru ľudského života v kultúrnej histórii boli márne, viedli len k deformáciám človeka.“ (Kučerová, 1996, s. 26)

Biologická, vitálna dimenzia človeka charakterizuje potreby živého organizmu, u ktorého látková a energetická výmena, rast a zrenie, rozmnožovanie sú viazané na prírodné faktory podobne ako u ostatných živých organizmov. Človek je tiež prírodná bytosť, ale svojimi špecifickými ľudskými vlastnosťami „prekračuje prírodu“ – v súlade s prírodou, aj proti prírode, čím si doslova pílí konár, na ktorom sedí. Špecificky ľudskou vlastnosťou je aktivita, uvedomelá aktívna činnosť so schopnosťami vytvárať v prírode svoj vlastný svet materiálnych a duchovných hodnôt, v ktorom si prispôsobuje i pretvára prírodu podľa svojich potrieb.

Hoci prírodné prostredie predstavuje doslova nevyhnutnú podmienku existencie človeka, neuvedomuje si túto závažnú skutočnosť automaticky. V súčasnej etape vývoja civilizácie ľudstvo dospelo do štádia odcudze-

nia od prírody. Je to proti prirodzenosti človeka a prejavuje sa v jeho potrebách návratov k prírode (mestskí obyvatelia zamieňajú na víkendy svoje pohodlné byty za prostotu vidieckych chalúp, chát, pobyty v prírode). Vzťahy k prírode je potrebné neustále potvrdzovať v individuálnom vývine človeka a formovať v procesoch socializácie a výchovy. Je potrebná cieľavedomá výchova, aby sa človek naučil správne chápať prírodu a jej význam pre život, uvedomovať si optimálne hranice vlastnej súčinnosti s prírodou, rešpektovať ich, aby jeho činnosťou nedochádzalo k narúšaniu rovnováhy zložiek životného prostredia. Bezohľadné zásahy človeka do prírody sa napokon obrátia proti nemu. Už v súčasnosti sme svedkami vážneho znečisťovania životného prostredia, ekologických katastrof, ktoré prerástli do globálnych problémov ľudstva a celej planéty. Prejavujú sa zhoršovaním životného prostredia, najmä jeho prírodnej zložky (kontaminovaná pôda, ovzdušie, kyslé dažde, odlesňovanie, hynúce lesy, znečisťovanie vôd, z ktorých sa stráca život, ozónová diera, otepľovanie atď.). Prejavujú sa negatívne na zdravotnom stave človeka a celej prírody.

Sú to následky negatívneho vplyvu človeka a jeho deformovaného vzťahu k prírode, ktorému treba naliehavo venovať pozornosť nielen v hospodárskej spolupráci krajín, ale aj vo výchove a prevýchove človeka. Aktuálne sú otázky výchovy k ochrane a tvorbe životného prostredia, ekologickej výchovy, ktoré svojou naliehavosťou problémov ohrozujúcich zdravie a život človeka i existenciu života na zemi si vynucujú cieľavedomú pozornosť vo výchove všetkých krajín. Svoje dôležité miesto by preto mali mať nielen obsah etickej, ale každej výchovy človeka, občana aj u nás.

4.3 Človek ako súčasť spoločnosti – spoločenská dimenzia

Človek je nielen prírodná bytosť, ale aj spoločenský tvor. Rodí sa do podmienok ľudskej spoločnosti a spoločenské podmienky determinujú jeho vývin. Možno pripomenúť jednostrannú deformáciu tohto vzťahu v historickom materializme, ktorý charakterizoval človeka iba ako súhrn spoločenských vzťahov.

Podobne ako prírodné podmienky aj spoločnosť je nevyhnutnou podmienkou existencie človeka, rozvoja jeho ľudských vlastností. Človek sa rodí so

špecificky ľudskými dispozíciami ako znakmi ľudského rodu. Nevyhnutnou podmienkou ich rozvoja je však spoločnosť so svojimi špecificky ľudskými podnetmi a vplyvmi na formovanie osobnosti, vrátane podmienok a vplyvov výchovy.

Človek prichádza na svet bezmocný. Je známe, že spomedzi všetkých živých tvorov je najnemohúcejší a najdlhšie odkázaný na pomoc a vedenie iných ľudí. Tento prejav akoby nedostatočnosti človeka, ktorý stojí

najvyššie vo vývinovom rade medzi ostatnými živými bytosťami (živočíchmi a rastlinami) – ako zdanlivý protiklad, kompenzujú jeho vysoké špecificky ľudské potenciály (zdedené a vrodené predpoklady). Rozvíjajú sa v procese individuálneho vývinu v priebehu ľudského života práve pôsobením prostredia a výchovy aj samej osobnosti.

Úlohu sociálneho prostredia so všetkými jeho formatívnymi vplyvmi názorne dokumentujú z histórie a literatúry známe prípady ich absencie vo vývine detí. „Sú známe prípady, keď deti uniesli zvieratá alebo sa náhodou od útleho detstva ocitli v lese, kde ich až po viac rokoch objavil človek. Vždy to boli deti, ktorým chýbali temer úplne ľudské vlastnosti, nevedeli hovoriť, chodili po štyroch, ich myslenie bolo úplne zaostalé. Pred niekoľkými rokmi bol v literatúre opísaný prípad dvoch takých dievčatiek v Indii. Keď ich našli, jedna z nich mala na prvý pohľad sedem až osem rokov, druhá asi dva roky. Staršie dievčatko, ktoré asi žilo určitý čas po svojom narodení v ľudskej spoločnosti a stratilo len to, čo sa v ňom začalo vyvíjať, sa iba ťažko naučilo chodiť vzpriamene, ješť z taniera a hovoriť niekoľko slov. Naproti tomu mladšie dievčatko, ktoré, ako sa zdá, nemalo temer žiadnu sociálnu skúsenosť, nebolo schopné výchovy a skoro zomrelo.“ (Iljinová, 1972, s. 35)

Sociálne vzťahy človeka, podobne ako jeho vzťahy k prírode sa utvárajú a formujú v priebehu vývinu v procese **socializácie, teda „vrastaním“, včleňovaním sa do spoločnosti, začleňovaním sa do jej štruktúr, zaujímaním sociálnych pozícií a osvojovaním si zodpovedajúcich sociálnych rolí. Je to proces sociálneho učenia, v ktorom si jednotlivec osvojuje hodnoty a normy spoločnosti, získava poznatky a vlastné skúsenosti, rozvíja vlastnosti svojej osobnosti, vzťahy, spôsoby komunikácie, správania sa** – všetko, čo predpokladá a umožňuje život medzi ľuďmi a s ľuďmi v spoločnosti.

Týmito otázkami sa zaoberajú viaceré vedy, predovšetkým sociológia, psychológia, pedagogika a hraničné vedné disciplíny – sociológia výchovy, sociálna psychológia, sociálna pedagogika i ďalšie.

Z psychologického hľadiska „socializáciu, respektíve sociálne učenie v najvšeobecnejšej podobe charakterizujeme ako proces, prostredníctvom ktorého sa individuum postupne začleňuje do spoločnosti. Prebieha prakticky od narodenia až po ukončenie života. Vo všetkých etapách životnej cesty sa socializačný proces uskutočňuje špecifickým spôsobom, prebieha v typických fázach a s osobitnou kvalitou... Medzi základné formy sociálneho učenia patria: napodobňovanie (imitácia), stotožňovanie (identifikácia) a preberanie úloh“. (Kačáni, 1992, s. 308.)

Zo sociologického hľadiska „pod socializáciou mládeže rozumieme najčastejšie vysoko pozitívny proces aktívnej adaptácie osobnosti k spoločenskému systému. Jednotlivec si v ňom osvojuje hodnoty a normy konania, učí sa rozumieť kultúre, učí sa preberať a vykonávať spoločenské roly“. (Ondrejko, 1995, s. 61) Podľa základných charakteristík má tri vývojové etapy, ktoré sa navzájom prelínajú: 1. fáza sociabilizácie a začínajúcej individualizácie, 2. individualizácie a personalizácie, 3. enkulturácie a societizácie. (Ondrejko, 1995, s. 90 – 105)

Do procesu socializácie vstupujú všetky vplyvy sociálneho prostredia, teda intencionálne (zámerné) i funkcionálne (nezámerné), výchovné aj mimovýchovné vplyvy, ktoré majú formatívny vplyv na utváranie osobnosti. Pôsobia prostredníctvom mnohých faktorov. Súčasťou procesu socializácie je aj výchova.

Z pedagogického hľadiska je dôležité, že **výchova svojim zámerným, cieľavedomým, organizovaným a formatívnym pôsobením zacieleným na formovanie a utváranie osobnosti a jej vzťahov k svetu môže mať osobitný a najvýznamnejší vplyv na priebeh i výsledky procesu socializácie osobnosti.** Základným predpokladom výchovy je, aby svojim humánnym pôsobením vytvárala optimálne podmienky pre rozvoj osobnosti, realizáciu jej predpokladov, ľudského potenciálu. Už z podstaty pedagogiky – ako vedy o výchove – vyplýva, že by malo ísť o vedenie, o „vytiahnutie“ danosti na úroveň možností ich skutočného rozvoja, aby nezostali iba latentné a skryté v nerealizovaných predpokladoch osobnosti. Je to obsiahnuté už v samotnom pojme **pedagogika**, ktorý je gréckeho pôvodu a v jeho významoch (gr. *país* – dieťa, *paída*, 4. pád – dieťa; *agein* – viesť, ťahať, *agogé* – vedenie, výchova, disciplína, spôsob života, *agón* – zápas, námaha, úsilie, *agé* – nože, hore! – ako citoslovce povzbudenia, pobádania).

Z hľadiska filozofie výchovy český filozof R. Palouš pripomína, že „educatio vo svojej pravej určenosti má vyvádzať na cestu počínania skutočne ľudského... Výchova je pre nás teda čímsi bytostne podstatným, totiž zásadne významným pre ľudské bytie... je ako vy-ťahovaním (*Erziehung*), vy-vádzaním (*e-ducatio*), akoby čerpaním z poskytnutých prameňov, tak aj tvorbou (*Bildung*), účasťou na vytváraní onoho večného základu, ktorý sa – podobne ako naša skúsenosť – každým činom viac či menej premieňa“. (1991, s. 16, 18, 27) Tiež pripomína, že predpona vý- v slove výchova nemá znamenať vystupovanie zvnútra von, ale pobádanie, aby sa dostalo k slovu to, čo je uložené hlboko a skryté.

S rozvojom civilizácie a zvyšujúcimi sa požiadavkami na človeka stáva sa výchova – pôvodne určená iba pre deti – celoživotným procesom. Ide teda o výchovu

človeka, resp. v užšom zmysle slova o **výchovu a vzdelávanie**, ako dve stránky edukácie – výchovy v širokom zmysle slova.

Z psychologického hľadiska možno pripomenúť odlišné charakteristiky týchto javov. J. Grác uvádza, že „vzdelávanie je proces vyzbrojovania jednotlivca predovšetkým výkonovými danosťami, kým výchova zasa rozvíja u jednotlivca vzťahové danosti, ktoré sa môžu u neho prejavovať napríklad v jeho potrebách, postojoch, motívoch, presvedčeniach, zvykoch, návykoch, záujmoch, emóciách, vôľových a charakterových vlastnostiach. Podľa toho by sme veľmi zjednodušene mohli povedať, že **vychovávať jednotlivca znamená utvárať u neho predovšetkým uvedomený a uvedomelý vzťah k jestvujúcim spoločenským hodnotám a normám**. Z uvedeného vyplýva, že zatiaľ čo vzdelávanie je predovšetkým výkonný proces, výchova je vzťahový proces. Pritom oba procesy spolu súvisia, lebo nijaký výkon nejestvuje bez vzťahu. Oba procesy sa však aj odlišujú, lebo vzťah možno utvárať aj bez výkonu“ (1992, s. 211)

Z pedagogického hľadiska treba doplniť, že výsledky vzdelávania – ako výkonu sa dajú merať, kvantitatívne hodnotiť ako osvojené vedomosti, schopnosti, zručnosti. Na tom je založené aj známkovanie, klasifikácia žiakov v škole. **Výsledky výchovy možno tiež hodnotiť kvalitatívne – v prejavoch sprá-**

vania, konania, i keď naplno sa prejavia zväčša až v budúcnosti – v konaní, v postojoch, vo všetkých prejavoch človeka, ktoré zaujíma vo vzťahoch k svetu, teda k prírode, k ľuďom, k spoločnosti i k sebe samému. Obrazne si možno predstaviť výchovu a vzdelávanie ako dve stránky jednej mince. Obe sú vždy prítomné, ale jedna z nich dominuje a prejavuje sa výraznejšie. V školách napr. dominuje vzdelávacia stránka, hoci vyučovanie sa označuje ako výchovno-vzdelávací proces. Výsledkom toho je, že sme viac vzdelaní ako vychovaní. Svedčí to tiež o skutočnosti, že výchova mravnej stránky osobnosti je podstatne náročnejšia a zložitejšia proces ako vzdelávanie, ktoré je viac zamerané na rozvoj intelektovej stránky osobnosti.

Výchova a vzdelávanie sa výrazne podieľajú na formovaní a utváraní osobnosti a sú dôležitou súčasťou procesu socializácie. Podľa pedagogicko-psychologických poznatkov „socializácia jednotlivca predstavuje postupný proces, ktorý je závislý tak od vnútorných podmienok, ako aj od vonkajších okolností, najmä od kvality spoločenského prostredia. Od každého človeka spoločnosť očakáva určitý spôsob správania, ktorý sa vyvíja, formuje nielen v dôsledku bezprostredných, náhodných spoločenských kontaktov, ale aj vplyvom zámerného úsilia jednotlivých výchovných činiteľov a, prirodzene, aj samotného jednotlivca“ (Kačáni, 1992, s. 308)

4.4 Človek ako duchovná bytosť – duchovná dimenzia

Duchovná dimenzia osobnosti človeka môže byť chápaná v rozličných súvislostiach a prejavoch, najmä vo vzťahu k základnej filozofickej otázke. Môže reflektovať religiózny či náboženský rozmer problematiky s nevyhnutnou aktívnou účasťou neviditeľnej, ale všadeprítomnej duchovnej sféry a zásadnou účasťou Boha na utváraní osobnosti, všetkých jej predpokladov a prejavov vrátane nesmrteľnosti jeho duše, ktorá presahuje existenciu fyzického tela. Takto chápaná duchovnosť dáva človeku transcendentálny rozmer. Nie je to otázka intelektového porozumenia, ale otázka viery a presvedčenia človeka o viacdimenzionalite reality života i podstaty vlastnej osobnosti a jej bytia, ktorá je schopná dávať zmysel životu, ľudskej existencii. To zásadne ovplyvňuje hodnotové orientácie osobnosti a pri opravdivosti tohto vzťahu sa aj prejavuje na všetkých úrovniach prežívania, správania a konania – v našich podmienkach hlavne v

tradíciách kresťanskej kultúry v súlade so základným zákonom evanjelia, ktorý stanovuje milovať svojho bližného ako seba samého.

Duchovnú dimenziu človeka a jeho osobnosti možno vysvetliť aj podľa materialistického chápania osobnosti človeka, ktorý sa bezpochyby hlási k duchovným hodnotám a uvedomuje si aj prejavy ľudskeho ducha. Výstižne píše S. Kučerová, že „ľudskú existenciu možno uchopiť v dvoch kategóriách: v kategórii intencie a v kategórii transcencie... **Človeka možno najúplnejšie pochopiť v jeho činnosti ako intenciu, smerovanú k niečomu, a ako transcenciu, prekonávanie daného**“ (s. 14, s. 25) Transcenciu (prekračovanie seba samého) vysvetľuje v súvislostiach s kategóriami slobody a aktivity človeka. V porovnaní s ostatnými živočíchmi človeka charakterizuje prekračovanie prírodnej danosti, zmena daných spôsobov uspokojovania životných potrieb. „Ľudská intencia – to je transcenden-

cia.“ (s. 18) Práve **transcendencia charakterizuje ľudskú existenciu. „...človek, ak má zostať človekom, musí transcendovať, byť činný, musí prekračovať sám seba a svoje tkvenie v danom okamihu...**

Autentická transcendencia je spojená so stále väčšími nárokmi na racionálne prenikanie do siete medziľudských vzťahov. Tvoriť je stále ťažšie. Ale len v opravdivom transcendovaní toho, čo je, prežíva človek svoju existenciu ako plnosť, jeho autentické úsilie a prekonalenie daného robí človeka človekom a dáva jeho životu zmysel.“ (s. 21) Transcendenciu chápe ako bytostne prináležiacu človeku, ktorá sa prejavuje nielen v nutnosti každodenného styku s vonkajším svetom, ale aj ako trvalú snahu človeka po sebauskutočnení a sebadotváraní. V tom zmysle je nepochybné, že výsledkami svojej aktivity, činnosti človek počas svojho života i po jeho skončení prekračuje samého seba, rámec svojej fyzickej existencie výsledkami svojej tvorby, účinkami svojho vplyvu na iných ľudí, na svet – nejde iba o diela trvalej duchovnej či inej hodnoty významných osobností umelcov, vedcov, architektov a iných. Je známa a výstižná veta, že človek zomrie, ale jeho dielo zostáva.

Problémom súčasného moderného človeka je podľa nášho pedagóga M. Krankusa „strata schopnosti transcencie, tzn. vzťahu k tomu, čo človeka presahuje a zároveň poskytuje jednotiaci zmysel“. (s. 3) Autor to vidí v nadväznosti na „stratu náboženskej viery a uznávania objektívnej existencie hodnôt zaručujúcich pevnosť a stabilitu tak života človeka, ako bytia vcelku“. (s. 2) Je to prejav krízy hodnôt, ktoré sa týkajú aj základných otázok zmyslu života. V súčasnej škole v súlade s demokratickými princípmi a slobodnou voľbou svetonázoru škola však nemá právo presviedčať žiakov o význame náboženskej viery pre človeka. Na druhej strane v humanistických prístupoch k výchove sa zdôrazňuje celostný prístup k osobnosti (v chápaní telo – duša – duch), kde do výchovno-vzdelávacieho procesu prirodzene patrí aj náboženská výchova v zmysle formovania hodnotovej orientácie mladej generácie. „Náboženská výchova sa teda nechápe ako vedenie dieťaťa k nejakej cirkvi alebo konkrétnemu typu viery (katolícka, protestantská), ale skôr ako prebúdzanie citlivosti

na to, čo nazývame náboženským alebo religióznym momentom v chápaní a výklade sveta a miesta človeka v ňom.“ (s. 3) Sú to otázky zásadného významu pri formovaní a utváraní osobnosti a nemožno ich obísť konštatovaním nezájmu o otázky viery, ktorá súvisí práve so schopnosťou transcencie moderného človeka, „čo v základoch ohrozuje európsku kultúru... a jej rozvoj... Na konci takého chápania celostného procesu výchovy by mal stáť jednotlivec schopný sebaurčenia, vedomý si zmyslu svojho života a schopný zaujať stanovisko vo všetkých dimenziách ľudského bytia“. (s. 7) Ak má výchova smerovať k formovaniu autonómnej osobnosti, ktorá bude schopná vedome zaujímať pozície, voliť a vyberať si hodnoty, svoje hodnotové orientácie, potrebuje možnosti zoznámiť sa, poznať rozličné koncepcie človeka, sveta, bytia. Tieto predpoklady by mala spĺňať výchova v rodine i škole.

Vzťahy človeka k svetu vo všetkých rovinách sa spájajú s hodnotami, v ktorých prejavuje a vyjadruje svoj výberový vzťah k svetu. Je známe, že hodnotenie prebieha súčasne s poznávaním. Človek poznáva nových ľudí, veci a súčasne si vytvára názor, zaujíma postoje – niečo má pre neho väčší, niečo menší význam a iné považuje za bezvýznamné. Podľa dimenzií existencie človeka môžeme hovoriť aj o jeho hodnotách – prírodných, spoločenských, duchovných a osobných či osobnostných, ktoré sa viažu na prírodnú, sociálnu (spoločenskú), duchovnú a subjektívnu (osobnostnú) dimenziu. Duchovná dimenzia človeka sa nevyhnutne spája s duchovnými hodnotami. Podľa S. Kučerovej „duchovné hodnoty sú ohniskom, okolo ktorého vyrastá vnútorná kultúra človeka, jedinca i spoločnosti. Patrí sem tvorivé sebauvedomenie a sebavyjadrenie, úsilie vystihnúť zmysel vecí, plnosť života, uchopiť vzťah človeka k svetu a životu vo svetle významov pravdivostných, etických či estetických, filozofie a umenia, intelektuálny rozvoj, citové bohatstvo, vzdelanosť, duchovná tvorba. Duchovné hodnoty zodpovedajú potrebe integrácie, vnútornej jednoty, jednoty seba a sveta, jednoty všetkých rozmanitých a rôznorodých tendencií, potrebe uvedomelého poriadku života“. (s. 44)

4.5 Človek ako subjekt – osobnostná dimenzia

O človeku hovoríme z hľadiska jeho rodového určenia – *homo sapiens*. Každý človek je však jedinečná a neopakovateľná bytosť. Utváranie osobnosti človeka je výsledkom pôsobenia mnohých činiteľov. V staršej od-

bornej pedagogickej a psychologickej literatúre sa zvyčajne uvádzala triáda: dedičnosť, prostredie, výchova. V novšej literatúre sa zdôrazňuje, že iba na základe týchto vplyvov nemožno osobnosť v podstate pochopiť

ani vysvetľovať, pretože absentuje v nich vlastná psychická realita. Ide o psychickú reguláciu (autoreguláciu) ako najvyššiu úroveň regulácie (Kováč, 1985) s vlastnou aktivitou subjektu vo vzťahu k prostrediu (prispôsobovanie sa i menenie prostredia) i k sebe samému, k utváraniu, premene vlastnej osobnosti, ako aj o aktivitu v každom prejave, teda aj vo výchove. Preto sa v pedagogike oprávnené zdôrazňuje aktivita subjektu – vychovávaného, motivácia podľa potrieb a záujmov osobnosti, jej rozvoja a v súlade s výchovou, ktoré prispejú k tomu, aby sa vonkajšie požiadavky interiorizovali (zvnútorňovali), aby ich subjekt prijal za svoje a sám sa aktívne podieľal na formovaní a rozvoji svojej osobnosti. Je známe, že „...človekom sa ľudský jediniec rodí a osobnosťou sa stáva v zložitých procese socializácie, zrenia, vývinu a rozvoja. Človek (ľudské individuum) sa stáva osobnosťou až ako aktívny subjekt, prostredníctvom aktívnej súčinnosti s prírodnými a spoločenskými podmienkami, vedomým zaujímaním určitej pozície v existujúcom stave spoločenských vzťahov“. (Kodým a kol., 1987, s. 23)

To znamená, že prostredie ani výchova nemajú automaticky vplyv na rozvoj osobnosti, ale až vtedy, keď ju aktivizujú, zmobilizujú do činnosti. Ako píše český psychológ Z. Helus „až vtedy, keď jedinec na pôsobiacu podnety, situácie, úlohy apod. zainteresovane reaguje, keď v odpovedi na ne koná s plným zaujatím, stáva sa toto pôsobenie rozvoja tvorným činiteľom... až činnosť dieťaťa samotného je mechanizmom pretvárania vonkajších vplyvov vo vlastné vývinové zmeny...“. (1982, s. 38) V konečnom dôsledku subjekt sám rozhoduje o tom, čo z vonkajších vplyvov prostredia (prírodného, sociálneho, vrátane vplyvov kultúry a výchovy) akceptuje, prijme za svoje. Podľa psychoregulačnej koncepcie osobnosti je psychická regulácia (autoregulácia) najvyšším stupňom regulácie. Prejavuje sa autonómnosťou osobnosti, jej vlastnou aktivitou. **Aktívna činnosť človeka zohrala úlohu v celom vývine** (vo fylogénze) a zohráva ju aj v individuálnom vývine (v ontogénze) osobnosti. Zákonite teda významne vstupuje aj do procesov formovania a utvárania osobnosti, aj do výchovy.

4.6 Pedagogické prístupy k osobnosti

Pri formulovaní pedagogických prístupov k osobnosti sa opierame o filozofické, sociologické a psychologické poznatky. **Z pedagogického hľadiska môžeme osobnosť charakterizovať ako otvorený, zložitý systém bio-psycho-sociálno-duchovnej jednoty, do ktorého cieľavedome vstupuje výchova – ako súčasť sociálneho pôsobenia, a to zámerným pôsobením, vytváraním vonkajších podmienok i ovplyvňovaním vnútorných činiteľov pre jej pozitívny vývin a rozvoj dispozícií na takú úroveň jej autonómnosti, aby sama mohla vedome usmerňovať vlastný rozvoj.** Najmä výchova môže stimulovať (podporovať, podnecovať) motiváciu, schopnosť aktívne reagovať na podnety vonkajšieho sveta (aj výchovné vplyvy), vytvárať podmienky na prejavenie sa a rozvoj vnútorných dispozícií, aktivizovať do činnosti, v ktorej sa rozvíjajú vlastnosti a ďalšie kvality, realizuje sa ľudský potenciál. Vo výchove počítame nielen so stimuláciou, ale aj s inhibíciou (potláčaním) nevhodných, škodlivých sklonov, prejavov správania. Výchova môže i potláčať nežiaduce prejavy a vplyvy, čo je v súčasnosti osobitne dôležité pri eliminovaní účinkov sociálno-patologických javov (hrubosti, násilia, kriminality, drog a i.). Vo výchove sa teda uplatňuje nielen stimulácia (podnecovanie, podporovanie) žiaducich vplyvov, ale aj inhibícia (potláčanie) negatívnych vplyvov.

V konfrontácii so staršími učebnicami pedagogiky možno zhrnúť, že **na utváraní a formovaní osobnosti sa podieľajú faktory dedičnosti a vrodenej osobnosti, prostredia, vrátane výchovy a psychickej regulácie – autoregulácie (sebaregulácie ako vlastnej aktivity subjektu)**, teda vnútorné a vonkajšie faktory aj osobnosť svojím aktívnym vzťahom k sebe a svetu.

V uvedených súvislostiach je aktuálny pojem **rozvoj osobnosti**. Niektorí autori pritom stotožňujú pojmy rozvoj a vývin a iní ich rozlišujú. Z. Helus zdôvodňuje, že pri analýze vývinu ľudského jedinca je potrebné vidieť, že „ide o proces integrujúci v sebe a tvoriaci vnútorné zložité jednotu troch, eventuálne štyroch rovín vývinových zmien.“ (s. 26) Vyvodzuje to z existencie relatívne špecifických rovín: telesného vývinu, psychického vývinu a roviny komplexného začleňovania jedinca do širších súvislostí spoločenského diania. Rozlišuje ho na úrovni telesného zrenia, psychického vývinu, psycho-socio-kultúrneho rozvoja a osobnostného sebarozvoja. Rozvoj osobnosti považuje za najvyššiu z uvedených rovín vývinu, ktorá v sebe nesie aj charakteristické znaky predchádzajúcich rovín. Pritom za dominantné považuje to, „že sa jedinec sám programovo, aktívne a cieľavedome zameriava na možnosti vlastného sebarozvíjania a hľadá tvorivo cesty jeho uskutočňovania. Stáva sa rozhodujúcim subjektom

riadenia osobného rozvoja“ (s. 26) Ide teda o vedomú aktívnu autoreguláciu i sebvýchovu.

Význam aktivity jednotlivca zdôrazňuje nielen psychologická, ale aj filozofická a pedagogická literatúra. S. Kučerová píše o transcencii človeka v zmysle prekračovania seba samého realizáciou vlastnej slobody a podstatou svojej existencie. „Človek, ak má zostať človekom, musí transcendovať, byť činný, musí prekračovať sám seba a svoje tkvenie v danom okamžiku... Vzťah k svetu je potrebné vždy znovu riešiť tvorivými činmi. Vždy znovu sa treba usilovať o potvrdenie existencie vo vonkajšom svete... Čím je osobnosť zrelšia, tým viac aktívny, výberový a tvorivý charakter má jej osvojovanie sveta.“ (s. 26) Platí to v každej sfére ľudskej aktivity – v materiálnej, umeleckej, vedeckej činnosti i vo výchove. Úlohu aktivity subjektu vo výchove si všimá aj český filozof R. Palouš, ktorý „terén“ výchovy vidí medzi sebaapremenou a sebanachádzaním, teda tiež v úlohe pôsobenia výchovy na vlastnú aktivitu subjektu. „Výchova sa síce obracia k jadrú, avšak tak, aby ono povstalo, ono samo sa obrátilo, aby ono samo hľadalo a nachádzalo seba.“ (s. 23)

Z pedagogického hľadiska sú tieto myšlienky osobitne významné. **Pedagogická teória zdôrazňuje, že vychovávaný jednotlivec (dieťa, žiak, mladý človek či dospelý) je nielen objektom výchovného pôsobenia, ale aj subjektom vlastného utvárania.** Nie sú to nové prístupy v pedagogike, ako o tom svedčia pramene staršej pedagogickej literatúry, napríklad aj zo 70. rokov minulého storočia (Chlup – Kopecký a kol., 1966, s. 29, 78; Boldyrev a kol., 1968, 1972, s. 62). Tieto vedecké poznatky by sa mali uplatňovať vo výchove a vzdelávaní v rodine, škole, vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach i ďalších inštitúciách a organizáciách, v ktorých má výchova svoje miesto a chce plniť svoje poslanie.

Vo výchove by nemalo dochádzať k potláčaniu aktivity subjektu. Naopak, **výchova by mala aktivitu stimulovať, primerane zamerať, tvorivo ju podnecovať a pritom zohľadňovať vlastné ciele a motivácie osobnosti.** Tak môžu výchovné vplyvy nájsť cestu do vnútorného sveta osobnosti, do jej vnútorných podmienok, aby ich prijala, akceptovala, interiorizovala, teda aby ich aktívne začlenila do svojho programu – v obsahoch prežívania, prejavoch správania sa a konania. Podľa „teórie lomu“ (Rubinštejn, 1961, s. 16 – 17) vonkajšie príčiny a vplyvy pôsobia, „lámú“ sa cez vnútorné podmienky osobnosti. „Efektívnosť všetkých vonkajších vplyvov, aj spoločenských, závisí od vnútorných podmienok, od tej ‚pôdy‘, na ktorú tieto vplyvy dopadajú. Vnútornou podmienkou efektívnej výchovnej práce je vlastná mravná práca vychovávaného, ktorá vzniká v každom trochu rozmýšľajúcom a jemnom človeku pri

vlastných činoch a činoch iných ľudí, pri pozorovaní následkov toho, ako sa naše činy prejavujú na iných ľuďoch a činy iných ľudí na nás. Úspech práce pri formovaní duševnej tvárnosti človeka závisí od tejto vnútornej práce, od toho nakoľko je výchova schopná stimulovať a zamerať ju. V tom je to podstatné.“ (Rubinštejn, 1961)

Zložitosť výchovy je aj v tom, že na jednej strane je súčasťou socializácie a všetkých ďalších vplyvov prostredia, do ktorých vstupuje svojim zámerným a organizovaným pôsobením na formovanie a utváranie osobnosti. Na druhej strane na pôsobenie výchovy, jej výsledky prejavujú aj v procese personalizácie, v sebautváraní, sebarozvoji, sebazdokonaľovaní osobnosti. Na určitom stupni vývinu osobnosti, jej personalizácie prechádza výchova do sebvýchovy, kde zámerné pôsobenie iných nahrádza pôsobenie subjektu na seba samého. Človek si sám kladie požiadavky, aby sa dopracoval k svojim cieľom. Je to dialektický proces, v ktorom sa transformujú všetky predchádzajúce vplyvy a kvality osobnosti dosiahnuté v jej vývine. Je treba pripomenúť, že človek „musí byť sám sebou, aby mohol byť niečím tvárou tvár svetu. Jeho osobnostná integrácia je nevyhnutnou podmienkou jeho kultúrneho prínosu. Avšak cesta k osobnosti, k múdrosti, k racionálnemu pohľadu na svet a „vlastnú mieru“ v ňom nie je jednoduchá... človek je bytosť rozporná, ktorá sa vyrovnáva s tlakom svojej biologickej determinácie, zdedenej po predkoch i s tlakom spoločensko-historickej konštelácie pomerov, do ktorej sa zrodila, ale ktoré oboje zároveň ustavične prekračuje. Človeka možno najúplnejšie pochopiť v jeho činnosti ako intencii, smerovaniu k niečomu a ako transcencii, prekonávaní daného“ (Kučerová, s. 23, 25)

K utváraníu osobnosti teda nevyhnutne patrí aj cieľavedomá práca subjektu so sebou samým, ktorá môže smerovať k sebaopoznaniu a sebarozvoju osobnosti a k sebvýchove. Tieto otázky sú v našej pedagogickej literatúre pomerne málo rozpracované. Po rokoch kultúrnej izolácie od myšlienkových prúdov Západu dostávajú sa k nám nové poznatky, ktoré môžu obohatiť naše poznanie. Dôležité je popri jednostranne a komerčne zameraných aktivitách, technikách identifikovať seriózne vedecké prístupy.

Zdôrazňujeme vzájomnú podmienenosť vplyvu vnútorných a vonkajších činiteľov (faktorov) na utváraní, formovaní a výchove osobnosti.

Utváranie osobnosti chápeme ako komplexný, celostný, globálny proces vzájomného pôsobenia a interakcie biologických, sociálnych (či socio-kultúrnych) a psychických a duchovných faktorov, výsledkom ktorých je utváranie človeka ako indivídua (nižšej

úrovne vývinu) a jeho osobnosti (vyššej úrovne vývinu), ktorá v sebe nevyhnutne integruje aj dosiahnutú nižšiu úroveň vývinu individua. Na procese utvárania osobnosti človeka sa teda aktívne podieľajú vnútorné podmienky vývinu (v prejavoch dedičnosti a vrozenosti), vonkajšie podmienky existencie (v podmienkach a vplyvoch sociálneho prostredia, vrátane výchovy), psychické činitele (v prejavoch autoregulácie s aktivitou, ktorá je vlastne výsledkom pôsobenia vnútorných a vonkajších faktorov) a duchovné faktory (v pôsobení duchovných hodnôt) v zložitej vzájomnej podmienosti transformácie všetkých vplyvov.

Formovanie osobnosti chápeme ako výsledok vplyvov vonkajšieho pôsobenia – prírodného, sociálneho i materiálneho prostredia na človeka (pôsobenie funkcionálne a intencionálne, vrátane výchovy), ktoré má tendencie vyvolať zmeny v prežívaní, správaní a konaní človeka. Má teda formatívne účinky na osobnosť.

Výchovu chápeme ako súčasť procesu formovania, ako zámernú, cieľavedomú, organizovanú činnosť, zámerné pôsobenie na rozvoj osobnosti, jej psychickej, fyzickej i duchovnej stránky, ktorá vytvára podmienky na realizáciu individuálnych predpokladov, teda formovania, utvárania a rozvoja kvalít osobnosti človeka. Pritom výchova predstavuje iba jeden z faktorov zámerného (intencionálneho) pôsobenia vonkajšieho (sociálneho) prostredia popri mnohých ďalších faktoroch, ktoré sledujú vlastné ciele (napr. politika, ekonomika, reklama a ďalšie) a v tom smere aj pôsobia na človeka, spoločnosť. Vytvárajú podmienky pre život aj pre výchovu, limitujú jej možnosti v rámci zložitého organizmu spoločnosti a fungovania jej mechanizmov. Ide teda nielen o osobnostnú, ale aj spoločenskú determináciu výchovy, ktorá platí a prejavuje sa ako zákonitosť v každej dobe a krajine. Preto nemožno iba výchovu brať na zodpovednosť za nedostatky vychovanosti, vzdelanosti, úpadok morálky, ľudskosti, všeobecné prejavy krízy hodnôt v každodennom živote. Podobne nemožno ani očakávať od výchovy splnenie spasiteľskej úlohy. Výchova nie je všemocná. Môže však významne pomáhať pri riešení týchto problémov a hlavne mala by plniť aj preventívnu funkciu v predchádzaní negatívnym spoločenským javom.

Pri charakteristike osobnosti vychádzame z jej vzťahov k svetu – k prírodnému a sociálnemu prostrediu a k sebe samému. Pritom kľúčovou otázkou nie je, ktoré črty a aké ich štruktúry charakterizujú individuum (čas-

to automaticky označované za osobnosť) (Helus, 1982), ale podstatné je to, čo sa musí s jednotlivcom stať, aké kvalitatívne zmeny, aký rozvoj musí nastať, aby sa z neho stala osobnosť. Stať sa osobnosťou je úlohou človeka a na plnení tejto úlohy sa podieľa aj výchova. V záujme objektívnosti treba pripomenúť, že práve formovanie vzťahu človeka k sebe samému zostáva zväčša mimo sféry výchovného pôsobenia. Výchova v zámerom, cieľavedomom pôsobení na formovanie a rozvoj osobnosti akoby nedoceňovala túto stránku subjektívnej dimenzie osobnosti človeka v kvalite a prejavoch vzťahov k sebe samému, ktoré sú však v podstate základom kvality všetkých ďalších vzťahov človeka. O určitú kompenzáciu sa snaží psychológia s uplatňovaním metód a techník sebapoznávania, sebarozvoja najmä v poslednom desaťročí aj vplyvom západných teórií a praktických prístupov v psychoterapii.

Človek ako individuum, aj ako osobnosť utvára sa, prejavuje a žije v mnohostranných väzbách k svetu, ktoré sú dynamické, neustále v pohybe a vo vývine. Metódami vedy i vlastných skúseností sa usiluje porozumieť a chápať svet, jeho zákonitosti. Dôležité je, aby vedel chápať aj sám seba a svoje miesto vo svete. Iba tak môže žiť v zhode so sebou samým aj s ostatným svetom, do ktorého patrí. Potom je schopný akceptovať aj skutočnosť, že nie je všemocným pánom sveta a vesmíru, ale jednou z jeho súčastí – hoci na vysokom stupni rozvoja – a je teda prirodzené a nevyhnutné rešpektovať jeho zákonitosti, žiť v súlade a jednote s nimi. Človek má však veľké možnosti aktívne vstupovať do týchto vzťahov v mikro- i makrokozme. Svojou vedomou činnosťou môže pomáhať k zlepšeniu narušeného životného prostredia a pozitívne ovplyvňovať, vytvárať kvalitu sociálneho prostredia, hlavne vzťahy medzi ľuďmi i k sebe samému. Je potrebné zdôrazniť, že každé narušenie rovnováhy vzťahov človeka a prírody, človeka a spoločnosti sa obráti proti nemu v podobe kríz – ekologických, spoločenských – s neblahými následkami.

Je preto aj úlohou výchovy – ktorá pôsobí zámerne na formovanie osobnosti a vzťahov človeka k svetu – hľadať nové východiská a cesty k ozdraveniu týchto vzťahov. Je to stála úloha spoločnosti pre všetky činitele výchovy – súkromné, štátne, občianske, cirkevné či náboženské vo všetkých ich organizačných štruktúrach. Mal by to však byť záujem celej spoločnosti, všetkých oblastí spoločenského života v zmysle vytvárania podmienok pre existenciu človeka a trvalo udržateľný rozvoj života na Zemi.

4.7 Funkcie výchovy

Základným zmyslom, a teda aj základnou funkciou výchovy je rozvoj osobnosti, vytvárať podmienky na optimálny rozvoj kvalít osobnosti, seberealizácia podľa jej individuálnych predpokladov a záujmov.

Životne dôležitou funkciou výchovy je príprava človeka na život v spoločnosti, na sociálne role, ktoré ho očakávajú, na aktívnu účasť, podiel na živote v spoločnosti, jej štruktúrach (v rodine, škole, na pracovisku, vo verejnom živote atď.), a to aj v zmysle vlastnej seberealizácie, aby vedel „...prijat' za svoju starosť nielen starostlivosť o napĺňanie vlastného určenia, ale i plnenie správcovskej zodpovednosti za dobré bytie vôbec, za dobrý svet“ (Palouš, 1991, s. 92), aj za jeho ďalší pozitívny vývoj.

Ďalšou životne dôležitou funkciou výchovy z hľadiska spoločnosti je cieľavedomé zabezpečovanie následnosti a kontinuity generácií, prenosu kultúrneho dedičstva z jednej generácie na ďalšiu, odovzdávanie a osvojovanie si sociálnych skúseností, hodnôt v procese vývinu osobnosti, jej socializácie. Význam výchovy vystihuje vykonštruovaná situácia, ktorá pripomína sci-fi: „Ak by našu planétu postihla katastrofa, v dôsledku ktorej by zostali živé len malé deti a všetci dospelí obyvatelia by zahynuli, potom by síce ľudský rod nevyhynul, ale história ľudstva by bola nevyhnutne prerušená. Kultúrne poklady by fyzicky jestvovali aj naďalej, ale nemal by ich kto odhaľovať novým generáciám. Stroje by boli nečinné, knihy by zostali neprečítané, umelecké diela by stratili svoju estetickú funkciu. Historický pohyb nie je možný bez aktívneho odovzdávania výdobytkov kultúry novým generáciám, bez výchovy.“ (Leontiev, 1965, s. 409 – 410)

Dôležitú funkciu má výchova aj v primárnej pre-

vencii negatívnych spoločenských javov. Zámerným a cieľavedomým pôsobením na formovanie pozitívnych hodnôt, hodnotovej orientácie účinne pomáha predchádzať sociálnej patológii najmä u detí a mládeže.

Život vo všetkých podobách prebieha neustálymi zmenami. **Pedagogická teória aj výchova a vzdelávanie podliehajú zmenám.** V praxi sú snahy po modernizácii, prebiehajú reformy školstva, vynikajú nové teórie. Slovenský pedagóg B. Pupala v úvahách o pedagogikom konzervativizme a revolučnej pedagogike pripomína hranice školských reforiem. Nabáda k dôkladnému zvažovaniu „či je aplikácia liberálnych princípov do výchovy a vzdelávania vôbec možná a prípustná a či neodporuje základnému významu výchovy a vzdelávania v ľudských spoločenstvách, vychádzajúce z kultúrneho relativizmu a individualizmu navodzujú liberálne princípy... Konzervatívna podstata výchovy a školského vzdelávania vonkoncom neodporuje ani liberálnej spoločnosti, pretože platí paradoxný postulát, že sociálne ciele liberalizmu vyžadujú pedagogický konzervativizmus. Lebo aj fungovanie liberálnej spoločnosti sa dosahuje osvojovaním a prežívaním základných spoločných kultúrnych obsahov a hodnôt. Tento postulát súčasne naznačuje, že pedagogické koncepcie, ktoré chcú výchovu a vzdelávanie modelovať podľa princípov liberálneho fungovania spoločnosti dospelých, likvidujú základnú spoločenskú funkciu výchovy“ (Týždeň, 19/2006, s. 46)

Koncepcie, programy najmä inštitucionálnej výchovy a vzdelávania, aj pedagogické teórie sa aktualizujú, transformujú podľa požiadaviek spoločnosti na človeka. Podstata výchovy, jej funkcie pre človeka a pre spoločnosť zostávajú zachované, platné.

Literatúra

- BOLDYREV, N. I. – GONČAROV, N. K. – JESPOV-KOROLEV, F. F.: Pedagogika. Moskva: Izdatel'stvo Prosvješčenie, 1968, Bratislava: SPN, 1972.
- ČÁP, J.: Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV – nakladatelství, 1996.
- GRÁC, J.: Psychológia výchovy. In: Drlíková, E. – Ďurič, L. a kol.: Učiteľská psychológia. Bratislava: SPN, 1992.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN, 1982.
- CHLUP, O. – KOPECKÝ, J. A KOL.: Pedagogika. Bratislava: SPN, 1966.
- ILJINOVÁ, T. A.: Pedagogika. Bratislava: SPN, 1972.
- KAČÁNI, L.: Sociálna psychológia. In: Drlíková, E. – Ďurič, L. a kol.: Učiteľská psychológia. Bratislava: SPN, 1992.
- KODÝM, M. A KOL.: Psychologické aspekty vývoje osobnosti a utváření socialistického vědomí. Praha: Academia, 1987.
- KOVÁČ, D.: Teória všeobecnej psychológie. Bratislava: Veda, 1985.
- KOVÁČ, D.: Kultiváciou osobnosti k excelentnej kvalite života. In: Ruisel, I. a kol.: Úvahy o inteligencii a osobnosti. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006.

- KUČEROVÁ, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1990.
- KUČEROVÁ, S.: Člověk – hodnoty – výchova. Kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: Manacon, 1996.
- LASSAHN, R.: Úvod do pedagogiky. Bratislava: SPN, 1992.
- LEONTIEV, A. N.: Problémy rozvoja psychiky. Moskva: Mysl, 1965.
- ONDREJKOVIČ, P.: Úvod do sociológie výchovy. Bratislava: Veda, 1995.
- PALOUŠ, R.: K filosofii výchovy. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R.: Čas výchovy. Praha: SPN, 1991.
- PUPALA, B.: Hranice školskej revolúcie. In: Týždeň, roč. 3, č. 19, 2006.
- RUBINŠTEJN, S. L.: Bytí a vědomí. Praha 1961.
- RUBINŠTEJN, S. L.: Zásady a cesty rozvoja psychológie. Bratislava: SPN, 1963.
- VELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém. Praha: Amosium servis, 1995.
- VYSKOČILOVÁ, E.: Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, roč.1, 1990-91, č.1.

Otázky a úlohy

1. *Ako charakterizuje odborná literatúra osobnosť?*
2. *Uveďte základné dimenzie človeka a charakterizujte ich.*
3. *Ako chápeme utváranie osobnosti a ktoré faktory na utváranie osobnosti pôsobia?*
4. *Ako chápeme formovanie osobnosti a ktoré faktory na formovanie osobnosti pôsobia?*
5. *Ako definujeme výchovu a ktoré sú jej charakteristické znaky?*
6. *Aký je vzťah socializácie a výchovy?*
7. *Vymenujte hlavné funkcie výchovy.*

5. FILOZOFICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Andrej Rajský

5.1 Filozofia a výchova

„Výchova je pokus o ovplyvnenie, ktorým chceme dosiahnuť zlepšenie, zdokonalenie či zhodnotenie osobnosti vychovávaného.“ (Brezinka, 1996, s. 13). Túto širokú definíciu výchovy, vrátane jej integrálnej súčasti – vzdelávania, podáva jeden z najvýznamnejších súčasných pedagógov, *Wolfgang Brezinka*. Výchova a vzdelávanie, t. j. globálne formovanie a sebaformovanie človeka, stálo vždy na horizonte úsilia každej kultúrnej spoločnosti a ako také tvorí jeden z najzákladnejších sociálnych a sociogénnych prvkov. Potencialita vývinu a rozvoja jednotlivca, konkrétneho človeka v kontexte siete spoločenských vzťahov vždy bola a zostala výzvou nielen k jej praktickému napĺňaniu, ale aj teoretickému prehodnocovaniu a systematickému projektovaniu. Ba práve výchova je tým miestom ľudského úsilia, kde sa nevyhnutne prekonáva akákoľvek dualita teoretického a praktického, ktorá v humanitných vedách často vyúsťuje do sterilného akademického dualizmu. Vo výchove však pred pedagógom vždy stojí človek ako konkrétna osoba, u ktorej sa teoretická reflexia verifikuje v zložitej životnej skutočnosti a súčasne každý jednotlivý výchovný počin predpokladá istú víziu cieľov, resp. istú ideálnu finálnu podobu vychovávaného. Brezinkovo chápanie výchovy ukazuje, že tu ide o dynamický proces, prúd, ktorému vychovávateľ vopred pripravuje adekvátne koryto, čiže *cestu*, uberajúcu sa **odniekiaľ nikam**: od súčasného telesno-duševno-duchovného rozpoloženia vychovávaného k jeho určitému predvídanému osobnostne dokonalejšiemu stavu. Skrátka, výchova nevyhnutne predpokladá poznanie cieľa, a teda si vyžaduje teoretickú reflexiu „finálneho

produktu“, v tomto prípade dokonalejšieho, lepšieho, vzdelanejšieho človeka. Až následne dochádza k vytyčovaniu metodických postupov, ktorými by bolo možné stanovený cieľ dosiahnuť. Pedagogická teleológia (t. j. náuka o cieľoch) predchádza metodickú pedagogiku. Logicky sa núkajú otázky tohto druhu: Kto je to dokonalejší človek? Možno určiť kritériá na formovanie „lepšieho“ človeka? Ktoré sú to? Možno vôbec hovoriť o lepšom a horšom? A napokon, čo je človek a čo je dobro? To sú otázky, na ktoré neodpovie žiadna deskriptívna ani metodická veda, sú to totiž otázky filozofické.

Výchova predpokladá filozofickú reflexiu. Bez určitej **základnej vízie človeka** a spoločnosti konzistentná výchova vskutku nejestvuje. Tento vzťah závislosti pedagogickej teórie i praxe od filozofického premyslenia však platí aj opačne: cieľom filozofie je *maieutika*, námáhavá premena myslenia a konania človeka (*Sokrates*). Vzťah vzájomnej podmienenosti a závislosti filozofie a pedagogiky siaha do najstarších čias civilizovaného ľudstva a jednotlivými epochami jeho kultúrneho vývinu sa v rôznych podobách rozvinul až do súčasnej podoby. Samotný obraz človeka sa totiž už pri zrode európskej civilizácie stáva základným vedeckým imperatívom – *Gnóthi seauton!* Poznaj sám seba! Ako taký nachádza svoje opodstatnenie aj v stredovekom *imago mundi* – obraze sveta (a v rámci neho *imago homini* – obraze človeka) a s novým nábojom sa uplatňuje v explózii humanistickej renesancie, ktorá svojím duchom naplnila novovek až po dnešok.

5.2 Stručný dejinný prierez filozofického vnímania výchovy

Po nevyhnutnom historickom zjednodušení môžeme prijať rozšírenú tézu *M. Schelera*, že filozofická antropológia v dejinách prekonala tri základné koncepcie myslenia a videnia človeka, tzv. **historické antropológické paradigmy**: (Pozri Pelcová, N.: *Filozofická a pedagogická antropológia*, Praha 2000,

s. 23 – 39. Porov. Kudláčová, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*, Trnava 2003.)

1. grécko-antická tradícia,
2. judaisticko-kresťanská tradícia
3. moderná prírodovedecká tradícia

1. Človek = zoon logon echon, zoon politikon. Kolískou európskej vedy je antická grécka filozofia. Po mýtckej dobe a dobe homérskych eposov prichádza obdobie utvárania sa prvých vedeckých koncepcií (7. – 6. stor. pred Kr.), ktoré si vydobyli autonómne postavenie voči mýtckému mysleniu a išlo im len o jediné – hľadanie *logos*, základného slova, zákona, princípu, na ktorom je konštituovaný svet. Objavuje sa **metafyzický prístup**, odhaľovanie toho, čo je „za fyzickým“, čo je podstatné, principiálne, nezávislé od náhodného, nahliadnuteľné iba rozumom. *Sokrates* (470 – 399 pred Kr.) stanovil všeobecné princípy filozofie a filozofického pýtania a za cieľ každého poznania určil človeka a proces jeho vnútorného duchovného očisťovania. *Platón* (427 – 347 pred Kr.) vidí účel všetkého poznávania a tvorenia v zdokonaľovaní vlastnej metafyzickej duše, ktorá má racionálnu povahu. Spôsob dvojslovného definovania vecí prostredníctvom druhového mena a rodovej odchýlky zaviedol *Aristoteles* (384 – 324 pred Kr.), ktorý človeka nazval „živočích, ktorý počúva a hovorí“ a „spoločenský živočích“. Má na mysli „načúvanie“ kozmu, resp. *logu*, ktorý je jeho podstatou a tomuto načúvaniu sa človek neustále učí. Podobný „odpočúvaný“ poriadok potom aplikuje do usporiadaného *polis*, mesta, spoločenskej organizácie, v ktorej sa nachádza. Celý život antického človeka bol chápaný ako úloha a prostriedkom na splnenie tejto úlohy bola **paideia**. *Paideia* je pohyb vo vnútri človeka, obrat, metamorfóza ľudstva, precitnutie, starostlivosť o dušu. „Starostlivosť o dušu“ je základnou formou výchovnej činnosti, jej cieľom je prebudiť dušu človeka, uvoľniť jeho možnosti, predpoklady, zabezpečiť jeho bytie. Zmyslom *paideia* nie je žiť, ale *dobre žiť*. Táto koncepcia predpokladá, že človek je nadaný schopnosťou vnímať poriadok sveta (*kosmos*), pýtať sa na pravdu a podstatu vecí, ktoré sú mu prístupné pomocou jeho duchovného názoru, teda rozumu. Takéto poznanie nie je chladnou analytikou faktov a matematických kritérií, ale je túžbou po dobre, láskou ku krásu, šialenstvom po pravde. Človek antickej tradície nie je vlastníkom pravdy, skôr žije v moci pravdy, v zajatí pravdy. Schopnosťou rozumieť človek zaujíma výnimočné postavenie vo svete a svojím rozumom prekonáva aj zväzujúcu animálnu (živočišnosť).

2. Človek = imago Dei (obraz Boží). Židovsko-kresťanská tradícia má svoj začiatok v starozákonnej knihe Biblie Genezis, podľa ktorej človeka stvoril Boh na svoj obraz a podobu (Gn 1,26-27). Človek má výnimočné postavenie spomedzi všetkého stvorenstva, pretože dostal „mandát panovať“ nad stvorenstvom, byť jeho správcom, hospodárom a súčasne človek vstupuje do

priameho dialógu s Absolútnom, aby jeho pôvodný obraz v sebe uchoval a zdokonaľil, aby bol stále viac Bohu podobný. Človek je určený vzťahom obrazu k svojmu pravzoru. Byť obrazom znamená mať niečo spoločné a zároveň byť niečím celkom iným. V človeku je neustále dynamické až dramatické napätie medzi týmto spoločným a rozdielnym, medzi terajším stavom a transcendentnými možnosťami, medzi skutočnosťou a túžbou. Biblický človek je človek dejinný, lebo otvára svoju existenciu neznámej budúcnosti a neistote, pohybuje sa v čase významov, symbolov, očakávaní. Človek nie je uzavretý v systéme všeobecného poriadku, stanoveného raz a navždy, ale je vyzývaný neustále hľadať, objavovať, zdokonaľovať sa, meniť sa. Ľudská práca je napodobňovaním a „dokončovaním“ božieho aktu stvorenia. V biblických príbehoch je Boh prvým vychovávateľom človeka: stará sa o neho, poučuje ho, chváli, trestá, odmeňuje. Kresťanské chápanie výchovy je úzko spojené s pojmom (*lat.*) **educatio** – „vyváždzanie“ človeka zo starého do nového, z nepodstatného k najdôležitejšiemu, z povrchného a prchavého k pôvodnému a večnému. Výchova je vlastne základnou božskou činnosťou, do ktorej sa človek zapája a na ktorej spolupracuje. Učenie a vzdelávanie nemožno chápať ako inštruktáž, prezentáciu slov a ich významov, ale ako odhaľovanie vnútorných, skrytých právd v človeku, ktoré sú mu vrodene a ktoré postupne odokrýva ľudská rozumová duša (in: Svoboda, 2000, s. 243 – 278; *A. Augustinus*; podobne ako platónska *anamnesis*, rozpomínanie sa). Podľa týchto prístupov úloha učiteľa nie je až taká dôležitá, pretože človek sa vymedzuje vo vzťahu k Bohu, ktorý ho nekonečne presahuje, avšak v analógii s ním čerpa silu k životu a inšpiráciu pre tvorbu.

3. Človek = res cogitans (vec myšliaca). Novoveké metafyzické myslenie vytvorilo chápanie človeka ako myšliaceho subjektu a stanovilo subjekt-objektový plán sveta, v ktorom sa moderné myslenie a konanie pohybuje až dodnes. Staroveký a stredoveký človek chápe svoj život ako určitú formu participácie na celku sveta, má v ňom svoje pevné postavenie a s obdivom nahliada na to, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje. Novoveký človek svojím exaktným prírodovedeckým myslením zbavuje celok sveta charakteristiky živého organizmu a nahrádza ho predstavou mechanizmu, fungujúceho stroja. Svoju vlastnú činnosť už nevidí ako konanie v harmónii s pravdou vecí, ani ako pokračovanie božieho stvoriteľského plánu, ale ako mechanickú rekonštrukciu labyrintu sveta (*F. Bacon, R. Descartes, J. A. Komenský*), z ktorého sa možno vymaniť iba z odstupu, z pozície nezaujatého pozorovateľa. Novoveká racionalita nie je založená na pravde vecí (*alétheia, aequa-*

tio) ako cieľi bádania, ale na separácii podmienok subjektívneho rozumu od objektívneho faktického stavu vecí. Pravda, o ktorej napokon nie je možné pochybovať, je sám fakt pochybovania mysliaceho subjektu (*Descartes*: „*Cogito ergo sum.*“) – všetko ostatné je spochybniteľné. V človeku ako subjekte, ktorý je určovaný sebedomím a schopnosťou spredmetňovať, sa uskutočňuje nárok panovať a vládnuť svetu v zmysle manipulácie, pragmatického využívania, a koniec koncov komercializácie. Sama výchova sa v tomto duchu dostáva **do polohy nástrojovej**. Výchova už nie je starosťou o dušu, ale je prostriedkom k praktickému uplatneniu sa na trhu práce a sociálnej prestíže. Cieľom takejto výchovy a vzdelávania je „vybavenie“ človeka zručnosťami a schopnosťami buď aby mohol dobre plniť funkciu výrobnnej sily a občianskej jednotky (marxisticko-socialistický systém), alebo aby dosiahol čo najvyšší stupeň individuality a samostatnej (a mnohokrát osamotenej) úspešnosti (individualisticko-kapitalistický systém). Novoveká výchova sa nedeje v podmienkach pevne stanovenej hierarchie stredovekého a starovekého sveta, cieľ nie je vopred presne určený a garantovaný. Jedinou istotou je človek sám, jeho vnútorná viera a intencionalita rozumu. Premena sveta, po-

riadku ľudských hodnôt, obrovská spoločenská mobilita spochybnili pevné a nemenné paradigmy výchovy, ktorej cieľom je v súčasnosti dosahovanie niečoho nového, vyššieho, neznámeho, v intenciách spoločenského pokroku a individuálneho úspechu. Novoveká pedagogika sa dostala do oklieštenej funkcionálnej pozície. Kategóriami jej hodnotenia sa stávajú kvantifikované ukazovatele inštitucionálnej prestíže a pracovného uplatnenia. Jedným z dôsledkov tohto prístupu je aj spoločenská degradácia role učiteľa a jeho vnímanie ako „inštruktora“, „poskytovateľa vzdelávacích služieb“, ktorý koná na základe požiadaviek dopytu (učiteľ prestáva byť vychovávateľskou osobnosťou, morálnou autoritou, referenčným symbolom životnej múdrosti).

Skutočnosť výchovy je podmienená historicky a kultúrne, podľa toho, ako bol v jednotlivých dejinných formách myslenia chápaný človek, jeho podstata, zmysel jeho existencie. Tento spôsob uvažovania môžeme nazvať *metafyzikou výchovy*, v ktorej platí axióma: „*akú antropológiu vytvoríme, takú výchovu môžeme uskutočňovať*“ (Kudláčová, s. 146) Každá teória výchovy musí hľadať základ vlastnej všeobecnej koncepcie človeka vo filozofii, konkrétne vo filozofickej antropológii.

5.3 Uplatňovanie filozofického myslenia v oblasti výchovy a vzdelávania

Uvedené filozoficko-antropologické kritérium výchovy a vzdelávania sa naliehavo prezentuje v súčasnom stave urýchlených kultúrnych a spoločenských zmien na starom kontinente. Požiadavka novej racionality, ktorá by solidne zdôvodňovala každé spoločenské i individuálne konanie človeka, je vlastne požiadavkou rekontextualizácie (opätovného uvedenia) filozofie do všetkých procesov rozhodovania, predovšetkým však na poli vytvárania koncepcií. Istý návrat filozofického myslenia do spoločnosti, silne poznačenej individualizmom, relativizmom, scientizmom (prevahou empirických vied) a technokraciou (nadvládou techniky a technológií), si nástojčivo žiada zmenu predovšetkým výchovno-vzdelávacích koncepcií, ktoré by hlbšie reflektovali otázky filozofického typu, t. j. znova by nadviazali na tradíciu znepokojivého a súčasne fascinujúceho pýtania sa na to, čo je podstatné, zmysluplné, autentické, hodnotné.

S filozofiou sa spájajú štyri základné charakteristiky, ktoré korešpondujú s výchovným poslaním filozofie: *radikálnosť*, *racionalnosť*, *totalnosť*, *životnosť*. (Savagnone, 1991, s. 37 – 67) Spomenuté vlastnosti, ktoré d'a-

lej objasníme, sú depozitom každého zrelého a integrálne uceleného človeka.

1. Radikálnosť predstavuje schopnosť „ísť do hĺbky“, prenikať pod povrch vonkajších javov, časových úkazov a prchavých udalostí. Sprevádza ju vnútorná sloboda, nezaujatosť a nezávislosť od mienok kultúrneho prostredia či anonymnej väčšiny. Dostatočne radikálny v hľadaní je len ten, kto je ochotný trpieť, znášať nepríjemnosti, príkoria, prinášať neraz i veľké životné obete. Neprítomnosť vertikálneho rozmeru v kultúre spôsobuje sploštenie, fragmentáciu a stratu totožnosti. Posúvanie hraníc, presahovanie svojich možností, transcendencia čiastkových aspektov je nevyhnutná na formovanie integrálnej osobnosti. Filozofovať v týchto súvislostiach značí vymaniť sa z povrchnej logiky užitočného, rozlišovať ciele od prostriedkov, hľadať „to pravé, očiam neviditeľné“.

2. Radikálnosť je prirodzene spätá s *racionalnosťou*. Nemáme tu na mysli racionálnu presnosť a jasnosť „čistého rozumu“, ani prehľadnosť logických systémov, ale základnú ľudskú schopnosť nachádzať skryté súvislos-

ti, princípy, zákony a vyjadrovať ich komunikovateľným spôsobom. „*Život bez hľadania nie je hodný toho, aby bol,*“ vyhlasuje Sokrates pred tribunálom. Racionálnosť je princípom jednoty. Osobná integrita, v súčasnosti otrášená všeobecným povedomím, musí byť cieľom výchovy k dospelosti. „Múdrost' filozofa“ si je však vedomá svojej ohraničenosti a odkázanosti na iné zdroje poznania – náboženstvo a umenie. Ale aj v nich nachádza vnútornú zákonitosť, zmysel, inšpiráciu. Kultúra senzibilného nachádza v racionálnosti osoby evidentný hodnotiaci protipól. Tu sa otvárajú široké možnosti na dialóg a komunikáciu, ktorá je najlepšou prevenciou pred dogmatizmami rôzneho druhu. Filozofia znamená vyniesť vlastnú skúsenosť na úroveň rozumu tak, aby sa stala spoločným bohatstvom všetkých, ktorí ju budú kritizovať, alebo s ňou budú súhlasiť. To je nevyhnutná úloha „filozofickej výchovy“.

3. Na rozdiel od špeciálnych vied sa filozofia zapodieva *totálnosťou* skutočnosti. Sklon k totálnemu, celostnému videniu a posudzovaniu vecí je človeku vlastný. Omyl, či už logický, vedecký, politický alebo morálny nastáva vtedy, keď sa zvláštne zamení za všeobecné, keď sa čiastka vydáva za celok. S úmyslom vidieť „*meta ta physica*“ (za fyzické) človek preveruje príčiny a hľadá princípy stále pôvodnejšie. Iba filozo-

fická antropológia sa pokúša skúmať človeka v jeho globalite, človeka ako takého. Výchovné a vzdelávacie inštitúcie sú morálne zaviazané umožniť žiakom prístup k celostnému nahliadaniu na svet, najmä na človeka.

4. Všetky vyššie spomenuté charakteristiky filozofie a „filozofickej výchovy“ by zostali označeniami abstraktného, neplodného vedenia, nezrozumiteľných špekulácií, keby neboli spojené s ďalšou elementárnou filozofickou črtou – *životnosťou*. Životnosť filozofie znamená existenciálnu spätosť „*theorie*“ (rozumového nazerania) s „*praxis*“, konkrétnym, každodenným ľudským životom. Filozofia poskytuje nástroje na orientáciu vlastných praktických volieb. Odhaľovanie zmyslu ide ruka v ruke s modelovaním vlastného života podľa nových teoretických obsahov. Filozofia vychádza zo skúsenosti, tematizuje a systematizuje jej výťažky, aby sa k nej znovu navrátila v podobe životných princíпов a kritérií. Každý ľudský čin predpokladá nejakú teóriu, či už explicitnú (vyjadrenú, pojmovo sformulovanú), alebo implicitnú (skrytú, obsiahnutú v zmýšľaní). Život dospelého jedinca, ak má byť činorodý a zmysluplný, sa musí odvíjať na základe zodpovedne prijatých kritérií a hodnôt.

5.4 Kritériá integrálnej výchovy

Ak ľudský rod prekoná súčasné hrozby odcudzenia a dehumanizácie, tak jedine zásluhou nového humanizmu, ktorému bude záležať na znovunastolení integrity človeka ako cieľa, aby prekonal vnútorné nesúvislosti a rozpory, ktorými trpí moderná epocha. Na dosiahnutie „integrálneho humanizmu“ (slovami *J. Maritaina*, francúzskeho novotomistického filozofa) je potrebná „integrálna výchova“. Jej náplňou je dopomáhať k rozvíjaniu základných ľudských dispozícií, ktorými sú: láska k pravde, dobru a spravodlivosti, otvorenosť voči existencii, vôľa pracovať a tvoriť, zodpovednosť za vlastné skutky, zmysel pre spoluprácu. Na základe týchto dispozícií, vyťažených zo životnej skúsenosti, filozofická reflexia dokáže určiť štyri základné normy pre výchovu k integrite človeka. (Maritain, 1993, s. 63 – 84)

1. Favorizovaním kladných potencialít vo vychovávanom predchádzať regresu. Úlohou pedagóga je preventívne oslobodzovať pozitívne energie a schopnosti v žiakovi a privádzať ho k autonómnemu uchopovaniu

vlastnej osobnostnej i vedomostnej formácie. Učiteľ či vychovávateľ „e-dukuje“, vyvádza z formujúceho sa človeka to najlepšie, čo už v ňom bolo latentné. Je zrejmé, že takáto maieutika sa nedá redukovat' len na samotný vzdelávací proces, teda na proces akumulácie úzko zameraných vedomostí, ale zasahuje celú osobu edukanda, predovšetkým v jej duchovnom rozmere. Cieľom výchovnej aktivity je, aby sa motiváciou výchovy a vzdelávania stal zážitok krásy, ktorý človek získava pri samostatnom volení si dobra a zodpovednosti.

2. Rozvíjať vertikálny rozmer človeka, a tak pobádať k interiorizácii hodnôt a vedomostí. Otváraním hĺbok ľudskej osobnosti vychovávateľ dáva do pohybu nevedomené duchovné dynamiky žiaka. Racionalizmus a empirizmus posledných dvoch storočí vyústil do sploštených pedagogických metodík, ktoré vplývajú na povrch inteligencie, keď v nej vytvárajú a od nej vyžadujú jasné a rozlíšené idey a fakty. K mentálnemu obzo-

ru človeka však tiež patrí jednak jeho iracionálne podvedomie, jednak oblasť duchovných potencialít, ktoré zahŕňa vôľu, intelekt a hĺbku osobnej slobody. Tieto duchovné sily predchádzajú prehľadnosť pojmov, súdov a explicitných hnutí vôle a sú skrytými zdrojmi múdrosti, poézie, lásky a intímnych ľudských aspirácií. Osobitosť týchto zdrojov v človeku si vyžaduje osobný, individuálny prístup pedagóga ku každému žiakovi zvlášť. Vychovávateľ je citlivý na tvorivú a perceptívnu intelektuálnu intuíciu vychovávaného a oslobodzuje ju bez toho, že by si to on explicitne uvedomil.

3. Zjednocovať a spieť k syntéze poznatkov a osobnosti edukanda. Všetka výchovná a vzdelávacia činnosť musí smerovať k unifikácii (zjednocovaniu), a nie k rozplývaniu, a teda musí rešpektovať a podporovať vnútornú jednotu a spojitosť osoby. To značí, že je nutná spolupráca mentálnej a manuálnej činnosti, spolu s umeleckými, športovými a environmentálnymi aktivitami, ba i náboženskými úkonmi, pričom racionalita je zárukou jednotnosti a integrácie edukanda. Dôležité je vyslobodzovať zo skúsenosti racionálne vzťahy a cez abstrakciu ich formulovať všeobecnými pojmami (tu je úloha filozofie naskrze nezastupiteľná). Výchova musí

pobádať rozum, aby vychádzal z faktov a zo skúsenosti a dospieval k racionálnemu poznaniu, ktoré sa zakladá na princípoch, hľadá dôvody bytia, jeho príčiny a ciele. Aby bolo možné zaručiť organický a architektonický poriadok výchovy a vzdelávania, prvým základným predpokladom je jeho jednotná vízia a prvým základným nástrojom filozofia poznania. Zo syntézy jednotného poznania v integrite osoby vyplýva *múdrost'*, teda celostná, hlbinná a životná vízia existencie, ktorá sa stáva regulačnou ideou všetkých intelektuálnych a morálnych aktov.

4. Výchovou a vzdelávaním oslobodzovať intelekt žiaka, a nie ho zat'azovať. Osoba je vždy viac ako jej produkt, i keď tvorový čin osoby rozširuje jej možnosti. Toto presvedčenie vyúsťuje do zásady, že pre formáciu dospievajúcich je lepšie nachádzať, ako bezcieľne hľadať, riešiť problémy, ako ich iba otvárať, uzatvárať ako pochybovať. Táto zásada však musí rešpektovať posvätný nárok každého človeka na nekonečné pokračovanie svojich limitov. Každé rozšírenie vedomostí a zručností žiaka má teda sprevádzať jeho primeraná schopnosť osvojovania čiže slobodného „prijímania za svoje“ (interiorizácia).

5.5 Filozofia a „neformálna edukácia“

Práve pri tzv. neformálnej edukácii vystupuje do popredia nezastupiteľná úloha filozofie. Už sám pojem „neformálna edukácia“ sa totiž vymedzuje predponou *ne-* od tzv. formálnej edukácie, čiže inštitucionálnej, systematizovanej, schématickej, povinnej, klasifikovanej. Pojmy formálna a neformálna edukácia vznikli ako odpoveď na novovekú potrebu rozdeľovania a zadeľovania pojmov vo funkcii nástrojového postavenia výchovy. Niekoľko tisícročná tradícia filozofického myslenia však jednoznačne poukazuje na to, že vzdelávanie (vrátane „formálneho“) je súčasťou integrálnej výchovy človeka, ktorá je v širšom, celostnom chápaní autenticky „neformálna“, t. j. životná, autonómna, kontinuálna, vzťahová, dramatická. Vznik pojmoslovia formálna – neformálna odráža požiadavku opätovného príklonu k integrálnosti výchovy, ktorú nemožno vytesniť iba do školských inštitúcií a zredukovať na proces vzdelávania. Ak teda hovoríme o filozofii výchovy a vzdelávania, máme na zreteli ich celostnú, nenástrojovú, „neformálnu“ povahu.

Pôvodná a vlastná výchova vždy patrí do oblasti lásky, priateľstva, priazne a starosti; byť vychovávaný a vychovávať patrí k bytnosti človeka, ako tvrdí nemecký

filozof a pedagóg *Eugen Fink*: „*Ľudské bytie je bytostne spoluurčené prafenoménom výchovy.*“ Vychovávať znamená potvrdzovať, že človek sa nezaobíde bez človeka. Na rozdiel od pôvodnej *paideia* moderné myslenie znížilo výchovu na „nutné zlo“, ktoré pomáha premeniť slovo na výrobnú značku a výchovu v prostriedok či nástroj podobný kladivu, ktoré je možné odložiť, keď je dielo dokončené. Ak sa človek pokúša „odložiť“ výchovu, dochádza k oddialeniu, oddeleniu, odcudzeniu sa životu a sebe navzájom. (Michálek, 1996, s. 54) Poučení J. Michálkom, (Michálek, 1996, s. 68 – 79), súčasným českým filozofom výchovy, uvedieme a krátko rozoberieme štyri oblasti, v ktorých sa uskutočňuje takto koncipovaná „neformálna“ výchova.

1. Rodina a výchova. Abstraktné myšlienky sú jednoduché, lebo sú mŕtve. Rodina nie je abstraktným výtvorom zákonodarcu, ale nesmierne zložitým a obsiahlym zriadením. Napriek prirodzenosti rodinného života je rodinná výchova najväčším experimentom ľudského rodu. V rodine sa výchova odvíja v trojuholníku otec–matka–dieťa; všetky pokusy previesť výchovný vzťah na vzťah pána a poddaného, rozumného a ne-

rozumného, učiteľa a žiaka, nás odvádzajú od pôvodného zdroja výchovy, ktorým je *filia* – láska, priateľstvo, priazeň. Uznať z prafenoménu *filia* „kozmicitu“ rodiny, idúcu za každý úzus, za všetky dejinné podoby spoločenstva, znamená chrániť spoločnosť pred skazou, do ktorej nás môžu priviesť všetky rozhodnutia a myšlienky, všetky plány, ktoré nepočítajú s nedobytnosťou, neuchopiteľnosťou a nepredmetnosťou bytia. Výchova nie je iba vyučovanie, je to *učenie životu*.

2. Láska a výchova. V uvedenom odseku sa objavil pojem láska, *filia*. Ľudské bytie totiž nie je možné vtisnúť do formúl logiky a poskladať ho z nich. Filozofi už od začiatku pripisovali láske podstatnú úlohu v ľudskom živote. Tejto téme sa venujú napríklad najdôležitejšie *Platónove* dialógy (*Symposion*, *Faidros*), *Aristotelove* etické úvahy vrcholila zamyslením nad láskou, *kresťanstvo* ponúka lásku proti chladnej reči zákonov a abstraktnej špekulácii. V nemeckej klasickej filozofii mladý *G. W. F. Hegel* považuje lásku za základnú tému, *J. G. Fichte* v nej vidí cestu z neuspokojujúcej reflexie, u *F. W. J. Schellinga* je láska pôvodnou jednotiacou silou. *E. Husserl*, nemecký zakladateľ fenomenológie tvrdí, že domov ako fenomén sa zakladá na láske, jeho český žiak *J. Patočka* hovorí o nemožnosti sveta ľudí bez lásky, *M. Heidegger*, jeden z najväčších filozofov 20. storočia, vidí v láske cestu k bytiu, *E. Fink* považuje lásku za fenomén, ktorý tvorí základ ľudského bytia. Láska nás totiž vytrháva z každodenného poriadku, poriadku toho, čo sa pokladá za rozumné a prospešné. V láske niečo dostávame a niečo strácame. To, čo dostávame, je dar. Druhý nám dáva seba a aj my mu sa vydávame. Láska je obdarovanie, niečo, čo inak nemôžeme získať. Obdarovanie ako prijatie vo výchove nie je recipročný vzťah – smeruje od milujúcich k milovaným. Obdarovávacia priazeň je vytrhnutá z toho, čomu hovoríme „rozumné“, a preto človeka nestačí označiť ako *ens rationale* (rozumné bytie).

3. Myslenie a výchova. V podaní *M. Heideggera* existuje dvojaké myslenie: 1. *kalkulujúce myslenie*, ktorému ide o plánovanie, výskum, zariadenie sa medzi vecami, účely a výsledky; 2. *zamýšľajúce sa myslenie* (*besinnliches Nachdenken*, *Besinnung*), ktoré je oveľa ťažšie, vyžaduje si dlhšie cvičenie, veľkú starostlivosť a trpezlivosť. Toto myslenie je však pre svoju neúčinnosť pri vybavovaní každodenných potrieb bežne považované za zbytočné, vo sfére účelov nezmyselné. A predsa sa toto myslenie týka toho, čo je nám najvladnejšie, nás samých v našom dejinnom a konečnom spoločovaní vo svete. Súčasná doba je však charakteristická nemyslením, bezmyšlienkovitosťou, zviaanosťou

s davovým prúdom (nem. *man*; „ono sa“). Ako majú učiť myslieť tí, ktorí sú sami ponorení do sveta nemyslenia? Toto „nemyslenie“ je samo intenzívnym kalkulujúcim myslením, zameraným na každodennosť, na technické využitie všetkého ako zdroja surovín a energie. Aby učiteľ mohol učiť myslieť, sám sa najprv musí odnaučiť nemyslieť (t. j. myslieť kalkulujúco) a viac *načúvať*. Živá reč nikdy nie je súborom formálnych značiek, ktoré možno ľubovoľne priradovať. Slovo prináša to, čo je pre nás nejakým významným, čo zapadá do našej pamäti reči. Myslieť teda znamená mať na pamäti niečo, čo je pamäti-hodné. Myslenie teda v pôvodnom zmysle nie je zmocňovanie sa, nástroj moci, ale vystavovanie sa, otváranie sa voči tomu, čo je nepredmetné, základné, tajomné. Preto všetky racionalistické a osvietencké reformy školstva a výchovy svojím zabudnutím na odovzdávanie tajomstva ohrozujú výchovu v jej najhlbšom jadre.

4. Básnenie a výchova. Pamäť reči vzniká a rozvíja sa prostredníctvom slov, ktoré sa vymykajú konštrukcii prísne logického rozumového poriadku – sú to slová básnenia. *Sokrates* zoči-voči tajomstvu smrti priznáva spojitosť básnenia s božským nadšením. Básnictvo odporuje rozumom konštatovaným a prijatým princípom, nevmetí sa do schémy ľudského poriadku, je niečím, čo ľudské presahuje, čo neovládame rozumom, čoho nie sme pánmi. Ľudská priazeň, láska, dochádza k sluchu dieťaťa v básni, piesni. Básne neinformujú a nepoučujú, ale podávajú láskavé, darované slová, ktorými nás vítajú v obydlí ľudského spoločenstva. Výchova básnením je náklonnosťou, ktorou prajeme druhým ľudský život a uvádzame ich do kontaktu s prevahou bytia. Na to, aby sme sa stali ľuďmi, nestačí „vycvičiť sa“ v takých zručnostiach ako je chodiť, písať, počítať a pod. Učiť sa ľudskému životu, byť vychovávaný človekom na človeka, predstavuje niečo „navyššie“ oproti bežnému a nápadnému, v čom sa zdáme podobní s inými živočíchmi. Toto „navyššie“ v konfrontácii s neľudským je pre človeka špecificky ľudské, je mu najvladnejšie, oddeľujúce od všetkých iných foriem života. V tomto zmysle má vo výchove nezastupiteľný význam estetická výchova.

Ak „neformálnu“ výchovu a vzdelávanie pretlmočíme ako nenástrojovú, nefunkcionálnu, integračnú a zjednocujúcu, musíme uzatvoriť, že práve ona je zdrojom autenticity a pôvodnosti všetkých výchovných intencií a ich metodických realizácií. Filozofická reflexia sa tu ukazuje ako nevyhnutný predpoklad nonformálnej pedagogiky, et viceversa, formovanie integrálnej životnej skúsenosti ako zavŕšenie každého filozofického úsilia.

Literatúra

- AUGUSTINUS, A.: *O učíteli*, in: Svoboda, K.: *Estetika svatého Augustina a její zdroje*. Praha 2000, s. 243 – 278.
- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha 1996.
- DEMĽANČUK, N. A KOL.: *Výchova a tradice evropského myšlení*. Sborník studií. Katedra filosofie FHS ZČU, Plzeň 2003.
- KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava 2003.
- MARITAIN, J.: *Educazione al bivio*. Brescia 1993.
- MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha 1996.
- PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha 2000.
- PINC, Z.: *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha 1999.
- RAJSKÝ, A.: *Filozofia ako nevyhnutný činiteľ výchovy k integralite človeka*. In: Universitas Comeniana: *Philosophica XXXIII – Filozofia v škole, filozofia v živote*. Bratislava 2002, s. 141 – 147.
- SAVAGNONE, G.: *Theoria. Alla ricerca della filosofia*. Brescia 1991.

Otázky a úlohy

1. *Pedagogická teleológia predchádza metodickú pedagogiku. Vysvetlite.*
2. *Čo je to paideia?*
3. *Aká je to nástrojová poloha výchovy?*
4. *Vymenujte štyri základné vlastnosti filozofie, ktoré súvisia s výchovou.*
5. *Ako chce J. Maritain zabrániť regresu vo vychovávanom?*
6. *Čo je to neformálna edukácia?*

6 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Mgr. Andrea Lehenová, PhD.

6.1 Psychologické aspekty výchovy

Psychológiu možno stručne definovať ako vedu o prežívaní a správaní človeka (Boroš, 1999, s. 36). Psychologickými aspektmi výchovy sa zaoberá samostatná vedná disciplína psychológia výchovy, ktorá sa vyčlenila z pedagogickej psychológie len pred niekoľkými desaťročiami. K objasneniu jej predmetu došlo zásluhou Gráca, Ďuriča, Čápa, Pardela (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 157). V nasledujúcej časti sa budeme venovať tým psychickým mechanizmom výchovy, ktoré regulujú, usmerňujú prežívanie a správa-

nie človeka. Bez týchto vedomostí je nemožné predstaviť si prácu, resp. profesionálnu činnosť odborníka zameriavajúceho sa na vývin a prípadne aj na modifikáciu osobnosti človeka.

Výchova je totiž najdôležitejšia vonkajšia podmienka vývinu psychiky dieťaťa a dospelujúceho. Hoci sama priamo nevytvára psychiku človeka, vytvára podmienky pre aktivitu dieťaťa, v ktorej a pomocou ktorej sa psychika dieťaťa vyvíja (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 75).

6.1.1 Charakteristika výchovného pôsobenia

Ak jeden človek pôsobí na iného človeka tak, že v jeho psychike (v prežívaní alebo správaní) nastane vplyvom tohto pôsobenia nejaká zmena, vtedy hovoríme o **psychickom pôsobení**.

Výchovné pôsobenie je tiež psychickým pôsobením, pretože rovnako ako psychické pôsobenie podnecuje zmenu v psychike u toho, na koho sa upriamuje. Je to však kvalitatívne vyššia forma psychického pôsobenia. Zmyslom výchovného pôsobenia je vyvolať zmeny v psychike človeka, ktoré sú cieľavedomé, plánované a systematické.

Výchovné pôsobenie možno považovať za najvyššiu formu psychického pôsobenia, ktoré sa vyznačuje istými osobitosťami:

1. cieľavedomosťou – výchova v školských zariadeniach sa uskutočňuje podľa vopred určených cieľov, ktoré sú záväzné pre všetkých pedagógov;

2. výchovné pôsobenie je rozvíjajúcim – umožňuje rozvoj psychiky po obsahovej i funkčnej stránke;

3. bipolárnosťou – výchovný proces sa uskutočňuje v bipolárnej činnosti, podľa zúčastnených subjektov – jeho účastníkmi sú pedagóg a žiak, nejde teda o jednostranne pôsobenie pedagóga na žiaka, ale o vzájomné pôsobenie.

Toto pôsobenie môže byť **priame**, keď človek priamo vplyva na psychiku druhého, v druhom prípade ide o **nepriame pôsobenie**, keď jeden človek vplyva na druhého sprostredkovane, napr. svojím dielom (Ďurič, 1981, s. 140).

Dôležitou stránkou psychického pôsobenia je spôsob, akým človek na toto pôsobenie reaguje, čo je veľmi zložitý fenomén. Tie isté výchovné zásahy nevyvolávajú vždy rovnakú reakciu. Tá istá odmena či trest môže u rôznych detí spôsobiť rozdielne, ba niekedy aj diametrálne odlišné reakcie. Reakcie človeka na výchovné vplyvy môžu byť pozitívne alebo negatívne.

Výchova je najpodstatnejšia, najrozhodnejšia vonkajšia podmienka vývinu psychiky dieťaťa a dospelujúceho. Vývin psychiky tvorí predpoklad výchovy a výchova je podmienkou napredovania vývinu.

Názory odborníkov na to, akú silu má výchova vo vývine osobnosti, nie sú jednotné. Je potrebné vyhýbať sa výchovnému optimizmu, ktorý význam výchovy preceňuje, ale na druhej strane vyhýbať sa výchovnému pesimizmu, ktorý vplyv výchovy podceňuje (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 75).

6.1.2 Psychologická podstata výchovného javu

Vzdelávanie je proces, v ktorom sa človek obohacuje predovšetkým výkonovými danosťami. Výchova je proces, ktorého cieľom je rozvíjať u človeka vzťahové danosti. Tieto vzťahové danosti sa môžu prejaviť napríklad v potrebách, postojoch, motívoch, zvykoch, hodnotách, záujmoch, návykoch, emóciách, vôľových a charakterových vlastnostiach človeka.

Vo výchove ide o utváranie vzťahu k spoločenským

hodnotám a normám. Vzdelávanie teda možno pokladať za výkonotvorný, preferentne informačný proces, výchovu za proces vzťahotvorný, preferentne formatívny. Oba procesy sa však navzájom prelínajú. Nie je možné realizovať výchovu bez vstupných informácií a zasa naopak, nemožno vzdelávať bez vytvorenia si pozitívneho vzťahu k predmetu vzdelania (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 163).

6.1.3 Psychologické zásady výchovného pôsobenia

Psychologické zásady výchovného pôsobenia pomáhajú pedagógom v ich výchovnej práci. Medzi tieto zásady možno zaradiť (Ďurič, 1981, s. 145):

1. **zásadu premeny vonkajších vplyvov na vnútorné podmienky** – každá výchovná požiadavka, ktorú kladie učiteľ či rodič na žiaka či dieťa, sa stáva jeho hybnou silou vo vykonávaní určitej činnosti, avšak za predpokladu, že túto požiadavku žiak prijal, zvnútornil si ju. Cieľom výchovného pôsobenia je formovanie vnútorného úsilia žiaka. Nie je teda žiaduce plnenie príkazov podľa predpisov, ale na základe vnútorného presvedčenia. Efekt výchovného pôsobenia závisí od toho, na aké vnútorné podmienky narazí výchovný vplyv pedagóga.
2. **zásada aktívneho spolupôsobenia žiaka s výchovným pôsobením pedagóga** – bez aktívneho prístu-

pu žiaka, výchova nie je naozajstnou výchovou, ale iba drezúrou, drilom.

3. **zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia spoločenským pôsobením** – efektívnosť výchovného pôsobenia podporuje a posilňuje celé spoločenské prostredie žiaka
4. **zásada konkrétnosti výchovného pôsobenia** – rešpektovanie konkrétneho žiaka, jeho konkrétne vedomosti, osobnostné vlastnosti, vekové osobitosti.
5. **zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia učiteľa s celou jeho osobnosťou** – pedagóg sa na výchovnom pôsobení zúčastňuje celou svojou osobnosťou, a preto je nevyhnutné, aby počas svojho pôsobenia posilňoval účinnosť svojho výchovného pôsobenia. Pedagóg by mal byť pre žiakov prirodzenou autoritou a žiaci by si ho mali vážiť.

6.1.4 Psychologické zvláštnosti metód výchovného pôsobenia

Vo výchove sa pod pojmom metóda chápe zámerné a cieľavedomé uplatňovanie určitých spôsobov, postupov a metodík výchovného pôsobenia. Podľa toho, čím sa pôsobí, rozoznávame metódy: slovné – objasňovanie, presvedčovanie, vsugerovanie; názorné – príkladovanie, činnostno-praktické cvičenie (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 190).

Ak na dieťa pôsobíme priamymi alebo nepriamymi výsledkami jeho činností, ide o hodnotiace metódy, ktorými sú odmeny, tresty. Tieto metódy majú vo výchove stimulačný alebo inhibičný účinok. Úlohou všetkých metód výchovného pôsobenia je utvárať vzťah.

Metóda objasňovania alebo klarifikácie – ide o takú metódu výchovného pôsobenia, prostredníctvom ktorej sa u dieťaťa utvára psychická kvalita v podobe názoru, vyplývajúceho zo získaných vedomostí (Ďurič,

Grác, Štefanovič, 1991, s. 192). Je potrebné rozlišovať medzi objasňovaním ako výchovnou metódou, kde sa objasňovaním snažíme u človeka utvoriť jeho vzťah k ľuďom, sebe, veciam a javom a vysvetľovaním ako vzdelávacou metódou, ktorej cieľom je informovať človeka. Prostriedkom výchovného pôsobenia sú poznateľové fakty a predpokladom ovplyvnenia dieťaťa je nutnosť pochopiť ich.

V metodike klarifikácie sa pracuje s **tézou a argumentom**.

Téza je určitá informácia, ktorú človek kriticky rozoberá z hľadiska jej pravdivosti. Téza je teda myšlienka alebo poučka, ktorej pravdivosť treba dokázať alebo ubrániť. Z psychologického hľadiska je dôležité venovať pozornosť formulácii východiskových téz. Predpokladom správneho formulovania téz je:

komunikatívnosť téz – téza musí byť precízne for-

mulovaná, v priebehu dokazovania sa nesmie meniť a nesmie obsahovať logický rozpor. Dôležité je uvádzať ju v pojmoch, a nie v predstavách, ktoré majú nízkú komunikačnú hodnotu, pretože odrážajú predovšetkým subjektívne hľadisko,

kontradiktívnosť téz – čím sú tézy protirečivejšie, tým sú predpoklady na ovplyvňovanie aktuálnejšie, avšak výsledky menej efektívne.

Preto psychológia skúma postupy, ktorými možno protirečivosť téz čo najviac zmierniť. Najprotirečivejšie sú protikladné tézy, lebo sa navzájom popierajú. Je preto vhodné obhajovať svoju tézu bez polemizovania o antitéze, teda téze dieťaťa či dospelujúceho. Je prirodzené, že sa človek uzatvára, ak ho niekto neguje alebo vyvracia jeho tvrdenia. Priaznivé podmienky na spoluprácu, vzájomné dopĺňanie a obohacovanie nastáva v prípade problémových téz, keď obe osoby nemajú vyhranené názory o platnosti svojich téz,

personifikovateľnosť – zosobňovanie, v každej téze sa odráža osobné stanovisko zúčastnených osôb. Tézy používané v procese vzdelávania vyjadrujú poznatok, ktorého platnosť je vyjadrená vnútornou logikou, avšak pri tézach objasňovania ako výchovnej metódy stojí proti sebe osobný názor oboch zúčastnených. Tomuto problému sa predchádza tzv. **depersonifikáciou** východiskových tém:

1. nahradením osobných zámen ja, ty zámenami my a vy
2. nahradením pôvodných nositeľov myšlienok vhodnými prostriedkami mediátormi – on, oni
3. tézy začínajúce slovami: je správne, je dobré, ak... je vhodné, aby...

Argument sa bežne chápe ako dôvod, prečo tvrdíme, že určitá téza je platná alebo neplatná. Téza nemusí byť pravdivá vždy, ale argument áno. V opačnom prípade stráca svoju funkciu. Argumenty možno deliť na faktické, logické, emocionálne.

Z hľadiska akceptovania jednotlivých druhov argumentov je možné rozdeliť ľudí do nasledujúcich kategórií:

1. **faktický typ** – úplne alebo prevažne dáva prednosť vecným argumentom a dôkazom vychádzajúcim priamo zo skúseností,
2. **logický typ** – úplne alebo prevažne uprednostňuje argumenty vyplývajúce z logického odvodzovania a vzájomnej kombinácie myšlienok,
3. **emocionálny typ** – úplne alebo prevažne podlieha podnetom pôsobiacim na city,
4. **neurčitý typ** – je vlastne neutrálny, neuprednostňuje žiaden druh argumentov. Grác (1985) a Nakonečný (1970) vo svojich výskumoch konštatujú u tohto typu ľudí jednoznačnú preferenciu emocionálnych

argumentov pred logickými argumentmi (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 196).

Metóda presvedčovania – táto metóda sa označuje aj pojmom persuázia. Ide o také ovplyvňovanie, pri ktorom sa dieťa či dospelujúci pod vplyvom pedagóga dobrovoľne, zúčastnene uisťuje o pravdivosti určitého stanoviska. Výsledkom presvedčovania, ak bolo úspešné, je presvedčenie čiže uistenie sa. V procese presvedčovania zohráva dôležité miesto prezentovanie dôkazov. Veľká pozornosť sa venuje umiestňovaniu dôkazov z hľadiska ich amplifikácie – teda z hľadiska miesta, kde vrcholí intenzita emocionálnej, faktickej i logickej argumentácie. Ide v podstate o tri varianty (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 197 – 198):

1. **usporiadanie argumentov od najslabších po najsilnejšie**, umiestnenie amplifikácie na konci – klimax,
2. **usporiadanie argumentov od najsilnejších po najslabšie**, umiestnenie amplifikácie na začiatku, antiklimax,
3. **usporiadanie argumentov v strede**, mezoklimax.

Amplifikácia je podmienená tým, akým spôsobom sa prijímajú argumenty. Pri rečovom prejave sa odporúča najsilnejšie a najpresvedčivejšie argumenty ponechať na koniec a ostatné odstupňovať od najslabších po najsilnejšie.

Pri vizuálnom uvádzaní argumentov napr. v reklame sa zasa odporúča najsilnejšie argumenty zaradiť na začiatok, najslabšie na koniec (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 199).

Ďalším druhom presvedčovania je interogatívne presvedčovanie – teda uplatnenie takých postupov formulovania a kladenia otázok v presvedčovacom procese. Táto metodika opytovania je vhodná najmä:

- u nonkonformného typu človeka, pretože má tendenciu prijať skôr ten názor, ku ktorému sa sám dopracoval,
- u dominantného typu človeka – ktorý je otvorený pre prijatie názoru, ktorý skôr prešiel jeho rečovými orgánmi, než orgánmi toho druhého,
- u ľudí s predsudkami, predpojatosťou, negativizmom, pretože pri priamom dokazovaní majú tendenciu podceňovať, neuznávať práve to, čo ten druhý oceňuje, pozitívne hodnotí (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 200).

Pri interogatívnom presvedčovaní sa používa **spochybňovanie** viacerými spôsobmi: vyjadrením neistoty o existencii niečoho, opytovaním sa na existenciu neexistujúceho, za predpokladu, že toto neexistujúce je jednou z nevyhnutných podmienok jestvovania polemizovaného javu, opytovanie sa na absurdné, čím sa baga-

telizuje stanovisko, ktorého sa ten druhý pridržiava. **Schvaľovanie** sa používa na upevňovanie toho nového, čo sa v presvedčovacom procese rodí prostredníctvom pripomienkujúcich, prehľbujúcich a fixujúcich otázok. Medzi ďalšie postupy, ktoré sa v procese presvedčovania používajú, možno zaradiť posilňovanie, zverejňovanie, vyznanie, zdôverenie alebo zaviazanie sa, navodzovaním teda agitáciou proti vlastným postojom, uplatňovaním apelov – teda dovolávaním, vyzývaním, volaním niekoho na pomoc (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 201–207).

Metóda sugescie – sugesciu možno charakterizovať ako psychické pôsobenie, ktoré sa uskutočňuje pomocou reči a nerečových prostriedkov a vyznačuje sa zníženou argumentáciou. Vo výchove sa môže aplikovať iba v ojedinelých prípadoch v nadväznosti na ostatné metódy výchovného pôsobenia a nikdy nie samostatne. Preto sa považuje za pomocnú výchovnú metódu (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 209 – 210).

Metóda príkladovania – príklad možno chápať ako prostriedok i ako metódu medziľudského ovplyvňovania človeka človekom. Príklad ako prostriedok ovplyvňovania predpokladá vzor – nositeľa vzorovej činnosti či správania, a percipienta, teda toho, kto je ovplyvnený vzorcom správania. Príklad ako metóda potrebuje okrem predchádzajúcich dvoch činiteľov ešte ďalší, ktorým v medziľudskom ovplyvňovaní je mediátor, vo výchovnom pôsobení exemplifikátor – príkladovateľ. Jeho úlohou je zámerne pôsobiť na existujúce vzory a ich percipientov tak, aby vzniknuté správanie na základe príkladovania bolo najefektívnejšie a v súlade s výchovnými normami.

Psychickým mechanizmom, na základe ktorého dochádza k zvnútorňovaniu, je imitácia, resp. napodobňovanie. Podstatou imitácie je observačné učenie. Pri tomto učení zohráva dôležitú úlohu nielen to, čo daný

model koná, ale aj skutočnosť, či je za správanie odmeňovaný alebo trestaný, či je úspešný alebo neúspešný, prítiažlivý alebo odpudzujúci. Dollard a Miller zistili, že existujú štyri skupiny osôb, ktoré výrazne podnecujú k napodobňovaniu: 1. tí, ktorí sú v porovnaní s inými starší, 2. tí, ktorí majú v porovnaní s druhými vyšší sociálny status, 3. nadradení inteligenciou, 4. tie osoby, ktoré dosiahli vyššiu úroveň odborných vedomostí a technických zručností. Psychický mechanizmus vzniku správania na príklade nemožno objasniť len na základe napodobňovania, pretože tento druh učenia zohráva významnú úlohu len u malých detí. Čím je dieťa staršie, využitie tohto druhu učenia sa znižuje a po 15. až 17. roku je nahradzované inými mechanizmami učenia (in Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 216 – 217).

Metóda výchovných cvičení – aby sa cvičením vytvorila spôsobilosť alebo zručnosť, je potrebné nielen výchovné, ale aj vzdelávacie pôsobenie, teda jednotný výchovno-vzdelávací proces. Z tohto hľadiska možno precvičované činnosti rozlišovať podľa toho, či sú prevažne výkonového, prevažne vzťahotvorného alebo obojakého charakteru. Za dôležitý prostriedok uskutočňovania metódy cvičenia sa všeobecne pokladá opakovanie. Významnú úlohu zohráva vo vzdelávacom cvičení, menej sa využíva vo výchovnom cvičení. Vo výchovnom cvičení dôležitejšie ako opakovanie jednoduchých činností, je utvorenie praktických skúseností. Jednou zo základných podmienok zámerného cvičného utvárania skúseností je vyvolávanie takých situácií, ktoré by utvárali optimálny priestor na konfrontačnú praktickú činnosť človeka. Dôsledkom výchovného cvičenia je utvorenie motivácie, pripravenosťou človeka vykonávať určitú činnosť na základe predchádzajúcej praktickej skúsenosti. Stupeň a kvalita osvojenej motivačnej spôsobilosti sa vyjadruje pojmami návyk a zvyk (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 224 – 229).

6.1.5 Výchovne problémové správanie

Nežiaduce správanie má v rozličných psychologických disciplínach a u rozličných autorov rôzne vymedzenia a definície. Podľa Gráca (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 168) sa problémových správaniach chápe také správanie človeka, ktorým sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem danej spoločnosti, spôsobuje ťažkosti sebe a druhým. Podmienkou zaradenia nežiaduceho správania do kategórie výchovne problémového správania je to, že človek ho realizoval pri úplnej znalosti daných spoločenských noriem a jeho správanie

je prejavom duševne zdravej a normálnej osobnosti. Z aspektu adaptácie človeka na požiadavky výchovy možno odstupňovať nasledujúce modely výchovne problémového správania: úplne prispôsobené správanie, jednostranne prispôsobené správanie, nedostatočne prispôsobené správanie, zle prispôsobené správanie, úplne neprispôsobené správanie.

Iné delenie nevhodného správania ponúka Dreikurs, ktorý vychádza z teórie Alfreda Adlera, zakladateľa in-

dividuálnej psychológie. Jedna z kľúčových téz tejto teórie hovorí, že správanie každého človeka je účelové, sleduje nejaký cieľ. Dreikurs identifikoval štyri ciele nevhodného správania takto: pozornosť, moc, odplata,

neadekvátnosť, k týmto cieľom pribudol piaty, ktorým je hľadanie rozptýlenia (in: Walton, 2002, s. 24 – 26).

Náprava výchovne problémového správania musí vychádzať z poznania príčin.

6.2 Psychologické aspekty učenia

V nasledujúcej časti sa zameriame predovšetkým na tie oblasti, ktoré tvoria hlavný predmet skúmania psychologické disciplíny, a to psychológie vyučovania. Keďže ide o učenie riadené, budeme používať pojmy učiteľ a žiak. V prvom rade sa zameriame na to, ako má učiteľ riadiť a meniť vonkajšie podmienky vplyvu a vnútorný stav žiaka vo vyučovaní tak, aby učenie sa žiakov v škole prebiehalo v optimálnych podmienkach

a aby bolo efektívne. Druhou oblasťou, ktorou sa budeme zaoberať, je hľadanie odpovede na otázku, ako učiteľ môže a má rozvíjať žiakovu osobnosť vo vyučovacom procese.

Skôr ako sa budeme venovať načrtnutým oblastiam, považujeme za vhodné vysvetliť hlavné pojmy učenie a vyučovanie.

6.2.1 Všeobecne o učení

Učenie je životným údelom každého človeka. Sprewádzá ho od narodenia až po smrť. Učenie sa v poslednom období stáva predmetom záujmu nielen psychológie, ale aj iných vedených disciplín, napr. biológie, kybernetiky, gnozeológie, logiky, pedagogiky.

Ak hovoríme o učení u človeka, je potrebné vymedziť tento pojem v užšom a v širšom zmysle slova. Širšie chápanie učenia u človeka sa nezužuje iba na jednotlivé stránky osobnosti, význam učenia spočíva vo formovaní celej osobnosti, teda komplexne.

V širšom zmysle slova sa pod učením chápe proces, v ktorom si organizmus osvojuje individuálnu skúsenosť. O učenie ide vtedy, keď sa organizmus aktívne prispôsobuje svojmu prostrediu formou zmeny správania. Podstatou ľudského učenia je preberanie druhej, spoločensko-historickej skúsenosti

ľudstva. Podľa iných autorov (Maršálová, Linhart) podstata učenia spočíva v zmene organizmu, resp. jeho schopnostiach, ktorá závisí od opakovaných skúseností a ktorá sa prejavuje v zmenách správania a vykazuje viac-menej trvalú zmenu (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 84).

V užšom vymedzení pod pojmom učenie možno chápať zámerné, cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností. Ide teda o riadené učenie, učenie žiakov, ktoré prebieha najprv pomocou učiteľov a vychovávateľov, ktorí učenie riadia a kontrolujú. Neskôr môže mať podobu riadeného seba-vzdelávania a seba-výchovy (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 85).

6.2.2 Definície učenia

V psychológii existujú viaceré definície učenia, podmienené nosnou teóriou, z ktorej pramenia. Tieto teórie sa snažia vysvetliť podstatu ľudského učenia, opísať mechanizmy, na základe ktorých sa uskutočňuje a ponúknuť stratégie či postupy na jeho rozvíjanie. Ďurič (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 97 – 114) bližšie opisuje jednotlivé teórie učenia podľa ich autorov: Pavlova, Watsona, Guthrieho, Thorndika, Skinnera, Hulla, Millera, Spencea, Mowrera, Gaľperina, Rubinšteina, Estesa a iných. Vzhľadom na rozsah tejto kapito-

ly i jej obsahové zameranie stručne opíšeme iba tie skupiny teórií, ktoré boli najvplyvnejšie (Kern a kol., 1991, s. 97):

Behavioristický prístup chápe učenie v pojmoch spojenia medzi podnetom pochádzajúcim z okolia a reakciou jedinca.

Kognitívny prístup zastáva názor, že podstatné je zaoberať sa predovšetkým schopnosťou jedinca reorganizovať svoj vnútorný svet pojmov, spomienok atď., ako odozva na prežívanú skúsenosť (Fontana, 1997, s. 146).

Biologický prístup zdôrazňuje v chápaní učenia zabezpečenie úplnej optimalizácie správania, teda prispôsobenie sa meniacim sa podmienkam prostredia pri zachovaní vnútornej fyziologickej rovnováhy, tzv. homeostázy.

Psychoanalytické teórie kladú dôraz na to, že pri učení ide o nevyhnutné dosiahnutie rovnováhy medzi princípom slasti a princípom reality na základe rozpoznania obmedzení, ktoré vyplývajú z vonkajších podmienok. Humanistický prístup zdôrazňuje pri učení spontánnu a samostatnú aktivitu človeka, ktorý sa usiluje o realizáciu svojich osobných možností.

V súčasnosti sa zdôrazňuje **procesuálno-kognitívny** aspekt učenia, kde sa učenie chápe ako proces, v priebehu a v dôsledku ktorého mení človek:

- svoj súbor poznatkov o prostredí prírodnom a ľudskom,
- mení svoje formy správania a spôsoby vykonávania činností,
- mení svoje osobnostné vlastnosti a obraz o sebe samom,
- mení svoje vzťahy k ľuďom okolo seba a v spoločnosti, v ktorej žije a všetky tieto zmeny smerujú

k rozvoju na vyššej úrovni. K týmto zmenám dochádza predovšetkým na základe skúseností, t. j. výsledkov predchádzajúcich činností, ktoré sa transformujú na systémy poznatkov – na poznanie. Ide o skúsenosti individuálne alebo o preberanie a osvojovanie skúseností spoločenských (Mareš, 1998, s. 32).

Aj napriek rozdielnostiam vo vymedzení definícií učenia, Fontana (1997, s. 146) uvádza, že učenie je pomerne trvalá zmena v potenciálnom správaní jedinca v dôsledku skúseností. Táto definícia upozorňuje na tri dôležité skutočnosti:

1. učenie musí človeka zmeniť – či už ide o jednoduchšiu alebo zložitejšiu zmenu, človek sa po učení z určitého hľadiska stáva iným človekom ako predtým,
2. táto zmena nastáva v dôsledku skúseností – tým sa vylučujú také druhy zmien, ktoré sú dôsledkom zrenia a telesného vývoja,
3. ide o zmenu v jeho potenciálnom správaní – aj keď zmena nastala, je to zmena v potenciáloch človeka, a nemusí ísť o nutnú zmenu vo výkonoch, môžeme sa niečo naučiť, avšak zmena v našom správaní sa prejaví až po mesiacoch či rokoch.

6.2.3 Charakteristika druhov učenia

Učenie možno teda vymedziť ako tendenciu k zmene správania, ktorá sa odohráva na úrovni senzomotorickej, emocionálnej, sociálnej, a kognitívnej. Učíme sa pozorovaním, precvičovaním alebo vhladom (Kern a kol., 1999, s. 99). Maršalová (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 86) rozlišuje tieto druhy učenia:

Učenie podmienením – na prelome 19. a 20. storočia ruský fyziológ Ivan Pavlov skúmal reflex vylučovania slín ako súčasť jeho výskumnej práce o fyziológii trávenia. Za výsledky v tejto oblasti mu v roku 1904 udelili Nobelovu cenu za fyziológiu a medicínu (Kern a kol., 1999, s. 100). Zistil, že u psov sa začala tvorba slín predtým, ako sa im potrava dostala do papule. Bolo to často pri pohľade na misku s krmivom. Psy sa naučili asociovať – spájať nové vonkajšie podnety – zrakové vnemy a zvuky, s pôvodným podnetom, ktorým bolo kŕmenie. Pavlov zistil, že s reflexmi sa môže spájať mnoho podnetov a preskúmal mnohé aspekty podmieneného (Hill, 2006, s. 212).

Podstatou učenia podmienením je vytváranie podmienených reflexov (dočasných nervových spojov, asociácií v mozgu). Zvykne sa deliť na klasické – Pavlovovské a operačné Skinnerovské, podľa mien autorov, ktorí sa venovali skúmaniu v tejto oblasti.

Klasické podmienenie – pri nepodmienennej reakcii ide o geneticky naprogramovaný priebeh správania: prirodzený vrodenný spúšťač (napr. pach mäsa) vyvolá prirodzenú vrodennú reakciu (napr. slinenie). V prípade podmienennej reakcie sa stretávame s najjednoduchším prípadom učenia, pri ktorom umelý podnet, ktorý sa viackrát vyskytuje súčasne s prirodzeným (napr. zvonenie), môže nahradiť prirodzený spúšťač a vyvolať slinenie. Naučený teda podmienený podnet vyvoláva naučenú teda podmienenú reakciu. U ľudí možno na základe tohto druhu učenia vysvetliť napr. emocionálne postoje, ako sú averzia, hnus, nenávisť, strach a vegetatívne riadené vitálne funkcie, ako sú prehĺtanie, červenanie sa a pod. (Kern a kol., 1999, s. 123).

Wade a Tavris (1993, s. 205) vysvetľujú obľubu a averziu k rôznym veciam vrátane jedla. Určité alergické reakcie môžu vzniknúť na princípe klasického podmienenia. Podľa predstaviteľov behaviorizmu strach a fobie sú podmienenými reakciami na podnety, ktoré boli pôvodne neutrálne.

Operačné podmienenie – niekedy sa tento druh učenia nazýva aj inštrumentálne podmienenie a spája sa s pokusmi Skinnera, predstaviteľa behaviorizmu. Ide o učenie, ktoré kladie dôraz na následky. V prípade kla-

sického podmieňovania správanie človeka alebo zvierat a nemá žiadne následky. To znamená, že v prípade Pavlovovho experimentovania pes dostane jesť bez ohľadu na to, či produkuje sliny alebo nie. V prípade operačného podmieňovania odpoveď človeka alebo zvierat a ovplyvňuje okolie, má na okolie určitý efekt. A práve tento efekt, teda to, „čo urobí okolie“, ovplyvní, či sa daná odpoveď objaví alebo neobjaví znovu. Navyše klasické a operačné podmieňovanie zahŕňa odlišné typy odpovedí. Pri klasickom podmieňovaní odpoveď má charakter reflexu, teda automatickej odpovede na vonkajší podnet. Pri operačnom podmieňovaní odpoveď nie je reflexívna, ale komplexnejšia (Wade, Tavis, 1993, s. 209).

Senzomotorické (percepčno-motorické) učenie – podstatou tohto druhu učenia je učením získaný predpoklad na vykonávanie takých pohybov, ktoré sú potrebné na vykonávanie určitých činností, na dosiahnutie určitého cieľa, na splnenie určitej úlohy. Z uvedeného vyplýva, že škála senzomotorických zručností je veľmi široká, zahŕňa napr.: činnosti zabezpečujúce sebaobsluhu: obliekanie, vyzliekanie, jazda na bicykli, činnosti potrebné v jednotlivých športových disciplínach, riadenie auta, vyšívanie, paličkovanie, obsluha strojov a pod.

Adekvátnosť pohybov závisí do značnej miery od vnímania. Pri pohybových zručnostiach nejde len o spojenie čiastkových pohybov, ale predovšetkým o rozlišovanie signálov, o spojenie pohybu s určitou informáciou našich zmyslov. Pri vykonávaní náročných senzomotorických činností zohrávajú dôležitú úlohu kognitívne aspekty, ktoré sa podieľajú na spracovaní skúseností. To, že si človek osvojil určitú senzomotorickú zručnosť, možno usudzovať na základe takých kritérií, ako sú: kvalita prebiehajúcej činnosti, výsledky prebiehajúcej činnosti, správnosť plnenia úloh, zníženie počtu chýb, odstraňovanie závažných chýb, rýchlosť vykonávania, zvyšovanie výkonu, znižovanie únavy, použitie vhodnej metódy, vhodného spôsobu, štýlu vykonávania činnosti (Čáp, Mareš, 2001, s. 374).

Verbálne učenie – pri tomto učení si človek osvojuje postupnú následnosť odpovedí. Tieto odpovede majú slovný charakter. Ide v podstate o pamäťové učenie, tzv. memorovanie, ktorého princíp spočíva v spájaní, asociácii jednotlivých slov, viet, ktoré sa dostali do priestorovej alebo časovej blízkosti. Sila spojenia medzi slovami, resp. vetami, závisí od dvoch zákonov: zákona frekvencie a zákona novosti. Ebbinghaus (in Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 89) vysvetlil tri metódy

verbálneho učenia: metódu podržaných členov, metódu učenia sa a metódu úspor.

Na efekt verbálneho učenia vplyvajú tieto činitele: rozsah učebného materiálu, charakter učebného materiálu, zložitosť učebného materiálu, diskriminácia prvkov v učebnom materiáli, miesto prvkov v učebnom materiáli (Ďurič, 1981, s. 92)

Pojmové učenie – tento druh učenia má veľmi dôležité miesto v učení sa človeka. Podstatou tohto učenia je osvojenie si spoločnej odpovede na odlišné podnety, ktoré aj napriek odlišnosti vykazujú nejaké spoločné charakteristiky. Pri pojmovom učení sa stretávame s dvoma vzájomne sa prelínajúcimi procesmi – s tvorením pojmov a osvojením si pojmov. Pri tvorbe pojmov sú najdôležitejšími procesmi analýza a syntéza, generalizácia a abstrakcia. Dôležitú úlohu tu zohráva slovo, reč, pretože je prostriedkom spojenia psychických zážitkov do pojmu. Pojmy, ktoré sa osvojujú v priebehu riadeného učenia sa nazývajú náukovými pojmami. Pojmy, ktoré si dieťa utvára samo, sa nazývajú skúsenostnými pojmami (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 93 – 94).

Učenie riešením problému – učenie riešením problému sa považuje za najzložitejší druh učenia. Riešenie problému sa považuje za druh učenia, pretože úspešný pokus riešiť problém vedie k zmene, k modifikácii správania toho, kto sa učí. V procese riešenia problému možno identifikovať nasledujúce fázy: 1. stav neistoty, pochybnosti, frustrácie, 2. identifikácia problému, ktorý sa má riešiť, 3. hľadanie faktov a formulácia hypotézy, 4. overovanie, prípadne preformulácia hypotézy, 5. dokazovanie a aplikácia správneho riešenia. (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 95)

Jurčo (in: Ďurič, 1981, s. 95) považuje za dôležité odlíšiť úlohu od problému, pričom za úlohu možno považovať takú situáciu, keď človek chce dosiahnuť cieľ a vie, ako ho dosiahnuť, pri probléme si človek uvedomuje cieľ, ktorý chce dosiahnuť, ale nepozná cesty a spôsoby, ako ho dosiahnuť. Schopnosť riešiť problémy závisí od skúseností, teda od osobných vedomostí, poznatkov, ktoré sa vzťahujú na udalosti, s ktorými sa človek stretol.

Na rozvoj učenia riešením problému má veľký význam v podmienkach školy problémové vyučovanie, ktoré predstavuje najvyššiu formu riadeného učenia. Podstata problémového vyučovania spočíva v aktívnej činnosti žiaka, ktorý za pomoci učiteľa hľadá spôsoby, ako daný problém riešiť počas vyučovania i pri domácich úlohách.

6.2.4 Zákony učenia

V odbornej literatúre sa uvádzajú zákony učenia týkajúce sa riadeného učenia (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 114 – 120):

Zákon motivácie – dôležitým predpokladom učenia, ktoré je riadené a cieľavedomé, je to, aby človek, ktorý sa učí, bol aktívny. Byť aktívny sa tu chápe, ako byť motivovaný, „hýbaný“ smerom k dosiahnutiu cieľa učenia. Motívy, vnútorné pohnútky k činnosti vznikajú na základe vnútorných potrieb. Potreby podnecujú človeka k ich uspokojeniu. Motivácia môže byť vnútorná a vonkajšia. V prvom prípade ide o motiváciu niečo sa naučiť pre vlastné uspokojenie, v prípade vonkajšej motivácie sa človek neučí z vlastného popudu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. Vonkajšia motivácia má v učení nižšiu hodnotu ako vnútorná motivácia. Optimálna situácia nastáva vtedy, ak sa vonkajšia motivácia zmení na vnútornú, čo predpokladá isté podmienky. Zmena vonkajšej motivácie na vnútornú nastane (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 115):

1. keď náročnosť úlohy neprevyšuje možnosti žiaka,
2. ak nie je učebný cieľ príliš vzdialený skúsenostiam žiaka,
3. ak rešpektujeme predchádzajúce skúsenosti, vedomosti žiaka,
4. ak rešpektujeme túžby a aspirácie žiaka, teda očakávaná úroveň vlastných úspechov,
5. keď využijeme záujmovú sféru žiakov,
6. keď žiaci poznajú dosiahnutú úroveň v učení v jeho jednotlivých etapách, táto znalosť čiastkových výsledkov sa stáva silným motivačným činiteľom pre ďalšie etapy učenia,
7. ak si žiaci vytýčia ciele, ktoré chcú v učení dosiahnuť, pre mladších je vhodnejšie stanoviť časovo blízky cieľ, pre staršie cieľ s dlhodobější perspektívou,
8. používanie odmien a trestov – odmenu považujeme za pozitívnu a trest za negatívnu motiváciu, účinok oboch motivácií je u žiakov rozdielna, prax poukazuje na skutočnosť, že pozitívna motivácia v učení je účinnejšia ako negatívna.

Zákon spätnej informácie v učení – tento zákon predstavil Thorndike v podobe zákona dôsledku (in: Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 117). Človek sa usiluje získať spätné informácie o svojom výkone buď sám, alebo prostredníctvom vonkajších zdrojov, napr. prostredníctvom učiteľa. Pri riadenom učení by spätná informácia mala obsahovať predovšetkým informácie o tom (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 118): a) či žiak robí práve tú činnosť, ktorú robiť má, b) či postupuje správne, c) či postup žiaka zodpovedá vytýčenému spôsobu postupu, d) či si žiak činnosť zovšeobecnil, skrátil a osvojil.

Zákon transferu – transfer možno chápať ako proces, pri ktorom podstata spočíva v tom, že skôr naučené formy správania, vedomostí, zručností vplyvajú na učenie sa iným formám správania, vedomostí, zručností (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 118). Ak sa človek naučí, osvojí si spôsob správania, vedomosť či zručnosť A a potom sa začne učiť, osvojovať si správanie, vedomosti, zručnosti B, naučenie A urýchli učenie sa B. V tom prípade ide o pozitívny účinok transferu. V opačnom prípade (ak sa vyskytne prekážka, ťažkosť) hovoríme o negatívnom účinku transferu alebo o interferencii. Transfer v oblasti učenia možno deliť na špecifický, pri ktorom sa využívajú výsledky predchádzajúceho učenia na nasledujúce učenie, ktoré sú obsahovo podobné, v materiáloch sa vyskytujú identické prvky. Nešpecifický transfer sa líši tým, že ide o prenos vedomostí, návykov a spôsobilostí z určitej situácie na inú, zdanlivo s ňou nesúvisiacou (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 118).

Zákon opakovania – niekedy sa tento zákon označuje aj ako zákon cviku a frekvencie. Niektorí bádatelia (behavioristi, asocianisti) jeho význam preceňujú. Opakovanie v učení je nevyhnutné, avšak nie je to jediný predpoklad efektivity, dôležitá je aj motivácia, dôsledok a transfer. Pri opakovaní v učení je potrebné nielen mechanicky opakovať to, čo už v pamäti bolo, ale prepracovať, zdokonaľovať predtým osvojené učivo (Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991, s. 120).

Literatúra

- Boroš, J., Ondrišková, E., Živčicová, E.: Psychológia. Bratislava: IRIS, 1999, s. 138. ISBN 80-88778-87-5
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001, s. 655. ISBN 70-7178-463-X

- Ďurič, L.: Úvod do pedagogickej psychológie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. **Rok vydania???**
- Ďurič, L., Grác, J., Štefanovič, J.: Pedagogická psychológia. Bratislava: Jaspis, 1991.

- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- Hill, G.: Moderní psychologie. Praha: Portál, 2004.
- Kern, H. a kol.: Přehled psychologie. Praha: Portál, 1991.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. a kol.: Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001.
- Mareš, J.: Styly učení žáku a studentů. Praha: Portál, 1998.
- Wade, C., Tavris, C.: Psychology. Harper Collins College Publishers, 1993.
- Walton, F.: Ako vychádzať s dospelievajúcimi doma a v škole. Nové Zámky: Psychoprof, 2002.

Otázky a úlohy

1. *Vysvetlite podstatu výchovného pôsobenia a uveďte príklady priameho a nepriameho pôsobenia.*
2. *Ako možno rozdeliť ľudí z hľadiska akceptovania jednotlivých druhov argumentov?*
3. *Vysvetlite pojem učenie v širšom a užšom zmysle slova.*
4. *Čo je podstatou senzomotorického učenia, uveďte konkrétne príklady.*
5. *Napište, aké podmienky predpokladá zmena vonkajšej motivácie na vnútornú.*
6. *Vymenujte a bližšie opište zákony učenia.*

7. SOCIOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY

7.1 Vplyv prostredia na výchovu a vzdelávanie

Miroslav Špánik

Sociologické aspekty výchovy a vzdelávania sa zaoberajú vplyvom prostredia na výchovu a vzdelávanie, úlohou výchovy a vzdelávania v spoločnosti, v konkrétnej civilizácii a v jej historickom vývine. Sociálne prostredie chápeme ako súbor všetkých spoločenských činiteľov, ktoré vplývajú na človeka.

Sociologické aspekty výchovy skúmajú vzťahy medzi jednotlivcami, ktorí sa zúčastňujú na výchovnom a vzdelávacom procese a štruktúru a funkciu výchovných a vzdelávacích inštitúcií.

7.1.1 Vývoj názorov na sociálne súvislosti výchovy a vzdelávania

Sociálnym súvislostiam výchovy a vzdelávania sa venovali myslitelia už v staroveku. Aristoteles a Platón si uvedomovali nielen vplyv spoločnosti na vychovávaných, ale aj význam výchovy a vzdelávania pre budúce pomery v spoločnosti. V stredoveku sociálny význam výchovy a vzdelávania zdôrazňovali J. A. Komenský, B. Bolzano a iní osvietenci, ktorí predpokladali zmeny v spoločnosti prostredníctvom výchovy a vzdelávania. V novoveku sa zdôrazňoval v prácach R. Owena, J. H. Pestalozziho, G. A. Lindnera a iných mysliteľov význam sociálnych podmienok vo výchove a vzdelávaní mládeže. Sociologické aspekty výchovy sa v 20. storočí začínajú skúmať v medziodborových vedných disciplínach, ako sú sociálna pedagogika, sociológia výchovy a pedosociológia. Na Slovensku patrí medzi priekopníkov skúmania významu prostredia na výchovu a vzdelávanie Juraj Čečetka. V dielach *Sociológia v pedagogike* (1965) a v *Úvode do sociológie* (1967) chápe výchovu ako istú tendenciu uspôsobovať seba, alebo iných pre spoločenstvo (obec, mesto, národ). Význam prostredia považuje za nepopierateľný. V Čechách sa

sociologickými aspektmi výchovy a vzdelávania zaoberal I. A. Bláha. V prácach *Sociologie dětství, Pedagogika a sociologie a Sociologická pedagogika* zdôrazňuje význam prostredia na vývin človeka. Na človeka podľa I. A. Bláhu vplýva prírodné, organické a spoločenské prostredie. Možnosti rozvoja človeka sú však podľa neho limitované dedičnosťou. Úlohu výchovy vidí v tom, aby jednotlivci pod vplyvom výchovy vydali všetky poklady dedičnosti.

V súčasnosti sa sociologické aspekty výchovy a vzdelávania zameriavajú na sociálny proces, ktorý sa zaoberá socializáciou detí a mládeže a sociálnymi podmienkami, v ktorých sa výchova a vzdelávanie realizujú. Predmetom sociologických aspektov výchovy je zložitá problematika výchovy a vzdelávania v sociálnom prostredí. Výchovné a vzdelávacie procesy v rodine, škole, mimoškolských zariadeniach, cirkevných inštitúciách, rovesníckych skupinách, lokálnom prostredí a výchovný proces realizovaný prostriedkami hromadnej informácie.

7.1.2 Aktuálne témy sociologických aspektov výchovy a vzdelávania

Aktuálnosť uvedenej problematiky potvrdzuje aj skutočnosť, že osobnosť sa rozvíja a formuje v sociálnom prostredí a zároveň vplýva na sociálne prostredie a zámerne si ho prispôsobuje svojim potrebám.

V súčasnom pohybe spoločnosti sú tieto aktuálne témy sociologických aspektov výchovy a vzdelávania:

1. Vplyv spoločenských vzťahov na formovanie osobnostných vlastností detí a mládeže, interpersonálne vzťahy ako zdroj formovania osobnosti človeka.
2. Špecifiká rodinnej výchovy, najmä problematika výchovnej, emocionálnej, reprodukčnej a ekonomickej funkcie rodiny.

3. Význam rovesníckych skupín v živote dospievajúcej mládeže.
4. Problematika využívania voľného času v rozličných vekových a sociálnych skupinách obyvateľstva.
5. Sociálno-patologické javy spoločnosti, ich príčiny a vplyv na deti a mládež, ich prevencia najmä

- v oblasti patológie rodinného života, kriminality, drogovej závislosti, nezamestnanosti, násilia v spoločnosti.
6. Sociálne determinanty výchovy a vzdelávania v škole a v rodine.

7.1.3 Typológia prostredia

Možno konštatovať, že sociologické aspekty výchovy a vzdelávania sa týkajú komplexného vplyvu spoločenskej skutočnosti na správanie a vzdelanie mládeže uplatňovaním podnetov z prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie realizujú. Úloha podnetov prostredia sa zvyšuje s možnosťou šírenia kultúry a vzdelávania prostredníctvom prostriedkov hromadnej informácie. Množstvo a kvalita podnetov pôsobiacich na mladú generáciu sa v súčasnom období vďaka technickým vymoženostiam veľmi zvyšuje v pozitívnom i negatívnom zmysle.

Prostredie nie je jednoliata štruktúra, ktorá obklopuje človeka. Podľa zdroja podnetov, ktoré sú dôležité pre výchovu a vzdelávanie, sú v odbornej literatúre uvádzané rozličné typológie prostredia.

Prvá typológia prostredia rozdeľuje podľa vzniku na prírodné a sociálne. Prírodné prostredie vzniklo pôsobením prírodných podmienok na človeka. V literatúre sa označujú aj pojmom fyzikálne podmienky. Na človeka vplýva najmä nadmorská výška, zemepisná šírka a blízkosť veľkých vodných plôch, akými sú moria a oceány.

Nadmorská výška významne pôsobí na život ľudí aj na Slovensku, ktoré je zaľudnené do vysokých nadmorských výšok v podhorských lazoch, kopaniciach a samotách. Život v nich spravidla pozitívne vplýva na formovanie takých vlastností, ako sú samostatnosť, húževnatosť, nepoddajnosť a pracovitosť.

Zemepisná šírka pôsobí na ľudí podnebním. Drsnejšie klimatické podmienky majú pre život ľudí žijúci v blízkosti polárnych kruhov a v rovníkovom pásme. Život im ovplyvňuje extrémna teplota a nedostatok zrážok.

Život ľudí v blízkosti rozsiahlych vodných plôch, akými sú moria a oceány, často vyžaduje od obyvateľov prímorských štátov vynaliezavosť, odvahu a predvídavnosť na prekonávanie nástrah vodného živlu.

Za sociálne prostredie považuje Wroczyňsky (1968):

- a) rozmiestnenie obyvateľstva a hustota zaľudnenia, od ktorých závisí častota (frekvencia) a rôznorodosť spoločenských stykov,
- b) profesionálna štruktúra obyvateľstva, ktorá svedčí

- o úrovni jeho života, ekonomickej diferencovanosti a nepriamo aj kultúrnej úrovni,
- c) pomer jednotlivých vekových skupín, ktorý poukazuje na biologickú dynamickosť obyvateľstva,
- d) stupeň a štruktúra vzdelania, ako jedno zo základných kritérií a charakteristiky spoločenského prostredia.

Špecifickými podmienkami sociálneho prostredia sú kultúrne zložky, ktoré obklopujú človeka. Kultúrne prostredie podľa Wroczyňského (1968) „predstavuje výsledky historickej činnosti človeka, ktoré na neho pôsobia. Kultúrne prostredie tvorí: ideológia spoločnosti, filozofia, náboženstvo, morálka, právo, výtvyry hmotnej kultúry (staviteľstvo, kultúrne zariadenia – kluby, divadlá, čítárne, knižnice, obrazárne“.

Jednotlivé zložky kultúrneho prostredia majú v živote ľudí rozličný význam. Pre ľudí žijúcich v malých teritoriálnych celkoch majú väčší význam zvyky a obyčaje, ktorých dodržiavanie vychádza z tradícií a je podporované verejnou mienkou. Verejná mienka pozitívne vplýva aj na výchovu mládeže. U veriacej časti populácie má mimoriadny význam členstvo v cirkevných organizáciách a vyznávanie náboženstva.

Jednotlivé zložky prírodného a sociálneho prostredia na človeka pôsobia rozličnou intenzitou. Prírodné prostredie tvorí nevyhnutnú podmienku hospodárskej aktivity človeka a tým aj pre jeho profesijnej orientácie.

V. Grulich (1977) charakterizuje sociálne prostredie takto: „Sociálne prostredie je zdrojom formovania človeka. Človek je však iba v takej miere produktom prostredia, v akej si osvojuje prvky a obsah tohto prostredia, a to v závislosti od miesta, ktoré zaujíma v systéme spoločenských vzťahov, v svojej sociálnej činnosti a v závislosti od svojej sociálnej aktivity. Predpokladom toho, aby sa jednotlivec stal osobnosťou, je jeho zaraďovanie do spoločenských vzťahov a podmienok.“

Ďalšia typológia prostredia vychádza z rozdielnej početnosti členov tvoriacich prostredie. Ucelený prehľad prostredia podľa počtu členov uvádza O. Baláž (1981). Prostredie rozdeľuje na mikroprostredie, mezoprostredie a makroprostredie. Mikroprostredie považuje za bezprostredné prostredie, obklopujúce človeka (rodina,

trieda žiakov v škole). Mezoprostredie možno považovať za prostredie, ktoré je spojovacím článkom medzi mikroprostredím a makroprostredím (obec, mesto). Makroprostredie tvoria celospoločenské činitele.

„Mikroprostredie má najvýznamnejšiu úlohu pre vývin, výchovu a vzdelávanie. Súčasťou mikroprostredia je rodina, škola, susedské a rovesnícke skupiny, do ktorých človek patrí. Dieťa z najbližšieho mikroprostredia pre seba spočiatku prijíma všetku svoju výzbroj. Mikroprostredie je dôležitým prameňom podnetov, ktoré vyvolávajú duševné zážitky. Ak sú vplyvy mikroprostredia dostatočne silné, možno hovoriť o podnetnom prostredí pre výchovu dieťaťa. Do mikroprostredia možno zaradiť aj pôsobenie prostriedkov hromadnej informácie a klímu v škole.

Mezoprostredie má sprostredkujúci význam medzi mikroprostredím a makroprostredím. Mezoprostredie je tvorené lokálnym prostredím a jeho spoločenskými, vzdelávacími a kultúrnymi inštitúciami.

Makroprostredie tvorí spoločenská štruktúra, spoločenské vzťahy a podmienky pre národnú, kultúrnu, politickú, cirkevnú vzdelávaciu činnosť v štáte. Podmienkami, ktoré sú utvárané v makroprostredí, sa vplýva na výchovné a vzdelávacie činitele v mikroprostredí a v mezoprostredí prostredníctvom legislatívy a materiálnych podmienok.“ (Baláž, 1981)

Treťou typológiou výchovného prostredia je klasifikácia prostredia na prirodzené a intencionálne. Do prirodzeného prostredia patrí: rodina, rovesníckej skupiny a lokálne prostredie.

Rodina je významným prostredím výchovy a vzdelávania mládeže. S vývojom spoločnosti sa menila aj podstata rodiny. Rodina strácala viacero tradičných vlastností, ale zachovala si základné znaky, ktoré Z. Bauman (1965) opisuje takto:

- „a) rodina je spoločensky schválená forma trvalého spolužitia,
- b) rodina sa skladá z osôb navzájom spojených tým, čo

vládnucci zvyk uznáva za zväzky krvi, manželstva alebo adopcie,

- c) členovia rodiny obyčajne bývajú pod jednou strechou,
- d) členovia rodiny spolupracujú medzi sebou v rámci spoločensky uznávanej deľby úloh, pričom jedna z najdôležitejších úloh tejto spolupráce je výživa a výchova detí.“

Rodina pôsobí na dieťa nielen v spoločensky želateľnom smere, ale i v negatívnom smere.

Do prirodzeného prostredia zaraďujeme aj rovesníckej skupiny. Rovesníckej skupiny majú mimoriadny význam v socializácii dospievajúcej mládeže. Vznikajú na základe záujmovej aktivity, okolo prirodzeného vodcu alebo lokálnej príslušnosti. V rovesníckych skupinách sa realizuje socializácia v iných podmienkach, ako je to v rodine a v škole.

Lokálne prostredie je treťou súčasťou prirodzeného prostredia. Tvorí ho bezprostredné okolie, v ktorom sa dieťa a mládež pohybuje. Vplyv lokálneho prostredia sa prejavuje v demografických špecifikách, ktoré vplývajú na frekvenciu sociálnych vzťahov.

Intencionálne výchovné prostredie reprezentuje najmä škola. Škola má v živote detí význam pri výchove k duchovným hodnotám ľudstva a pri utváraní dieťaťa na sociálnu bytosť, ktorá sa má v škole možnosť uplatniť v kolektíve seberovných spolužiakov. Úspešnosť v škole spôsobuje stav psychického uspokojenia dieťaťa. Túžba byť vysoko hodnotený je jednou z najzákladnejších túžob žiaka. Na druhej strane nič tak neubíja dieťa ako kritika a irónia. Časť učiteľov však nevie objektívne posúdiť detské šibalstvá. Šibali sú bystré a chápané deti, ktoré vedia uplatniť svoje schopnosti aj v najneočakávanejších situáciách. Sú to veselí deti so zmyslom pre humor, rojkovia ochotní pretvárať svet.

Sociologické aspekty výchovy a vzdelávania sa spolupodieľajú na komplexnom posudzovaní výchovného a vzdelávacieho procesu.

7.2 Sociológia výchovy, vzdelávania a školy

Ondrej Kaščák

Sociologickými aspektmi výchovy a vzdelávania sa v súčasnosti zaoberá pomerne mladá špecializovaná hraničná sociologická disciplína označovaná ako sociológia výchovy. V súčasnosti sa v našej terminológii stretávame aj s inými názvami relevantnej disciplíny, napr. „sociológia vzdelávania“ či „sociológia školy“, ktoré však v konečnom dôsledku tematizujú len určité aspekty skúmania široko koncipovanej sociológie výchovy, a tak takto označované disciplíny možno považovať za jej súčasť. (Havlík, Koťa, 2002)

Tematický rozsah prác z oblasti sociológie výchovy je pomerne široký. M. Rabušicová (2002) vymedzuje základné oblasti sociologického skúmania výchovy a vzdelávania prostredníctvom taxácie najčastejšie kladených otázok:

1. Výchova a vzdelávanie v širokých spoločenských súvislostiach: Ako môžu výchova a vzdelávanie pôsobiť na spoločnosť? Ako môžu naopak spoločenské procesy ovplyvňovať výchovu a vzdelávanie? V akom demografickom, kultúrnom, politickom, ekonomickom a inom kontexte výchova a vzdelávanie prebiehajú? Ako môže politika a ideológia ovplyvniť výchovu a vzdelávanie? Aké sú funkcie výchovy a vzdelávania v spoločnosti? Akú rolu zohráva štát vo vzdelávaní? Prispieva výchova a vzdelávanie skôr k sociálnej stabilite alebo skôr k sociálnej zmene? Do akej miery je vzdelávanie nástrojom ekonomického rozvoja štátu?

2. Výchovné a vzdelávacie inštitúcie a ich vonkajšie prostredie: Aká je úloha školy ako inštitúcie povinného vzdelávania v procese výchovy a vzdelávania? Aká je rola iných typov a stupňov vzdelávacích inštitúcií? Aké sú ich funkcie? Aké postavenie majú vo vzťahu k škole ďalší sociálni partneri školy? Aké je štruktúra tejto inštitúcie? Aké sú jej charakteristiky? Ako sú školy financované a riadené? Ako táto inštitúcia korešponduje s ďalšími inštitúciami výchovy a vzdelávania? Aká je výchovná a vzdelávacia funkcia rodiny?

3. Vzťahy a procesy vo vnútri výchovných a vzdelávacích inštitúcií: Aké sú školské procesy? Kto sa na nich zúčastňuje? Aký je status učiteľa a aké sú jeho roly v škole, v triede? Čo je to učiteľská profesia a ako sa mení? Aký status majú a aké roly hrajú žiaci – študenti? Aké sú ich vzťahy? Ako fungujú v škole a v triede vrstovnicke vzťahy? Ako sa učelia a študenti podieľajú na rozhodovacích procesoch a riadení školy? Čo sa v škole učia a čo sa naučia žiaci? Kto a ako vytvára kurikulum? Aká je v škole skupinová dynamika? K akým

neformálnym procesom v nej dochádza? Čo obsahuje skryté kurikulum?

4. Výsledky (efekty) výchovy a vzdelávania pre jednotlivca a pre spoločnosť: Aké sú súvislosti medzi vzdelaním a sociálnou stratifikáciou? Medzi vzdelaním a sociálnou mobilitou? Do akej miery je vzdelanie prostriedkom sociálneho vzostupu? Majú ľudia s vyšším vzdelaním lepšie ekonomické postavenie? Majú lepšie životné šance? Ako spolu súvisí vzdelanie a spoločenská trieda? Aká je vzdelávacia úspešnosť z hľadiska rasy a pohlavia? Akú rolu v tejto úspešnosti zohráva rodinné zázemie? Majú všetci členovia danej spoločnosti rovnaké vzdelávacie príležitosti?

5. Obsahy a procesy socializácie: Čo je to socializácia? Prostredníctvom akých mechanizmov sa uplatňuje? Aký má z hľadiska individuálneho a spoločenského zmyslu? Aké sú vzťahy v schéme socializácia – výchova – vzdelávanie? Čo je obsahom socializácie? Ako tento obsah vzniká a ako sa mení? Kto a akým spôsobom ju ovplyvňuje? Kto sú hlavní aktéri socializácie? Akú úlohu popri rodine, škole a vrstovníkoch zohrávajú v rámci socializácie napr. médiá? Aký je vzťah medzi socializáciou a anómiou? Aký je vzťah medzi socializáciou, resocializáciou a sociálnou patológiou?

Vcelku by sa dalo povedať, že **sociologické skúmanie výchovy a vzdelávania sa spravidla obsahovo pohybuje v rámci troch dimenzií:**

1. Makrosociálna dimenzia: Miesto a úloha (funkcia) výchovy a vzdelávania v spoločnosti, v danej civilizácii a kultúre; súvislosť medzi výchovnými hodnotami, cieľmi výchovy, štruktúrou vzdelávania a sociálnou štruktúrou, stratifikáciou a mobilitou; vzťahy medzi výchovou, vzdelávaním a sociálnou zmenou (či už na hodnotovej úrovni, úrovni životného štýlu, politickej úrovni, trhu práce a pod.).

2. Mikrosociálna (interpersonálna) dimenzia: Sociálne vzťahy medzi vychovávajúcimi a vychovávanými (rodičmi a deťmi, učiteľmi a žiakmi), sociálne vzťahy v rámci skupín vychovávajúcich a vychovávaných, sociálne pozície a roly vychovávajúcich a vychovávaných, ich súvislosť so sociálnou príslušnosťou a ich vplyv na sociálne vzťahy.

3. Inštitucionálno-organizačná dimenzia: Štruktúra, funkcia a organizácia výchovných inštitúcií a sociálne podmienky, resp. dôsledky ich činnosti.

Ako je možno vidieť, v rámci uvedených dimenzií široko koncipovanej sociológie výchovy sú zahrnuté aj

otázky vzdelávania a otázky školy. Niekedy je výrazom tohto integratívneho pohybu aj označenie „pedagogická sociológia“. V rámci žiadnej z hraničných vied o výchove sa nestretávame s takou variabilitou názvov usilujúcich sa označiť disciplínu skúmajúcu sociálne (a sociologické) aspekty výchovy a vzdelávania.

Pomerne jednotný je však metodologický prístup ku skúmaným javom výchovy a vzdelávania, ktorý je prevzatý zo sociológie: práca s faktografickým materiálom, empirický výskum problémov, dominancia explanatívneho (vysvetľujúceho a analytického) prístupu pred prístupom normatívnym (predpisujúcim), ktorý je typický práve pre pedagogiku. Práce zo sociológie výchovy tak spravidla nehovoria, čo má ako byť a k čomu má výchova smerovať, ale opisujú reálne sociálne súvislosti výchovy a vzdelávania. Ich jazyk sa nepohybuje v dimenzii výchovných a vzdelávacích ideálov.

Špecifický sociálne orientovaný pohľad na výchovu a vzdelávanie odzrkadľuje aj osobitá terminológia sociológie výchovy. Konštitutívnym pojmom sociológie výchovy je pojem „socializácia“, okolo ktorého sa rozvinula celá jedna oblasť sociologicko-výchovného skúmania a ktorý v sebe zahŕňa sociologický pohľad na formovanie človeka, na jeho miesto v spoločnosti a na podobu jeho vzťahov ku okolitému svetu. (Ondrejkovič, 2004). V socializácii jednotlivca alebo skupín tak sociológ výchovy zaujímajú najmä skutočnosti vychádzajúce zo sociálneho prostredia: aké sociálne hodnoty, normy či tlaky na ľudí pôsobia, odkiaľ prichádzajú, v akých sociálnych podmienkach dochádza k formovaniu človeka, aké sú dôsledky pôsobenia rozličných podôb sociálnych podmienok na človeka atď. Socializácia v sebe zahŕňa pôsobenie pomerne širokého spektra sociálnych faktorov a ambíciou sociológie výchovy je podať čo možno najkomplexnejší opis pôsobenia sociálnych faktorov na človeka a ozrejmiť tak v rozličných životných etapách, situáciách, resp. problémoch, jeho „sociogénezu“.

Zoberme si napr. analýzu školskej neúspešnosti detí. Ako jej dôvod bývajú tradične uvádzané psychické nedostatky žiaka (neochota učiť sa, lajdáctvo, neschopnosť sústrediť sa, prípadne koncentrovať pozornosť, nízka motivácia a pod.). Ako tradičné prostriedky prekonávania školskej neúspešnosti sa preto propagujú cieľový tréning pozornosti, zvýšený dozor rodiča pri domácej príprave dieťaťa na vyučovanie, častejšie opakovanie, doučovanie a pod. Tieto pomerne zaužívané nápravné stratégie však vo veľkom počte prípadov nebývajú úspešné, ak sa nepodarí okrem zjavných psychických handicapov identifikovať aj handicap sociálne, ktoré sú s tými psychickými nevyhnutne previazané.

Nízka školská úspešnosť dieťaťa môže súvisieť s jeho sociálnou rolou v triede či v skupine rovesníkov (napr. rola izolovaného alebo šikanovaného jedinca), môže súvisieť s aktuálnymi sociálnymi zmenami v rodine (nezamestnanosť, rozvod, nový súrodeneц) ovplyvnenými globálnymi sociálnymi zmenami (životného štýlu, štruktúry práce), môže vychádzať zo sociálnej konštitúcie rodinného prostredia, kde sa jednoznačne ukázal súvis napr. medzi postojmi dieťaťa ku škole, jeho hodnotovou orientáciou a vzdelanostnou úrovňou rodičov a príslušnosťou k sociálnej vrstve, s čím súvisí aj odlišný výchovný štýl. Ak tieto sociálne charakteristiky zostanú nezmenené, tak aj cieľená školská príprava spravidla nevedie k zlepšeniu školskej úspešnosti.

Ale na druhej strane je to aj sociálna konštitúcia školy, ktorá v špecifických skupinách detí priamo zapríčiňuje ich školskú neúspešnosť, takže na zlepšenie školskej úspešnosti potom nie je potrebná radikálna zmena sociálnej situácie dieťaťa. Sociologické výskumy pôsobenia učiteľov a školských obsahov totiž ukázali, že jazyk učiteľov a učebných textov nie je jazykom sociálne indiferentným, ale ide o jazyk ľudí prislúchajúcich k špecifickej sociálnej vrstve (stredné vrstvy). Pre deti prislúchajúce nižším (napr. robotníckym) sociálnym vrstvám sa ako typický ukázal iný typ vyjadrovania sa, iný typ slovnej zásoby a taktiež aj vetnej skladby (pri osvojovaní si takéhoto sociálne špecifického jazyka sa ako významný ukázal komunikačný štýl matiek v primárnom období života dieťaťa). Deti prichádzajúce z takýchto sociálnych podmienok a disponujúce iným prirodzeným jazykom, ako je jazyk školy, sú vlastne už pred vstupom do školy jazykovo znevýhodnené oproti deťom z vyšších stredných vrstiev, ktorých jazyk z domu sa omnoho viac ponáša na školský jazyk. S týmto vstupným jazykovým deficitom sa na školách nepracuje, len sa predpokladá ľahká a priama adaptácia detí na jazyk školy a jej textov, čo podľa mnohých sociológov výchovy spôsobuje, že na jazykový deficit sa „nabaľujú“ ďalšie deficity (preto sa hovorí o tzv. kumulatívnych deficitoch), ako sú kognitívny deficit, deficit v pozornosti a pod., no a nakoniec aj deficit v prospechu. Ukazuje sa taktiež, že aj témy, príklady zo života či životné situácie, s ktorými sa deti stretávajú napr. v učebniciach sú pre časť detí vzdialené a nemôžu sa pri učení s nimi identifikovať, pretože nezodpovedajú ich životnej realite, resp. sociálnej skúsenosti, čím sa opäť (nie vinou detí) znižuje ich šanca na školský úspech.

Uvedená sociálna analýza školskej neúspešnosti, ktorá by sa dala pomerne hladko rozvíjať ešte ďalej, mala poukázať na mieru komplexnosti, s ktorou pristupuje sociológia výchovy k analýze fenoménov výchovy a vzdelávania. **Skúmania z oblasti sociológie výchovy pomáhajú**

hajú pochopiť rôznorodé sociálne súvislosti výchovy a vzdelávania či školskej dochádzky. Pomáhajú predchádzať zjednodušujúcim a skratkovitým interpretáciám pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov, ku ktorým sú pedagógovia často náchylní. Práve na tomto príklade možno vidieť intenzívnu vysvetľujúcu (explanatívnu) ambíciu sociológie výchovy.

Túto typickú ambíciu získava sociológia výchovy až v poslednej fáze svojho historického vývoja, keď prekonala predsociologický normatívny pohľad tzv. sociálnej pedagogiky (J. H. Pestalozzi, F. A. Diesterweg, A. W. Froebel, G. A. Lindner či P. Natorp) a tzv. sociologickej pedagogiky (A. Fischer, P. Barth či S. Kawerau). **Začiatky plnohodnotnej sociológie výchovy tak možno datovať na začiatku 20. storočia.**

Významný bol v tejto oblasti napr. **C. Weiss**, ktorý definoval úlohy a predmet skúmania sociológie výchovy, ktorú označoval názvom „pedagogická sociológia“. U neho objavujeme terminologické odlišenie troch druhov výchovy, ktoré pomáha pochopiť predmet skúmania sociológie výchovy. Prvým typom je biologicky zameraná výchova, ktorej zodpovedá proces primárnej starostlivosti. Ide teda najmä o rozvoj fyziologických a vývinových funkcií. Ďalším typom výchovy má byť duševne zameraná výchova, ktorej má zodpovedať proces vzdelávania a týka sa najmä rozvoja poznania. Tretím typom výchovy je sociologicky zameraná výchova, ktorú vyjadruje proces socializácie a súvisí so sociálnymi podmienkami rozvoja. Tento typ primárne rozvíja vo svojich analýzach, pričom sa sústreďuje najmä na objasnenie rovesníckej socializácie (v bandách, hnutiach mládeže, zoskupeniach priateľov a pod.). Významnú časť svojho skúmania zameriava na špecifiká vplyvu veľkomestského a dedinského prostredia na výchovu detí a mládeže a tematizuje negatívne sociálne faktory, ktoré v konečnom dôsledku ovplyvňujú výchovu dieťaťa (odosobnenosť, mechanickosť, monotónnosť a bezobsažnosť továrenskej práce rodičov, vysoké životné tempo atď.). (Galla, 1971)

Koncept socializácie ako kľúčového pojmu sociológie výchovy významne rozvinul aj **R. W. Smith**. Pri formovaní jednotlivca zdôrazňoval najmä vplyv rôznych sociálnych skupín (napr. skupiny rovesníkov), záujmových združení, cirkevných skupín či štátnych organizácií. Sociálne skupiny rozdelil na primárne (založené na intímnych vzťahoch a osobných väzbách), sekundárne (utvárané za určitým sociálnym účelom, napr. rodina, škola a pod.) a zmiešané skupiny (záujmové organizácie, mládežnícke organizácie), čím umožnil diferencovanú analýzu socializačného vplyvu rozličných skupín.

Na začiatku 20. storočia taktiež nemožno obísť prí-

spevok francúzskeho sociológa **É. Durkheima**, ktorý ešte v období ranej moderny diagnostikoval paradoxnú spoločenskú tendenciu – zvyšujúcu sa individuálnu autonómiu detí, no zároveň intenzívnejšiu závislosť od spoločenských organizácií. Výchova akokoľvek autonómneho dieťaťa nie je podľa neho možná bez sociálnej kontroly, bez pôsobenia tzv. „kolektívneho vedomia“ na individuálne vedomie dieťaťa. Durkheim ukázal nevyhnutné prepojenie rozličných sociálnych faktorov s individuálnymi faktormi. Túto súvislosť na celospoločenskej úrovni najpriekladnejšie ukazuje na javoch porušenia sociálnej rovnováhy a sociálnych otrav (označuje ich ako „anomické“ javy), kde vplyvom sociálnej dezorganizácie dochádza aj k individuálnej dezorganizácii a strate identity, ktorú vyjadruje napr. zvýšený počet samovrážd mládeže.

Azda najvýraznejší impulz pre súčasnú sociológiu výchovy, ktorý podnietil rozvoj ďalších smerov v oblasti sociológii výchovy (často aj kriticky sa vymedzujúcich voči tejto koncepcii, napr. tzv. interakcionizmu), predstavovalo dielo **T. Parsonsa** z polovice 20. storočia. Do sociológie výchovy zaviedol pojem „sociálny systém“, ktorý má byť zásadne odlišný od „organických“ a „psychických“ systémov. Sociálny systém je systémom stabilných medziludských vzťahov, ktoré majú svoje pravidlá a zákonitosti. Tie sa odrážajú v tzv. „sociálnych rolách“, ktoré podľa Parsonsa predstavujú normatívne očakávania na správanie, ktoré majú členovia rozličných sociálnych skupín voči jednotlivcom. Výchovný proces je podľa Parsonsa procesom osvojovania si rozličných sociálnych rolí v rozličných sociálnych systémoch. Výchova je potom v tomto chápaní výhradne socializačným procesom. Ten je úspešný vtedy, keď dôjde k zvnútorneniu (internalizácii) očakávaní rozličných sociálnych systémov, takže človek sa identifikuje so svojimi sociálnymi rolami a bude zbehlý v ich napĺňaní. (Ondrejko, 1998) Parsons pritom načrtol cestu k problematike sociológie školy, pretože školskú triedu považoval za samostatný sociálny systém a žiakov za nosičov špecifických sociálnych rolí odlišných od všetkých rolí, ktoré dieťa doteraz malo. Na sociologickej úrovni tak umožnil tematizovať rozdiely v socializačnom pôsobení rozličných sociálnych systémov a taktiež poukázať na ich osobité sociálne funkcie. Najmä opis rozdielnosti pôsobenia sociálnych systémov rodiny a školy na dieťa možno považovať za prevratný (pozri ďalej sociologickú analýzu školy). Svojou koncepciou sociálnych systémov a sociálnych rolí sa Parsons stal inšpiráciou aj pre pomerne aktuálne oblasti sociológie výchovy, ako je napr. výskum školského nálepkovania (alebo štítkovania, angl. labeling) a výskum tzv. skrytého kurikula školy.

7.2.1 Sociologická analýza výchovno-vzdelávacích organizácií

Tzv. inštitucionálna analýza patrí v súčasnosti k najviac rozvinutým oblastiam sociológie výchovy.

Je to preto, lebo táto analýza má v rámci sociológie výchovy pomerne dlhú tradíciu a je detailne rozpracovaná tak na teoretickej ako aj empirickej úrovni. Základy fundovaného sociologického výskumu výchovno-vzdelávacích organizácií možno zaznamenať už na začiatku 20. storočia. Významný sociológ výchovy S. Bernfeld už vtedy dospel k provokujúcemu záveru, že „inštitúcia školy nie je zamýšľaná na vyučovanie a nevznikla ako uskutočnenie takýchto myšlienok, ale je tu pred didaktikou a proti nej. Vzniká z hospodárskej – ekonomickej, finančnej – situácie, z politických tendencií spoločnosti“. Aj napriek neadekvátnej kategorickosti svojho tvrdenia Bernfeld poukázal na skutočnosť, že význam školy presahuje vzdelávanie a že školy disponujú viacerými, dokonca hlbšími sociálnymi funkciami. (Filagová, Kaščák, 2006)

Na tie neskôr poukázal už spomínaný T. Parsons vychádzajúc z predpokladu, že šírka sociálnych funkcií školy vychádza z jej „univerzalistickej“ orientácie (všeobecnej orientácie na celok a kolektív), ktorá je intenzívnejšia ako napr. v prípade rodiny. Intímne a súkromné priestory ako rodina sú podľa neho orientované viac „partikularisticky“, na jednotlivcov a ich individuálne potreby či úspech, zatiaľ čo školy sú verejnými organizáciami sprostredkujúcimi hodnoty, ktoré sú základom všeobecnej sociálnej súdržnosti a stability. Tieto hodnoty sú predmetom tzv. sekundárnej socializácie, ktorá je typická práve pre kontext školy a ktorá je na rozdiel od primárnej socializácie typickej pre rodinu založená na zásadne inom type internalizácie. (Berger, Luckmann, 1999) Škola je tak oproti rodine – ktorá je predmetom analýzy inej časti tejto práce – organizáciou s pestrším repertoárom sociálnych funkcií.

Z hľadiska sociológie výchovy je kľúčovou **socializačná funkcia školy**. Uvádza sa dokonca aj pred samotnou výchovnou, vzdelávacou alebo kvalifikačnou funkciou. Táto funkcia je priamym dôsledkom univerzalistickej orientácie pôsobenia školy a významne ju reflektoval T. Parsons. Smeruje k osvojeniu si spoločensky očakávaného správania, všeobecných kultúrno-spoločenských hodnôt, predstáv a významov. Deti a mládež si prostredníctvom škôl osvojujú spoločensky cenené a preferované hodnoty, ako význam práce, význam vedy, ocenenie na základe výkonu, rešpekt voči odborne kompetentnejším autoritám, pravidlá správania sa v kolektíve a pod. Od školy sa tak očakáva, že zabezpečí prijatie noriem a hodnôt danej spoločnosti, akceptovanie sociálnych pravidiel, sociálneho roz-

vrstvenia, štruktúry povolání, že naučí základné komunikačné schémy v rozličných sociálnych situáciách a že v živote školy deti a mládež spoznajú spoločenský kľúč rozdelenia a distribúcie sociálnych vzťahov a rolí. Tým deti a mládež získavajú základnú orientáciu vo svojom správaní v príslušných sociálnych celkoch, ktorá im umožní bezkonfliktné fungovanie v rozličných sociálnych sektoroch a sociálne spolužitie s ostatnými ľuďmi.

Svojím socializačným pôsobením je škola vlastne predobrazom širšej spoločnosti a verejnej kultúry, jej priestor je priestorom preskúšavania si verejnej komunikácie a sociálne akceptovaných pravidiel správania sa. Je miestom osvojovania si pravidiel spolužitia a začleňovania sa v rámci väčších sociálnych skupín. Život školy akoby reprodukuje sociálny život, pričom však ide o značne „retušovanú“ reprodukciiu. Kontúry reálneho sociálneho sveta sú tu trochu pokrivené, idealizované a účelové. Ide tak o ideálny „laboratórny“ priestor, kde sú sociálne normy a hodnoty prezentované ako nespochybniteľné, ideály ako stanovené a sociálny život ako jasne čitateľný a prehľadný. Rozporuplný vzťah školskej socializácie voči sociálnej realite však vyplýva zo spoločenskej objednávky efektívne socializovať deti a mládež. Kultúrno-spoločenská kompetentnosť a jasná životná orientácia sa najefektívnejšie docieľujú v „čistých“ a od doliehajúcej sociálnej reality odčlenených podmienkach, v podmienkach nepoškvrnených súčasťou sociálnou dezintegráciou a hodnotovou neistotou. Školské socializačné pôsobenie tak naďalej prebieha v podmienkach, v rámci ktorých sa pracuje s idealizovanou skutočnosťou, ktorá vyvíjajúce sa deti a mládež nemätie. Tento prístup sa javí ako socializačne funkčný a síce preto, lebo z jednej strany normalizuje deti a mládež v súlade so sociálnymi hodnotami, ale zároveň ich imunizuje voči vplyvom sociálne škodlivých hodnôt, myšlienkových smerov, návykov a pod. Tie však penikajú k dieťaťu z rozličných ďalších sfér, a preto nemožno naivne očakávať, že školy dokážu zásadným spôsobom zmeniť návyky, postoje, presvedčenie či hodnotové orientácie detí a mládeže. Školská socializácia je skôr kultivačná a rozvíjajúca než nápravná. Pomáha rozvoju sociálnych predispozícií a dispozícií, ktoré si deti a mládež prinášajú z domu a obohacuje ich o ďalšie sociálne dimenzie. Ak však neexistuje aspoň minimálna súvzťažnosť s primárnou socializáciou, sekundárna socializácia veľmi často zlyháva.

Výchovno-vzdelávacia funkcia je tradičnou pedagogickou funkciou školy, ktorá smeruje najmä k osobnostnému rozvoju detí a mládeže na rozličných úrovniach, najmä na afektívnej, kognitívnej a senzomotoric-

kej úrovni. Súvisí s povahou interakcie medzi vychovávajúcim a vychovávanými, no taktiež aj s povahou obsahu vzdelávania, napr. s povahou učiva, učebných plánov, osnov a pod. No aj výchovno-vzdelávacie činnosti, resp. obsahy, sú sociálnym a kultúrnym zrkadlom. Vzdelávacie obsahy predstavujú zhustenú sumu spoločenského poznania a spoločenských hodnôt a aj správanie sa či pôsobenie učiteľov významne súvisí so zásadami kultúrno-spoločenského konania a s prenosom spoločensky adekvátnych (spravidla tradičných) hodnôt. A. Giddens (1998) napr. ukázal, že koncentrácia vedeckých obsahov v učebných textoch odzrkadľuje vysokú spoločenskú hodnotu vedeckého poznania a je dôležitá vzhľadom na tzv. „dôverovanie abstraktným systémom“, ktoré je kľúčové pre našu existenciu v modernom technickom svete. Obsahové analýzy učebníc a interakčných činností učiteľiek taktiež napr. ukázali, že odovzdávajú tradičné predstavy o delbe práce medzi mužmi a ženami. Výchovno-vzdelávacie procesy je tak na úrovni oficiálneho kurikula, ako aj na úrovni nevedomého, tzv. skrytého kurikula procesom plným spoločensky očakávaných hodnôt.

Napriek socializačnému podfarbeniu výchovno-vzdelávacích procesov v škole sú však niečím špecifické. Ich špecifickosť vychádza z tradičného rozlišovania medzi výchovnými a vzdelávacími procesmi, ktoré súvisí s odlišením latinských termínov „educatio“ a „eruditio“ (Havlík, Koťa, 2002). Zatiaľ čo termín „educatio“ (vychovávanie, výchova, odchovanie, pestovanie) sa používal v úvahách o utváraní morálky a charakteru, o správaní sa človeka voči iným ľuďom i voči sebe samému, tak termín „eruditio“ (vzdelanie, učenie, vedomosti, učenosť) znamenal osvojenie si obsahov kultúry (jazyka, vedy, umenia). Výchova tak smeruje najmä k afektívnej kultivácii osobnosti, a to nielen na úrovni očakávaných hodnôt a adekvátneho správania sa, ale aj na úrovni rozvoja citov, emócií, vôle, vlastného stanoviska, záujmov atď. Nevedie len k adaptácii na spoločnosť a k integrácii do celku, ale aj k vlastnému sebarozvoju, rozvoju sebavedomia, rozvoju osobitostí detí, k utváraniu vlastného stanoviska, hodnotiacich postojov, kritického myslenia a pod. B. Timková (2001) dokonca takéto výchovné pôsobenie školy považuje za samostatnú školskú funkciu, ktorú označuje ako **personalizačnú**. „Pri personalizácii sa jedinec stavia do protikladu k celku sociálnych a kultúrnych podmienok a prebieha u neho proces sebaurčenia a sebarealizácie, sebaformovania a sebariadenia (»nebyť ako iní«).“ (2001, s. 37) Treba však dodať, že v rámci tradičných škôl personalizácia neprebíha v striktnom protiklade k socializácii, skôr v jej rámci. Škola by v rámci svojho výchovného pôsobenia síce mala vytvárať pod-

mienky na proces individuálneho utvárania, formovania a rozvíjania vlastnej jedinečnej osobnosti detí, je však zjavné, že daná funkcia je hromadným kontextom školského života limitovaná a že nejde o dominantnú sociálnu funkciu školy. Ako ukázala už analýza T. Parsonsa, personalizácia je typická najmä pre rodinnú výchovu.

Ak hovoríme o vzdelávacej funkcii školy, tá súvisí najmä s osvojením základných kultúrnych obsahov a techník, ktoré sú nevyhnutné na fungovanie v rôznych sociálnych sférach spoločnosti (vzdelávacia sféra, sféra verejnej a štátnej správy, pracovná sféra, umelecká sféra, mediálna sféra) a pre účasť na interpersonálnej komunikácii v danej kultúre. Úplne primárnymi kultúrnymi technikami sú čítanie, písanie či počítanie, ktoré sa bežne spájajú s pojmom gramotnosti. V súčasnej spoločnosti sa rozširuje o ďalšie oblasti, ako je napr. počítačová gramotnosť ako súčasť tzv. kultúrnej gramotnosti. Tieto základné kultúrne obsahy a techniky sú predmetom vzdelávania základných škôl. Veľká časť vzdelávacích obsahov a kultúrnych techník má teda účelovú povahu: ich osvojenie je nevyhnutné pre efektívne fungovanie v danej kultúre. To možno povedať aj o vzdelaní ako takom, pretože určitá suma vedomostí je vlastne prostriedkom na ukončenie určitého typu štúdia a na postup na vyšší stupeň alebo ďalší typ školy, je teda prostriedkom mobility v rámci vzdelávacieho systému. Okrem tohto účelového prvku však má vzdelávanie aj neúčelový, takpovediac personalizačný význam. Na základe vzdelávania dochádza ku kultivácii osobnosti, človek získava v jednotlivých oblastiach kultúry väčší prehľad, spoznáva nové veci, rozumie im, čo zásadne obohacuje jeho osobnosť aj bez toho, aby dané vzdelanie bolo bezprostredne sociálne použiteľné.

Kvalifikačná funkcia školy už súvisí so zabezpečením pripravenosti absolventov na výkon pracovných činností a súvisí teda s osvojovaním znalostí, schopností a spôsobilostí požadovaných pre výkon určitého zamestnania alebo profesie. Kvalifikáciu pritom nemožno zamieňať so vzdelaním, ktoré len čiastočne vytvára predpoklady pre profesijné uplatnenie absolventov škôl. Kvalifikačná funkcia je vyjadrením súvislosti medzi školou a sociálnym sektorom práce. Tento sektor sa vo vzťahu k podobe a fungovaniu školy považuje v našej spoločnosti za kľúčový, a preto sa jeho premeny a požiadavky významne zohľadňujú pri plánovaní chodu škôl a pri tvorbe vzdelávacích programov. S premenami v sociálnom sektore práce tak idú ruka v ruke premeny v sociálnom sektore škôl, dôkazom sú napr. premeny súčasného stredného odborného a vysokého školstva v nadväznosti na požiadavky rozvíjajúceho sa trhu práce v automobilovom priemysle. Kvalifikačná

funkcia je teda doménou najmä stredných a vysokých škôl, no existuje aj široké spektrum vzdelávacích programov zameraných na zmenu alebo rozšírenie či doplnenie kvalifikácie (kurzy, doškolovanie, preškolovanie atď.).

V súčasnosti možno zaznamenať zvyšujúci sa tlak na školy v súvislosti s nevyhnutnosťou posilnenia ich kvalifikačnej funkcie. Tento tlak možno vnímať ako prirodzený a dokonca aj žiaduci, pokiaľ nevyúsťuje v prílišnej odbornej špecializácii. Dynamika súčasných premien na trhu práce je totiž taká intenzívna, že úzke špecializácie sa rýchlo stávajú zastaralými a adaptabilita takto pripravovaných odborníkov na nové pracovné sektory sa ukazuje ako veľmi nízka. Preto si možno položiť otázku, či snaha zamestnávateľov dostať zo škôl hotového pracovníka nie je v konečnom dôsledku spoločensky kontraproduktívna, a či nie je efektívnejší systém podnikového doškolovania a zaúčania.

Doteraz sme v rámci kvalifikačnej funkcie školy hovorili najmä o tzv. *funkcionálnej kvalifikácii*, ktorá predstavuje súhrn odborných poznatkov, kompetencií a spôsobilostí. Pod kvalifikačnú funkciu škôl však možno zahrnúť aj tzv. *extrafunkcionálnu kvalifikáciu*, ktorá predstavuje základné osobnostné pracovné dispozície, ako napr. ochota podávať výkon, zodpovednosť, usilovnosť, vytrvalosť a pod. (Timková, 2001) Pri objasňovaní významu školy pri poskytovaní extrafunkcionálnej kvalifikácie zohrali významnú úlohu sociologické analýzy školy. Priekopníckym bol empirický výskum sociológov výchovy S. Bowlesa a H. Gintisa, ktorý ukázal významnú súvislosť (dokonca podľa nich „korešpondenciu“) medzi dispozíciami, ktoré podporujú školské organizácie a očakávaniami organizácií výkonu povolania. Podľa nich platí všeobecný „princíp korešpondencie“ medzi školami a organizáciami práce, ktorý vyjadruje toto: „Domnievame sa, že školy pripravujú ľudí na role pracujúcich. Deje sa to v hierarchickej štruktúre modernej spoločnosti a socializujú ľudí dobre a bez sťažností. Školy to zabezpečujú tým, čo sme nazvali korešpondenčný princíp – štruktúrovaním sociálnych interakcií a individuálnymi odmenami napodobňujú pracovné prostredie.“ (2001, s. 1???) Škola tak tvorí vlastne pracovnú organizáciu: máme tu formalizovanú hierarchickú komunikáciu s formálne nadriadeným (napr. podľa Parsonsa si v škole dieťa osvojí skôr vzťah k roli učiteľa ako k jeho individuálnej osobnosti), vysoký tlak na výkonnosť, „zamestnaneckú“ konkurenciu, hodnotenie na základe výkonnosti, záväznosť časového rámca vyžadujúcu príchod do „práce“ na určitú hodinu, rešpektovanie dĺžky pracovných jednotiek s minucióznou kontrolou práce a jej výstupov, rešpektovanie dĺžky oddychových jednotiek a pod. Časová zá-

väznosť školy taktiež dennodenne od detí vyžaduje, aby dodržali časový harmonogram práce (dochvilnosť), aby boli určitý čas zamestnané riešením určitých úloh (vytrvalosť), a aby tento čas nebol len časom výdrže, ale časom sústredenej práce zameranej na dokončenie činnosti (spoľahlivosť). Tento typ kvalifikovanosti síce nie je veľmi často tematizovaný, ale je prinajmenšom rovnako (ak nie viac) dôležitý ako odborná kvalifikácia.

Ďalšou významnou (a pomerne živo diskutovanou) sociálnou funkciou školy, ktorú ako prvý tematizoval T. Parsons, je tzv. **selektívna funkcia**. Princípom tejto funkcie je skutočnosť, že školy na základe školskej úspešnosti, alebo neúspešnosti (čiže školských výsledkov, prospechu) detí a mládeže vykonávajú sociálnu selekciu (výber). Školská úspešnosť, resp. neúspešnosť je tak kľúčom k umožneniu, alebo zamietnutiu prístupu k ďalšiemu vzdelávaniu, k určitému povolaniu, resp. profesijnej dráhe. Tým vlastne škola rozdeľuje šance pre určité sociálne a pracovné pozície (kladie „výhybky“ pre ďalšiu vzdelávaciu a pracovnú kariéru) a udržuje tak rozmanitosť a rozvrstvenie sociálnej štruktúry a štruktúry práce. Selektívna funkcia školy znamená, že v rámci našej spoločnosti plnia školské organizácie úlohu akéhosi „preosievacieho sita“ (Havlík, Koťa, 2002), ktoré prostredníctvom svojho systému hodnotenia sumárne vyjadreného vo vysvedčeniach či diplomoch určujú tých najlepších, priemerných a najhorších. Podľa tohto systému hodnotenia sa následne rozhodujú organizácie ďalšieho vzdelávania alebo zamestnávateľské organizácie. Školská úspešnosť sa tak stáva silným nástrojom ovplyvňujúcim prístup k radu zamestnaní a tým aj k určitému sociálnemu postaveniu, sociálnej prestíži a materiálnemu zabezpečeniu. Školská úspešnosť je tak dôležitým faktorom tzv. *alokácie*, čiže umiestnenia, resp. situovania jednotlivcov do spoločenskej štruktúry. Tým sa v podstate škola podieľa na utváraní sociálnej hierarchie.

Školská úspešnosť sa pritom javí ako spravodlivý a legitímny prostriedok rozdeľovania vzdelávacích a sociálnych príležitostí. Zdá sa byť neutrálnym a zaslúženým prostriedkom, ktorý umožňuje spoločenský vzostup tým usilovnejším, nadanejším a výkonnejším. Odtiaľ pramení v súčasnosti intenzívny tlak spoločnosti (rodičov, učiteľov, zamestnávateľov) na dobré školské výsledky detí a mládeže. Zdajú sa byť zrkadlom výkonnosti dieťaťa a bránou k spoločenskému úspechu. Tento základný sociálny princíp sa v sociológii označuje ako tzv. princíp *meritokracie*. Jeho základ tvorí presvedčenie, že v moderných spoločnostiach hrajú pri získaní profesionálneho a sociálneho postavenia dôležitejšiu úlohu schopnosti a úsilie než zdedené privilégia. Mno-

hé výskumy práve z oblasti sociológie výchovy ale ukázali, že tento princíp v školách tak úplne neplatí. Naďalej sa ukazuje súvislosť medzi sociálnym pôvodom a získaným vzdelaním, takže pridelovanie šanci školou býva často buď privilegujúce, alebo diskriminujúce (pozri Filagová, Kaščák, 2006). Napr. školské hodnotenie podlieha deformáciám, keď deti z vyšších a stredných vrstiev sú veľmi často neoprávnene hodnotené lepšie. Jasne sa preukázalo, že výhodné alebo nevýhodné postavenie žiaka v škole koreluje s jeho sociálnym pôvodom. Školy sa taktiež veľmi často nezaujímajú o vstupné (napr. jazykové) deficity detí z nižších vrstiev, nesnažia sa ich eliminovať, aby dosiahli rovnaké vzdelávacie príležitosti všetkých detí na začiatku školskej dochádzky. Nerovnosť mimo školy sa tak prenáša na nerovnosť v škole a ďalej sa tak reprodukuje triedne, sociálne a napokon aj vzdelanostné a profesijné rozdiely.

Rozhodujúcim mechanizmom školskej selekcie je pritom skúšanie alebo preverovanie. Školská selekcia sa vykonáva na mnohých úrovniach. Prvá významná selekcia prebieha na prahu povinnej školskej dochádzky v podobe posudzovania pripravenosti dieťaťa na školu. Potom už nastáva vždy pri prechode do ďalšieho vzdelávacieho cyklu (v podobe vysvedčení, diplomov, prijímacích skúšok, záverečných skúšok atď.). Dôležitosť školského hodnotenia ako prostriedku sociálnej selekcie možno vidieť aj na neutíchajúcich debatách o spôsoboch a formách školského hodnotenia v snahe nájsť čo najobjektívnejší a sociálne najspravodlivejší model.

Niekedy sa pri sociologickej analýze školských organizácií uvádza aj tzv. **legitimizačná funkcia školy**. Tá vychádza zo skutočnosti, že školy sú spravidla štátom riadené organizácie a do značnej miery sú vo svojej činnosti závislé od štátnej politiky výchovy a vzdelávania a od príslušných štátnych úradov. Preto sa ako štátne organizácie môžu dostať pod vplyv štátnej ideológie, ktorá môže najmä rôznymi formálnymi mechanizmami (učebnicová politika, učebné plány, vzdelávacie programy a pod.) propagovať (ospravedlňovať) oprávnenosť existencie (teda legitimizovať) určitých ideí či hodnôt vládnych strán, resp. strany, ktorej nominantom je minister školstva. Táto skutočnosť bola u nás najzjavnejšia pred rokom 1989, kde škola a dokonca aj špecifické školské organizácie a formy výchovy a vzdelávania slúžili legitimizácii komunistickej ideológie.

Aj keď je ideové spektrum súčasných politických strán pomerne široké a ideologické pôsobenie na školu nie je také intenzívne a jednostranné, aj tak nemôžeme tvrdiť, že súčasná škola je ideologicky nezaťažená. Pomerne časté striedanie rozličných vládnych ideológií

(ľavicová, pravicová, liberálna, konzervatívna a pod.) nám práve v ostatnom čase dáva príležitosť vidieť, ako školský život pod ich vplyvom variuje. Zástupcovia národne orientovaných vládnych strán môžu napr. schváliť učebnicu dejepisu účelovo skresľujúcu dejiny národa, ale napr. aj liberálni zástancovia tzv. európskeho občianstva môžu trivializovať národné dejiny kvôli jeho podporovaniu. Kresťanskí konzervatívci môžu presadiť povinnú výučbu náboženstva, liberáli zase sexuálnu výchovu na 1. stupni základných škôl. Ľavicovo orientované strany budú preferovať egalitárske vzdelávanie všetkých detí v rámci základných škôl, pravicovo orientované strany zase skorú diferenciaciu typov škôl podľa individuálnych potrieb detí a to aj v rámci základného školstva (napr. posilnenie existencie osemročných gymnázií). Každé takéto opatrenie teda na určitý čas legitimizuje určitý typ vládnej ideológie. Škola sa tak veľmi často stáva hromozvodom ideových sporov a spoločenských zápasov o moc.

Veľmi výstižne túto skutočnosť vyjadrujú výsledky obsahových analýz výchovno-vzdelávacích dokumentov, ktoré do skúmaní vied o výchove zaviedli najmä sociológovia výchovy. Dokonca mechanizmy legitimizácie určitej ideológie boli identifikované aj v takom zdanlivo ideologicky neutrálnom predmete, ako je napr. matematika. V nemeckej učebnici matematiky zo 60. rokov sa našla napr. takáto úloha na počítanie: „V roku 1958 sa napočítalo v Spolkovej republike 781 000 štrajkových dní. O akú sumu tým prišli zamestnanci pri priemernej mzde 20 mariek za hodinu?“ (Tillmann, 2000, s. 178) Ideovým posolstvom takéhoto zadania je, že štrajkovanie sa neoplatí, pretože predstavuje finančnú stratu. Je predstavené ako racionálne nevýhodné pre zamestnanca, no v skutočnosti ide o legitimizovanie idey neštrajkovania, ktorá je pravicová a vyhovuje najmä zamestnávateľom. Zámerne sme pri voľbe tohto prípadu vybrali učebnicu používanú v čase rozvíjajúcej sa trhovej ekonomiky v západnom Nemecku, aj keď krikľavejších príkladov zo vtedajšieho východného bloku by bolo neúrekom. Príklad mal poukázať na skutočnosť, že využívanie škôl na legitimizáciu určitých ideí je univerzálnym fenoménom.

Sociologická analýza školských organizácií poukázala aj na ďalšie sociálne funkcie školy. V súvislosti s pracovnými aktivitami rodičov sa uvádza napr. tzv. **úschovná** (alebo odkladacia) funkcia školy. Tá vyjadruje prostý sociálny fakt, že ekonomicky produktívna spoločnosť musela vytvoriť mechanizmus, aby deti počas neprítomnosti rodičov zapríčinenou pracovnou produkciou nezostávali doma samé. Odkladajú tak svoje deti do spoločenských organizácií, ktoré sú na to pripravené. V niektorých analýzach moderného školstva

sa dokonca táto potreba (vznikajúca rozvojom industrializmu) považuje za skutočný dôvod masového rozvoja moderných školských organizácií (pozri úvodnú tézu S. Bernfelda).

S touto funkciou súvisí aj ďalšia veľmi často spomínaná funkcia, a síce funkcia **ochranná**. Tým, že sa škola stáva miestom, kde je koncentrovaná mnohosť detí, tým sa vytvára možnosť efektívnej sociálnej kontroly detí a zároveň ochrany detí pred rozličnými sociálno-patologickými javmi. Rodičia vedia, že v škole sú deti pod dozorom a zároveň pod ochranou učiteľov. Školská dochádzka je napr. považovaná za globálny prostriedok riešenia vykorisťujúcej detskej práce. Vyníma deti z konkurenčného a ekonomicky produktívneho pracovného prostredia a má ich pred zárobkovou činnosťou chrániť. V rámci moderných západných spoločností má zase škola chrániť deti a mládež pred neproduktívnym trávením času na ulici, a tým pred nega-

tívnymi vplyvmi rovesníckych subkultúr. V niektorých lokalitách USA (najmä veľkomestské getá) sa táto funkcia školy považuje dokonca za dominantnú, pričom učebný proces je organizovaný najmä formou rôznych preventívnych programov a vzdelávacie výsledky žiakov nie sú pre dané podmienky považované za prvoradé.

Sociologický opis funkcií školských organizácií pomáha ozrejmiť miesto a význam školy v spoločnosti a v štruktúre spoločenských organizácií, a tým pomerne významne obohacuje pole vied o výchove. Inštitucionálna analýza spolu s ďalšími uvedenými oblasťami sociológie výchovy patrí v súčasnosti k najdynamickejšie sa rozvíjajúcim poliam vied o výchove a možno predpokladať posilňovanie ich sociálneho významu aj v budúcnosti, pretože skúmania v týchto oblastiach poskytujú podklady a konkrétne argumenty pre reálne politické rozhodnutia.

Literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: UK.
- BALÁŽ, O. et al.: *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: SPN, 1981.
- BAUMAN, Z.: *Sociologie*. Praha: SPN, 1966.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T.: *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.
- BLÁHA, I. A.: *Sociologie dětství*. Brno 1948.
- BOWLES, S., GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America Revisited* [online]. In: *e\Papers\JEP-paper\Sociology of Education.tex*, November 8, 2001. [cit. 05-05-2005]. Dostupné na: <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>.
- ČEČETKA, J.: *Sociologie v pedagogike*. Bratislava: SPN, 1953.
- FILAGOVÁ, M., KAŠČÁK, O.: Teoretická a výskumná tradícia koncepcie skrytého kurikula. In: *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 5, s. 507 – 529.
- GALLA, K.: *Úvod do sociologie výchovy: Její vznik, vývoj a problematika*. Praha: SPN, 1971.
- GIDDENS, A.: *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 1998.
- GOGOVIČ, A. et al.: *Sociologie výchovy*. Nitra: UŠP, 1995. ISBN 80-8050-005-3.
- GRULICH, V.: *Filosofické pojetí člověka a výchova*. Praha: SPN, 1977.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
- HRADEČNÁ, M. et al.: *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-7184-015-7.
- ONDREJKOVIČ, P.: *Úvod do sociologie výchovy: Základy sociologie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, 1998.
- ONDREJKOVIČ, P.: *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 2004.
- RABUŠICOVÁ, M.: Sociologie výchovy: přehlednutí angloamerických monografií. In: *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 182 – 194.
- ŠPÁNIK, M.: *Sociálna determinácia v rodine a v škole*. Bratislava: PdF UK, 1994. ISBN 80-966994-B-1.
- TILLMANN, K. J.: *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 10. vyd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2000.
- TIMKOVÁ, B.: Funkcie školy. In: *In: Baďuriková, Z., Bazáliková, J., Kompolt, P., Timková, B.: Školská pedagogika*, Bratislava: UK Bratislava, 2001, s. 69.
- TIMKOVÁ, B.: *Školská pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, s. 33 – 41.
- WROCZYŃSKI, R.: *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968.

Otázky a úlohy

1. Uveďte vývoj názorov na sociálne súvislosti výchovy.
2. Uveďte aktuálne témy sociológie výchovy v súčasnosti.
3. Vysvetlite vplyv prostredia na formovanie osobnosti dieťaťa.
4. Charakterizujte typológie prostredia.
5. Uveďte 3 základné dimenzie sociologického skúmania výchovy a vzdelávania.
6. Aký je dominantný metodologický prístup a výskumná orientácia v rámci sociologického skúmania otázok výchovy a vzdelávania?
7. Uveďte základných predstaviteľov moderného sociologického skúmania výchovy a vzdelávania a charakterizujte ich prínos pre rozvoj sociológie výchovy.
8. Charakterizujte socializačnú, výchovno-vzdelávaciu a kvalifikačnú funkciu školy.
9. Charakterizujte selektívnu, legitimizačnú, úschovnú a ochrannú funkciu školy.

8. CIELE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Emília Kratochvílová

8.1 Kategória cieľa vo výchove

Výchovu a vzdelávanie (výchova v širokom zmysle slova) – edukáciu – v školskom systéme, teda v školách a v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach tradične chápeme ako výchovno-vzdelávací proces. Zdôrazňuje sa tým zastúpenie dvoch stránok procesu – výchovnej a vzdelávacej stránky v komplexnosti a v jednote, obrazne vyjadrené: výchova a vzdelávania ako dve stránky jednej mince. Vždy sú obidve prítomne, ale jedna je vždy dominantná.

Výchova (v užšom zmysle slova výchova a vzdelávanie) je spoločenský jav, a preto aj ciele výchovy sú spoločensky podmienené. Závisia od charakteru spoločnosti, jej zriadenia, všeobecne prijímaných spoločenských noriem a hodnôt, ktoré sú obsahom morálky a práva, tradícií. Výchovné ciele vyjadrujú spoločensky potrebné a žiaduce ciele.

Ciele výchovy a vzdelávania sa snaží formulovať každý spoločenský systém v základných školských dokumentoch. Ich analýza jasne poukazuje na prejavy zákonitosti spoločenskej podmienenosti výchovy a vzdelávania. Škola je dôležitou a živou súčasťou spoločenského organizmu. Jej základným poslaním je príprava občanov na život v spoločnosti, a preto dôležitou podmienkou efektívnosti školského systému je ich uplatnenie v spoločnosti. Školský systém zodpovedá potrebám spoločnosti, teda zákonite odráža úroveň spoločenského rozvoja aj prebiehajúce spoločenské zmeny. V školskom systéme sa premietajú kultúrne tradície, spoločenské hodnoty, úroveň rozvoja poznatkov vedy a techniky vo svete.

Cieľ je podstatne dôležitá kategória v pedagogickej teórii a vo výchove v praxi. Od cieľa sa odvíja celý proces výchovy – obsah, formy, metódy, prostriedky výchovy. Je preto namieste aspoň v stručnosti uviesť, aké majú byť ciele výchovy.

K cieľu výchovy pristupujeme v súlade s poznatkami popredného nemeckého pedagóga Wolfganga Brezin-

ku, ktorý napísal, že „Slovom ‚cieľ‘ sa myslí výsledok nejakého konania, o ktorý sa usilujeme. Výchovný cieľ je teda to, čo chce niekto dosiahnuť výchovnými úkonmi. V každom prípade je to určitá vlastnosť alebo súhrn viacerých vlastností osobnosti, ktorá je objektom výchovy. Môže ísť o relatívne špeciálne vlastnosti, ako napríklad ‚schopnosť čítať‘, alebo o určitý stav celej osobnosti, ako napríklad ‚životná zdatnosť‘, ‚schopnosť obstať v živote.“ (Brezinka, 1996, s. 14) Výchovný cieľ môže pomôcť v praxi iba vtedy, keď čo najpresnejšie charakterizuje požadované vlastnosti, o ktoré sa treba usilovať. Ciele však nemožno zamieňať za prania, želania, ale treba mať na zreteli vzťah k realite – reálne podmienky a možnosti. Ciele by teda mali byť **reálne**. Ďalšou dôležitou požiadavkou je zrozumiteľnosť. Výchovné ciele by mali byť **formulované zrozumiteľne** v hovorovom jazyku, bez použitia cudzích slov, odborných výrazov, aby boli **príťažlivé**. „Kto chce ovplyvniť ľudí, musí hovoriť ich jazykom.“ (Brezinka, 1996, s. 19) Vyhnúť sa treba slovám s negatívnym vedľajším zmyslom, či s negatívnym citovým nábojom, ktoré môžu vyvolávať u ľudí negatívne pocity.

Je dôležité si uvedomiť, aký zmysel majú výchovné ciele. **Zmyslom výchovných cieľov je usmerňovať konanie vychovávajúcich aj vychovávaných. Tento zmysel možno však naplniť iba vtedy, ak sú výchovné ciele pre každého jasné, zrozumiteľné a nevyvolávajú negatívne pocity.**

Všeobecné ciele výchovy treba konkretizovať v čiastkových, konkrétnych cieľoch výchovy školy, školského výchovno-vzdelávacieho zariadenia, ktoré sa ďalej rozpracujú do čiastkových úloh výchovy v konkrétnej činnosti so žiakmi. Plnením čiastkových úloh smerujeme k postupnej realizácii výchovných cieľov.

V tomto zmysle sa cieľmi zaoberajú aj slovenskí pedagógovia Š. Švec, B. Kosová, I. Spišiak i ďalší.

8.2 Ciele výchovy v medzinárodných dokumentoch

V obsahu výchovy a vzdelávania sa premieta úroveň rozvoja poznatkov vedy a techniky vo svete. **Našu súčasnosť charakterizujú procesy globalizácie sveta**, keď všetky krajiny hlavne kultúrneho sveta sú navzájom prepojené, a to nielen prostredníctvom medzikultúrnej a hospodárskej výmeny, ale omnoho širšie. Výstižne píše Anna Tokárová, že „**Globalizácia je novým historickým trendom – predznačuje typ novej civilizácie... Globalizácia je mnohodimenzionálny jav, ktorého podstata spočíva vo vzájomnom a celosvetovom prepojení priestorovo a časovo vzdialených častí sveta (svetadielov, regiónov, štátov) do celku ‚svetovej spoločnosti‘...** Súčasne globálne vzťahy sa líšia od vzťahov minulých tým, že sa zvyšuje ich početnosť (frekvencia), hĺbka (dosah a počet ľudí zapojených do činnosti), rozpätie a počet ľudských činností a odborov ovplyvnených povahou sveta. Zvyšuje sa vzájomná závislosť ľudí – povaha a bytie jednotlivca, povaha a stav globálnej spoločnosti a lokálnych spoločenstiev sú vzájomne prepojené.“ (Tokárová, s. 13, 14) **Globalizáciou sa zvyšujú nároky na špecifické vlastnosti človeka, jeho schopnosti, výkonnosť a na tieto požiadavky**

spoločnosti musí reagovať výchova a vzdelávanie detí, mládeže i dospelých. Jednou z aktuálnych úloh výchovy a vzdelávania je zmena tradičných a zaužívaných postupov, návykov a myslenia ľudí.

Výchova oprávnene patrí do pozornosti Organizácie Spojených národov a ďalších významných svetových inštitúcií a spoločenstiev, ktoré ovplyvňujú chod sveta. Tieto svetové trendy významne ovplyvňujú aj vývoj našej spoločnosti, preto sa musia odraziť aj v cieľoch výchovy a vzdelávania u nás.

Výchova je natoľko dôležitou súčasťou života každej spoločnosti, že sa jej dotýkajú mnohé závažné medzinárodné dokumenty, ako sú Dohovor o právach dieťaťa, Súbor kľúčových kompetencií pre Európu, Vzdelávanie pre zajtrajšok, Charta výchovy pre voľný čas, Deklarácia pri zrode 21. storočia i ďalšie. Obsahujú mnoho podnetov, aj požiadaviek, ktoré by mali nájsť vyjadrenie v cieľoch a úlohách výchovy a vzdelávania vo všetkých formách – v škole i mimo školy, vo vyučovaní i vo výchove mimo vyučovania.

Dohovor o právach dieťaťa

Vo vzťahu k výchove detí a mládeže k zásadným dokumentom patrí **Dohovor o právach dieťaťa, prijatý Valným zhromaždením Spojených národov 20. novembra 1989**, 6. februára 1991 ho podpísala aj Česká a Slovenská federatívna republika, je teda záväzný aj pre Slovenskú republiku, ktorá sa stala „zmluvnou stranou Dohovoru“. Dohovor vychádza zo Všeobecnej deklarácie ľudských práv vyhlásenej Spojenými národmi v roku 1948, zo Ženevskej deklarácie o právach dieťaťa z roku 1924 a nadväzuje na Deklaráciu práv dieťaťa z roku 1959.

Podľa Dohovoru sa dieťaťom rozumie každá ľudská bytosť do 18 rokov, ak podľa právneho poriadku štátu sa plnoletosť nedosiahne skôr. V našom chápaní sa Dohovor týka detí a dospievajúcej mládeže, teda žiakov základných a stredných škôl. Jeho požiadavky by záväzne mali rešpektovať rodičia, učitelia, vychovávateľia, vedúci záujmových útvarov, občianskych združení detí, tréneri, pracovníci masmédií, všetci, ktorí prichádzajú do styku s deťmi a mládežou.

Obsah Dohovoru o právach dieťaťa by mali preto dôkladne poznať najmä pedagogickí pracovníci – učitelia, vychovávateľia, pracovníci vo všetkých oblastiach spoločenského života i rodičia, ktorí ho majú uplatňovať

v každodennom živote. **Otázkami vzdelávania a výchovy sa zaoberajú Články 28 a 29.**

Článok 28:

„1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na vzdelanie a s cieľom postupného uskutočňovania tohto práva a na základe rovnakých možností ...

2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, robia všetky opatrenia nevyhnutné na to, aby sa disciplína v škole zabezpečovala spôsobom zlučiteľným s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa a v súlade s týmto Dohovorom.“ (Dohovor, 1991, s. 507)

Článok 29:

„1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru sa zhodujú, že výchova dieťaťa má smerovať k:

- rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme,
- výchove zameranej na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám a tiež k zásadám zakotveným v Charte Spojených národov,
- výchove zameranej na posilňovanie úcty k rodi-

čom dieťaťa, k svojej vlastnej kultúre, jazyku a hodnotám, k národným hodnotám krajiny trvalého pobytu, ako aj krajiny jeho pôvodu a k iným civilizáciám,

- d) príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru znášanlivosti, rovnosti pohlavia a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu,
- e) výchove zameranej na posilňovanie úcty k prírodnému prostrediu.

2. Žiadna časť tohto článku alebo článku 28 sa nesmie vykladať spôsobom obmedzujúcim slobodu jednotlivcov a organizácií zriaďovať a riadiť výchovné inštitúcie. Za všetkých okolností je však potrebné zabezpečiť dodržiavanie princípov ustanovených v odseku 1 tohto článku a podmienok, aby vzdelanie poskytované týmito inštitúciami zodpove-

dalo minimálnym štandardom ustanoveným štátom.“ (s. 508)

Uvedené požiadavky predstavujú normy, ktoré by sa mali odraziť v cieľoch a úlohách výchovy detí a mládeže v konkrétnom rozpracovaní pre všetky vekové stupne – v predškolskej výchove, vo výchove žiakov mladšieho, stredného a staršieho školského veku na základných a stredných školách, vo výchove v čase mimo vyučovania – v škole a mimo školy v celospoločenskom systéme výchovy.

Dohovor o právach dieťaťa je medzinárodným dokumentom a ako norma je súčasťou medzinárodného práva. Jeho ustanovenia sú záväzné pre všetky právne a iné dokumenty zmluvných štátov, preto nemôžu stanoviť nižšie normy pri dodržiavaní ľudských práv detí. **Dohovor zahŕňa občianske, politické, ekonomické, sociálne a kultúrne práva detí, ktorých dodržiavanie je záväzné pre celú spoločnosť.**

Súbor kľúčových kompetencií pre Európu

Aktuálna spoločenská situácia po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie si vyžaduje zodpovedajúcu prípravu a úlohy aj v oblasti výchovy a vzdelávania – v príprave detí a mládeže pre budúcnosť v spoločnej Európe.

Skupina expertov Rady Európy vymedzila **Súbor kľúčových kompetencií pre Európu** (Perret, J. F., 1996, In: Žilínek, 1999, s. 189 – 190), ktoré by si mali osvojiť mladí Európania. Určujú vlastne všeobecné

ciele výchovy v siedmich oblastiach: 1. Učenie, 2. Objavovanie, 3. Myslenie a uvažovanie, 4. Komunikácia, 5. Kooperácia, 6. Práca, 7. Prispôsobovanie sa zmenám. Je potrebné ich rozpracovanie do čiastkových cieľov a úloh a konkretizácie predovšetkým pre prácu škôl, výchovno-vzdelávacích zariadení v oblasti výchovy v čase mimo vyučovania, pre celú oblasť výchovy a vzdelávania, preto ich uvádzame v plnom znení, ako sú dostupné v odbornej literatúre.

Kompetencie pre Európu

„I. Učenie

1. Byť schopný vziať do úvahy skúsenosť.
2. Dávať veci do súvislostí a organizovať poznatky rôzneho druhu.
3. Organizovať svoj učebný proces.
4. Byť schopný riešiť problémy.
5. Byť zodpovedný za svoje učenie.

II. Objavovanie

6. Zvažovať rôzne zdroje údajov.
7. Riadiť sa s ľuďmi vo svojom okolí.
8. Konzultovať s expertmi.
9. Získavať informácie.
10. Vytvárať a usporadúvať dokumentáciu.

III. Myslenie, uvažovanie

11. Chápať kontinuitu minulosti a súčasnosti.

12. Nazeráť na aspekty rozvoja spoločnosti kriticky.
13. Byť schopný vyrovnávať sa s neistotou a komplexnosťou situácií.
14. Zúčastňovať sa na diskusiách a vyjadrovať vlastný názor.
15. Vnímať politický a ekonomický kontext vo vzdelávacích a pracovných situáciách.
16. Hodnotiť sociálne správanie súvisiace so zdravím, s potrebou a prostredím.
17. Vážiť si umenie a literatúru.

IV. Komunikácia

18. Rozumieť a hovoriť viacerými jazykmi.
19. Byť schopný čítať a písať vo viacerých jazykoch.
20. Byť schopný hovoriť na verejnosti.

21. Obhajovať a argumentovať vlastný názor.
22. Počúvať a brať do úvahy názory iných ľudí.
23. Vyjadrovať sa písomne.
24. Rozumieť grafom, diagramom a tabuľkám.

V. Kooperácia

25. Byť schopný spolupracovať a pracovať v tíme.
26. Urobiť rozhodnutia.
27. Riešiť konflikty.
28. Posudzovať a hodnotiť.
29. Nadväzovať a udržiavať kontakty.

VI. Práca

30. Vytvárať projekty.
31. Brať na seba zodpovednosť.
32. Prispievať k práci skupiny a spoločnosti.
33. Organizovať svoju vlastnú prácu.
34. Prejavovať solidaritu.
35. Ovládať matematické a modelové nástroje.

VII. Prispôsobovanie sa zmenám.

36. Využívať informačné a komunikačné techniky.
37. Byť flexibilný pri rýchlych zmenách.
38. Nachádzať nové riešenie.
39. Byť húževnatý v prípade ťažkostí.“

Vzdelávanie pre zajtrajšok

Tendencie budúceho vývoja výchovy a vzdelávania, ktoré budú mať vplyv aj na ciele výchovy a vzdelávania, obsahuje správa Sekretariátu OECD od skupiny špičkových expertov. Bola prerokovaná na konferencii **Vzdelávanie pre zajtrajšok** v roku 2000 v Rotterdame v Holandsku a na zasadnutí ministrov zodpovedných za výchovu a vzdelávanie z členských krajín OECD, kde má svoje zastúpenie aj Slovensko.

Súčasnosc' a budúci vývoj spoločnosti charakterizujú zmeny, ktoré si vyžadujú hľadanie nových východísk a prístupov aj vo výchove a vzdelávaní. Nastupujú nové technológie založené na využívaní informačno-komunikačných technológií (ICT), menia sa úlohy vedomostí a učenia sa a tým aj požiadavky na výchovu a vzdelávanie. Hovorí sa o spoločnosti založenej na vedomostiach, o „novej ekonomike“, o celoživotnom vzdelávaní a „učiacej sa spoločnosti“. Konštatuje sa, že školy „strácajú časť určitého kúzla“, ktoré bolo pre ne typické v minulosti, zvyšuje sa náročnosť rodičov na školu, rozširujú sa zdroje vedomostí mimo školského prostredia, narastajú krízové javy, neistota, aj rozpory, problémy, obavy z konzumnej spoločnosti, z konzumného spôsobu života s negatívnym vplyvom na občianske a kultúrne hodnoty, nedostatok učiteľov. Podstatný význam nadobúdajú otázky trvalo udržateľného rozvoja a v tejto súvislosti sa uvádza, že „medzi najdôležitejšími vlast-

nosťami, ktoré formuje škola... sú atribúty kritického myslenia, sebareflexie, schopností analyzovať informácie poskytované médiami, osobného a skupinového rozhodovania a riešenia problémov. Tieto vlastnosti alebo schopnosti sú súčasťou väčšiny oficiálnych definícií cieľov vzdelávania, avšak často sa nestotožňujú s praxou vzdelávania v školách...“ (Christenko – Rosa, 2001, 2002, s. 28) Súčasťou kultúry školy v každodennom živote by mala byť výchova kriticky zmýšľajúcej, informovanej a zodpovednej mládeže. Socializácia sa javí ako kľúčová úloha pre školy. To sú úlohy, ktoré sa bezprostredne dotýkajú celého školského systému – škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení.

Školy sú chápané ako integrovaná súčasť širšieho sociálneho, ekonomického a kultúrneho prostredia, a preto aj v ich cieľoch a obsahu sú obsiahnuté aktuálne spoločenské požiadavky. Prognózy ukazujú niekoľko scenárov budúceho vývoja škôl, a to: 1. Pretrvávajúce súčasného stavu školy ako inštitúcie, 2. Školy ako kľúčové sociálne centrá, 3. Školy ako špecializované inštitúcie učenia sa, 4. Trhový model, 5. Technologická spoločnosť sietí. 6. Exodus učiteľov – scenár rozkladu. Scenáre sa odlišujú vo funkcii aj v cieľoch. Hľadajú sa nové prístupy k školskej politike. (Pozri Christenko – Rosa, 2001, 2002)

8.3 Ciele výchovy v Miléniu – Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov

„Zmyslom každej výchovy je pomôcť vychovávateľnému získať tie osobnostné vlastnosti, ktoré mu umožnia žiť samostatne a sociálne zodpovedne. kto-

ré vlastnosti ide, to závisí čiastočne od ľudskej podstaty a čiastočne od kultúry, v ktorej sa život odohráva.“ (Brezinka, 1992, s. 243) Základné tendencie vývoja

školy i pedagogickej teórie sú v súčasnosti u nás hlavne v znamení humanizácie výchovy a vzdelávania, modernizácie systému a celého procesu a snáh o prekonanie izolácie od myšlienkových prúdov západnej Európy a ostatných západných krajín s cieľom včlenenia, zapojenia sa, integrácie do súčasných európskych trendov vývoja školských systémov.

Základné tendencie vývoja školy a pedagogickej teórie sú v SR v nových spoločenských podmienkach hlavne v znamení humanizácie výchovy a vzdelávania, modernizácie systému a celého procesu so snahami zameranými na prekonanie izolácie od myšlienkových prúdov západnej Európy a ostatných západných krajín s cieľom integrácie, zapojenia sa do súčasných európskych trendov vývoja školstva.

V tomto duchu sa uskutočnili niektoré čiastkové zmeny školy – v organizácii a obsahu a postupne sa realizuje celková reforma nášho školstva.

Zmena sa prejavila aj vo filozofii chápania poslania základných činiteľov výchovy a ich zodpovednosti za výchovu dieťaťa. Rozhodujúca úloha a zodpovednosť za výchovu detí zostáva rodine, rodičom a škole pripadá úloha spoločenskej inštitúcie, ktorá má rodine pomáhať.

Od roku 1989 bolo pripravených aj iné projekty na reformu školstva (Duch školy, Škola roku 2000, Konštantín), ktoré sa nerealizovali.

Súčasnú Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov – projekt Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike schválila Vláda SR koncom roka 2001. Postupne sa uvádza do života škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení.

V hodnotení súčasného stavu sa konštatuje kríza školstva v SR aj kríza výchovy, ktorá sa dotýka nielen školy, ale aj rodiny. **V Národnom programe sa zdôrazňuje výchova, v ktorej „je potrebné rozvíjať vyššie motívy... emocionálnu inteligenciu, prosociálne správanie a formovať ušľachtilé hodnoty, ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda (ale nie na úkor iných), dobrá vôľa, tolerancia, dôvera, poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca ... škola by mala byť tvorivou a humánnou, mala by prispievať k sociálne a politickej zrelosti občanov a k schopnosti aktívne a zodpovedne sa zúčastňovať na verejnom živote, posudzovať problémy nielen z osobného a národného, ale aj medzinárodného a globálneho hľadiska“.** (s. 32) K tomu je potrebné kvalitné vzdelanie a výchova. Tak sú charakterizované všeobecné ciele v školstve, výchove a vzdelávaní.

Namiesto ideálu všestranne a harmonicky rozvinutej

osobnosti, o ktorý sa výchova usilovala v predchádzajúcom období do roku 1989, v súčasnosti sa ideálom výchovy stáva človek s vysokými morálnymi hodnotami. **„Ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny) a šťastný (vyrovnaný, zdravý) a zodpovedný (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) človek.** Hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, kreatívny spôsob bytia pre život v novom tisícročí.“ (s. 33) To sú ciele, ktoré by mali nájsť konkretizáciu vo výchovno-vzdelávacej činnosti všetkých škôl a školských výchovno-vzdelávacích zariadení, v práci učiteľov a vychovávateľov.

Všeobecné ciele systému výchovy a vzdelávania sa majú zamerať na cieľavedomý a systematický rozvoj:

- motivácie k sebazdokonaľovaniu sa, k učeniu, sebarozvoju, hlavne pozitívnych ľudských, spoločenských a morálnych hodnôt, čo je proces **motivácie**,
- emocionality človeka, zdokonaľovanie jeho citových kvalít, pozitívneho prežívania vzťahu k sebe, k práci a k svetu, čo je proces **emocionalizácie**,
- sebaregulácie ako schopnosti zodpovedať za seba, ovládať sa, zameranie na pozitívne hodnoty, byť sám sebou (autentickou osobnosťou), čo sú procesy **autoregulácie a axiologizácie** (z gréčtiny: *axiá* – hodnota, cena),
- prosociálneho správania, schopností správnej komunikácie, vedieť žiť a spolupracovať s inými ľuďmi, pomáhať si navzájom, čo je proces **socializácie**,
- poznávacích (kognitívnych), teda rozumových schopností a procesov (pozornosti, pamäti, predstavivosti, fantázie, myslenia), schopnosti orientovať sa v množstve informácií, dokázať ich využívať, aj racionálne sa učiť, vzdelávať sa po celý život, pružne sa prispôbovať meniacim sa podmienkam v živote, čo je proces **kognitivizácie**,
- tvorivosti, tvorivého riešenia problémov so snahami o zlepšenie a zdokonalenie života, čo je proces **kreativizácie**.

Uvedené ciele by mali byť základom výchovných programov rozvoja osobnosti. V dokumentoch sa zdôrazňuje **rozvoj kľúčových kompetencií u žiakov a študentov, ako „spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti“** (s. 35). **Za kľúčové kompetencie sa považujú: komunikačné schopnosti a spôsobilosti, personálne a interpersonálne schopnosti, schopnosti tvorivo a kri-**

tický riešiť problémy, pracovať s modernými informačnými technológiami, starostlivosť o zdravie, prispievať k formovaniu občianskej spoločnosti, k rozvíjaniu demokracie, k trvalo udržateľnému rozvoju spoločnosti, prírody, života na Zemi.

V nadväznosti na európsku dimenziu vo vzdelávaní a potrebu dorozumenia sa požaduje ovládanie aspoň dvoch svetových jazykov.

Sú to ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sa by sa postupne mali premietnuť do obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov a do výchovy v čase mimo vyučovania.

V systéme výchovy a vzdelávania sa počíta aj so školskými zariadeniami. Výchovu a vzdelávanie mimo vyučovania spája s neformálnym vzdelávaním, počíta sa s podporou činnosti školských zariadení a organizovanej záujmovej činnosti v záujmových útvaroch, s využívaním škôl a školských zariadení pre záujmovú činnosť detí a mládeže i poradenské služby, so zavedením funkcie pedagóga voľného času – vysokoškolsky vzdelaného pracovníka, koordinátora voľnočasových aktivít, so zavedením vzdelávacích programov a štandardov pre odborníkov na prácu a deťmi a mládežou vo voľnom čase, zvyšovaním počtu školských klubov a školských stredísk záujmovej činnosti, s vytváraním podmienok pre rozvoj záujmov, nadania a talentu pre žiakov v domoch mládeže, s vytváraním podmienok pre zabezpečenie voľného času v regiónoch, komunitách a s ďalšími úlohami pre skvalitnenie výchovy žiakov v čase mimo vyučovania, aj s ďalším vzdelávaním vychovávateľov, s vytváraním neštatných škôl a školských zariadení (s. 57 – 60).

Zdôrazňuje sa, že vo výchove a vzdelávaní v celom systéme sa majú rešpektovať ciele výchovy podľa článku 29 v Dohovore o právach dieťa. Národný program

vychádza z medzinárodne uznávaných funkcií školských systémov. Z nich vyplývajúce mnohé ciele výchovy sú aktuálne aj pre celú oblasť výchovy, napríklad: „podpora rozvoja osobnosti nielen ako sociálnej bytosti, ale ako individuálnej bytosti so svojimi ambíciami, schopnosťami a skúsenosťami. Ide o vnútornú, vonkajškovo podporujúcu stimuláciu, kultiváciu každej osobnosti, na rozvoj jej potencialít, pretože poznanie a rozvinutie ľudského potenciálu je základom prosperity spoločnosti... výchova k otvorenosti a spolupráci umožňujúca prijímať a rešpektovať odlišnosti druhých ľudí, národov a kultúr bez pocitu ohrozenia tak, aby sme boli schopní žiť bez konfrontácií a konfliktov, podpora demokracie a občianskej spoločnosti sa má prejavovať v podpore nezávislých, kriticky mysliacich ľudí. Vzťahy založené na vzájomnom rešpekte sú modelom demokratického spoločenstva rovnoprávných partnerov, ktoré vylučujú autoritárstvo a manipuláciu s človekom...“ (Národný program, s. 95) Humanistická výchova vôbec vylučuje manipulatívne a direktívne prístupy k žiakom vo výchove a uprednostňuje komunikatívne prístupy. Vo výchove v čase mimo vyučovania je potrebné rozpracovať všeobecné ciele výchovy do konkrétnych cieľov a úloh podľa poslania jednotlivých školských zariadení, a vytvárať vhodné podmienky pre ich realizáciu v každodennej činnosti vychovávateľov so žiakmi.

Koncepcné zmeny v reforme školstva a tvorba základných dokumentov, učebníc, výchovných programov, metodických materiálov, zabezpečuje Štátny pedagogický ústav, (ktorý je odborným pracoviskom v rezorte školstva) v spolupráci s ďalšími vedecko-výskumnými pedagogickými a psychologickými pracoviskami a opierajú sa o výsledky vedeckého výskumu.

Literatúra

BREZINKA, W.: Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996.

BREZINKA, W.: Ciele výchovy v súčasnosti. In: Pedagogická revue, roč. 44, 1992, č. 4.

DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA. Zbierka zákonov č.104/1991.

CHRISTENKO, S. – ROSA, V.: Vzdelávanie pre zajtrajšok. In: Pedagogické spektrum, január – február 2001, č. 1/2, marec – apríl 2001, č. 3/4, marec – apríl 2002, č. 3/4.

Kompetencie pre Európu. In: ŽILÍNEK, M.: Európska di-

menzia v morálnej kultivácii osobnosti. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.

KOSOVÁ, B.: Zmysel života a ciele výchovy. In: Pedagogická revue, 1993, č. 5–6.

MATULČÍKOVÁ, M.: Program podpory pedagogických inovácií. In: Pedagogická revue, 2001, č. 3.

MATULČÍKOVÁ, M.: Alternatívna škola. In: Kompolt, P. a kolektív.: Školská pedagogika I. Bratislava, Univerzita Komenského, 1997.

MILÉNIUM. NÁRODNÝ PROGRAM VÝCHOVY A VZDE-

- LÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE NA NAJBĽIŽŠÍCH 15 – 20 ROKOV. Bratislava: IRIS, 2002.
- PERRET, J. F.: Súbor kľúčových kompetencií pre Európu. 1996. In: Žilínek, M.: Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999, s. 189 – 190.
- SPIŠIAK, I.: Zamyslenie sa nad cieľmi a zmyslom výchovy a vzdelávania na konci 20. storočia. In: Pedagogická revue, 1995, č. 1–2.
- ŠVEC, Š.: Učiť sa byť a uspieť. In: Pedagogická revue, január – február 2002, č. 1.
- TOKÁROVÁ, A.: Globalizácia, ľudské práva a výchova. In: Quo vadis výchova...? Poslanie výchovy v kontexte globálnych zmien. Zborník. Bratislava: Iuventa, 1999.

Otázky a úlohy

1. *Ako chápeme pojem „edukácia“?*
2. *Ako definujeme pojem „cieľ“?*
3. *Aké druhy cieľov sa v pedagogickej literatúre uvádzajú?*
4. *Uveďte, aké ciele výchovy sú formulované v medzinárodných dokumentoch, ktoré platia aj v SR.*
5. *Uveďte, aké ciele výchovy sú uvedené v Miléniu – Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov.*

9. POSTAVENIE RODINY V SPOLOČNOSTI

Jozef Kapucian

Rodina ako základná spoločenská skupina je najvýznamnejším socializačným a výchovným činiteľom. Spoločnosť vysoko vyzdvihuje význam a poslanie rodiny ako svojho základného článku. Rodina je dominantným výchovným prostredím dieťaťa. Trvalým a hlbokým základom duševného vývinu jednotlivca sú predovšetkým rodinné pomery a výchova v rodine. Stabilita rodiny je predpokladom primeranej výchovy detí. Rodinná výchova je odrazom rodinných vzťahov, ktoré sa utvárajú na základe osobnostných a hodnotových kvalít rodičov a ich vzájomnej komunikácie. Ak človek vysoko hodnotí rodinu a tá je neoddeliteľnou súčasťou zmyslu života, jeho ľudské snahy budú vždy smerovať k tejto hodnote. Šťastie a spoločnosť do rodiny nepriechádzajú automaticky, ale vyžadujú osobné invencie a záujem každého jej člena. Pre väčšinu mladých ľudí je úspešné manželstvo a rodina základom ich životného uspokojenia, stredom ich životnej dráhy a dôležitým sociálnym a zvlášť citovým a morálnym zázemím.

Rodina ako spoločenská jednotka je v centre pozornosti štátnej politiky a zároveň je to významný demografický faktor charakterizujúci celú spoločnosť. Je dominantným výchovným prostredím dieťaťa. Z výchovného hľadiska rodina plní osobitne významnú funkciu v období predškolského veku a pri dospievaní dieťaťa. Rodinná výchova je aj odrazom vzťahov, ktoré sa utvárajú na báze celospoločenskej situácie a spoločenského vývoja.

V júni 1996 vláda SR prijala Konceptiu štátnej rodinnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do roku 2007, ktorá definovala svoje základné ciele a princípy ako základ spolupráce štátnych orgánov s rodinami na plnení biologicko-reprodukčnej, ochrannej, citovej a výchovno-socializačnej funkcie rodín. Účinnosť pô-

sobenia rodiny na deti a mládež v tomto smere pôsobí preventívne proti patologickým javom v spoločnosti.

Zdá sa, že rodina funguje ako určitý ochranný filter, alebo kompaktná spoločenská jednotka, ktorej úlohou je zachovanie generačnej reprodukcie a tým i zachovanie spoločnosti a ľudskej existencie. Práve rodina, ktorá spoluvytvárala od počiatku ľudských dejín spoločenskú a príbuzenskú vzťahy, umožňovala zmysluplnú reprodukciu človeka, bola nositeľkou morálnych hodnôt v spoločnosti – bola a je nosným pilierom ľudskej civilizácie. Niet pochyb o tom, že je vo svojich funkciách nezastupiteľná a nenahraditeľná.

V našej spoločnosti sa objavujú nové fenomény, ktoré s prípravou na rodinný život úzko súvisia. Je to nízka stabilita rodín, spôsobená jednak vplyvom vonkajších činiteľov, sociálnych, ekonomických a právnych tlakov, jednak vplyvom vnútorných činiteľov – ľudských, akými sú nízka sociálna a psychická zrelosť partnerov pri zakladaní rodiny. Absencia elementárnych etických prístupov k rodinnému životu, nezodpovedný prístup k vlastnému zdraviu, sú tiež príčinami stúpajúcej rozvodovosti, najmä mladých manželov.

V súčasnosti sa objavujú nové trendy týkajúce sa rodinného života: tendencie odkladať sobáš čoraj skoršie, ide o odkladané manželstvo, tiež tendencie zakladať rodinu neformálne, bez legálneho sobáša, tendencie obmedzovať počet detí v rodine. Mení sa aj demografický obraz spoločnosti, k čomu prispieva aj vznik nových typov rodín, najmä druhotne vytvorených, rekonštruovaných.

Keďže rodinný život má aj celospoločenské následky, stávajú sa otázky prípravy na rodinný život nielen osobnou záležitosťou, ale majú aj celospoločenský charakter. Mali by byť v centre pozornosti celej spoločnosti.

9.1 Funkcie rodiny

Rodina má svoju zvláštnu samostatnú existenciu a zároveň je úzko spätá so spoločnosťou. V historickom vývoji spoločnosti sa pod vplyvom ekonomických, kultúrnych, sociálnych a politických podmienok organizácia a štruktúra rodiny postupne menila. Na základe po-

trieb jednotlivcov i spoločnosti sa vytvárali a menili i jej funkcie. Rodina v procese spoločenských zmien, najmä pokiaľ ide o jej spoločenskú funkciu a prostriedky, ktorými ju plní, prechádza výraznými zmenami. Základ budúceho života mladých ľudí dávajú citové

väzby v rodine, ich kvalita a pozitívna komunikácia medzi rodičmi a deťmi. V rodine sa aktivizujú záujmy mladých ľudí a formuje sa hodnotová orientácia. Z týchto predpokladov vznikali, vytvárali sa, formulovali a upresňovali sa aj základné funkcie rodiny. Každá stabilná a životaschopná rodina plní preto viacero funkcií. Rodina predstavuje bio-psycho-sociálny systém, ktorý neustále hľadá a nachádza svoje miesto v spoločnosti, pričom spoločnosť ho neustále ovplyvňuje a formuje. Funguje v plnom rozsahu len vtedy, keď uspokojuje potreby a požiadavky každého svojho člena. Aby rodina splnila tieto požiadavky, musí plniť základné úlohy a funkcie.

Funkcie rodiny možno deliť do dvoch skupín:

1. funkcie, ktoré plní z hľadiska celospoločenských potrieb,
2. funkcie, ktoré vyplývajú z uspokojovania potrieb členov rodiny (Ziemska, 1980 s. 33 – 35).

Rodina plní tieto rozhodujúce funkcie:

1. Biologicko-reprodukčná funkcia je primárna. V spoločnosti vždy bolo a je potrebné doplniť novými členmi tých, ktorí zomreli. Táto funkcia zabezpečuje pokračovanie ľudského rodu, produktívnych síl pre spoločnosť. Prejavuje sa aj v erotických vzťahoch medzi manželmi, ktoré úzko súvisia s emocionálnymi. Reprodukčná funkcia je závislá aj od ekonomického rozvoja spoločnosti. Ale aj napriek tomu v celosvetovom meradle je v súčasnosti pre vyspelé krajiny charakteristická populačná stagnácia, t. j. rodí sa čoraz menej detí na rozdiel od rozvojových krajín, vyznačujúcich sa obrovským rastom populácie.
2. Ekonomická funkcia spočíva v zabezpečení každodenného chodu rodiny. Jej obsah sa zmenami v spoločnosti mení. V predchádzajúcich obdobiach spoločenského vývoja bola rodina potrebnou, aby sa v rámci nej zabezpečovala saturácia životných potrieb. V súčasnosti sa rodina a práca oddelili. Existujú rodiny s nedostatkom, ale aj nadbytkom finančných prostriedkov. Aj to ovplyvňuje vývin charakterových vlastností detí. Ekonomické zabezpečenie dnes postupne začína zohrávať väčšiu úlohu ako faktor umožňujúci úspešnú školskú kariéru.
3. Výchovná funkcia je nenahraditeľnou, nezastupiteľnou a rozhodujúcou funkciou. Význam a váha rodinnej výchovy vyplýva z toho, že v období svojho vývinu dieťa trávi v rodinnom prostredí najviac času. Intenzita výchovných vplyvov, ktorým v tomto prostredí dieťa podlieha, je umocnená vzájomnými citovými vzťahmi členov rodiny. V období, keď dieťa všetky svoje predstavy, postoje a konania odvodzuje z príkladu dospelých, celá atmosféra rodinného prostredia výrazne ovplyvňuje proces formo-

vania jeho osobnosti. Stabilná rodina, jej vnútorný život, vzájomné vzťahy členov rodiny, ciele, ktoré sledujú sú výchovnou silou, ktorú nemožno ničím nahradiť. V rodinnom prostredí sú nevyčerpatelne zdroje detských skúseností, ktorými sa rozvíja a obohacuje duchovný svet, utvára a upevňuje sa mravné presvedčenie, formuje sa celá osobnosť. Úroveň výchovnej práce v rodine, modely správania, uplatňovanie rolí otca, matky, ovplyvnia kvalitu osobnosti. V škole je potom na čo nadviazať a ďalej rozvíjať. V žiadnom prípade nemôže však škola úplne nahradiť vplyv rodiny na formovanie citového života, mravných čŕt a charakterových vlastností detí.

4. Psychohygienická a emocionálna funkcia sa prejavuje v úrovni citov, uznania a pochopenia. Je to funkcia emocionálnej podpory. Spočíva v posilňovaní vzťahov medzi príslušníkmi rodiny, harmonizovaní ich cieľov, podpore a pomoci pri citových krízach. Rodina uspokojuje základné primárne potreby dieťaťa v raných štádiách jeho života. Ide o uspokojovanie biologických, psychických potrieb bezpečia, pravidelného životného rytmu, lásky podnetov a kontaktov. Táto funkcia dáva deťom pocit stability, bezpečnosti a citovej rovnováhy. Pri plnení tejto funkcie sú dôležité citové väzby, vzťahy medzi rodičmi a deťmi, ale aj vzťahy medzi súrodencami.
5. Ochranná funkcia spočíva v profylaxii pred negatívnymi sociálno-patologickými javmi. Spočíva aj v ochrane zdravia detí. Základné normy pri plnení tejto funkcie sú stanovené v Zákone o rodine č. 36/2005 Zb. z., účinnom od 1. apríla 2005. Existujú však rodičia, ktorí zanedbávajú výchovné povinnosti, a tak svojim deťom, ako aj celej spoločnosti spôsobujú nenahraditeľné škody. Ak si rodičia neplnia svoje rodičovské práva alebo povinnosti a ak to vyžaduje záujem spoločnosti na riadnej výchove detí, súd obmedzí ich rodičovské práva. Rovnako ak zneužívajú rodičia svoje práva, alebo závažným spôsobom zanedbávajú svoje povinnosti, súd ich pozbaví rodičovských práv.
Rodina výchovne vplyva na deti jednak priamo, tým že ich rodičia alebo aj starší súrodenci v súvislosti so starostlivosťou o mravný vývin dieťaťa sústavne vychovávajú, alebo nepriamo, tým že dieťaťu vytvárajú optimálne spoločenské prostredie, ktoré je silným výchovným činiteľom.
6. Socializačná funkcia sa dotýka detí a mládeže v tom zmysle, aby sa stali kompetentnými a aktívnymi členmi spoločnosti. Spoločnosť očakáva od rodiny, že bude prepájacím mostom, po ktorom deti prejdú do spoločnosti dospelých. Prostredníctvom rodiny

sa dieťa pripravuje na začlenenie do spoločnosti ako jej právoplatný člen. Rodina vytvára u dieťaťa predstavu o širšom okolí spoločnosti, sveta. Dieťa sa zúčastňuje na rôznych aktivitách mimo domova. Rodina poskytuje dieťaťu príležitosť vojsť do medzigeneračných vzťahov (chápanie ľudí rôzneho veku, postavenia, názorov a pod.).

Okrem základných podmienok pre výchovu detí je potrebné zdôrazniť aj úlohu rodiny z hľadiska jej funkcie vo výchove potrieb, ktorá má veľký význam nielen z aspektu individuálneho formovania dieťaťa, ale aj z hľadiska jeho budúceho zapojenia do života, pôsobenia a práce v spoločnosti.

7. Rekreačná funkcia plní nenahraditeľnú funkciu pri

organizovaní a efektívnom využívaní voľného času detí. Pod voľným časom detí rozumieme súhrn času, ktorý im zostáva na slobodné využitie po splnení všetkých ich povinností. Do oblasti voľného času detí počítame: duševnú a telesnú rekreáciu, zábavu, činnosti slúžiace na ďalšie dobrovoľné samovzdelávanie, uspokojovanie a rozvoj záujmov, schopností, nadania a talentu. Spoločnosť od rodiny očakáva, že vytvorí prostredie, v ktorom dieťa uplatní svoje záujmy, bude ich ďalej rozvíjať v prospech individuálneho rozvoja.

Od rodiny spoločnosť vždy očakávala, že napĺňaním stanovených funkcií bude prispievať k rozvoju samotnej spoločnosti.

9.2 Typológia rodiny

Rodina má svoje korene v antickom svete, v dobe otrokárskej spoločnosti – označovala formu domáceho spoločenstva: muža patriarchu, jeho ženu, ich deti, otrokov, služobníctvo, ale aj pôdu.

V dejinách nastal posun v chápaní rodiny. Stále platí, že rodina je historická kategória, ktorej formy a funkcie sú podmienené spoločensko-ekonomickou a kultúrnou úrovňou života spoločnosti. Označuje sa za najdôležitejšiu organizáciu súkromného života, založenú na manželstve a príbuzenských vzťahoch.

Definície rodiny možno rozdeliť do troch skupín (Gurán, Filadelfiová)

1. Prvá vychádza z tzv. krížového základu. Rodina je definovaná existenciou dvoch základných vzťahov:
 - medzi pohlaviami, heterosexuálny vzťah medzi mužom a ženou najčastejšie vo forme manželstva,
 - medzi generáciami, vzťah detí a rodičov.
2. Druhá skupina vychádza len z jedného rodinotvorného vzťahu rodič – dieťa.
3. Tretia skupina predstavuje najvoľnejšie názory, kde rodina je priestor výchovy dieťaťa.

Jadrom každej rodinnej sústavy je biologická rodina, nazývaná nukleárna, prirodzená, ktorá je zložená z rodičov a detí.

Človek, keď si založí rodinu, patrí k dvom nukleárnym rodinám:

1. orientačnej – v ktorej je vo funkcii dieťaťa,
2. reprodukčnej – v ktorej je vo funkcii rodiča.

V každej nukleárnej rodine existujú vzťahy:

- filiacie – pokrvné medzi rodičmi a deťmi,
- vzťahy afinity – manželské.

Z hľadiska plnenia funkcií existujú rodiny (Helus, 1998, s. 110):

- funkčné, ktoré umožňujú naplňovať funkcie rodiny,
- afunkčné, v ktorých sú obmedzené možnosti kultivácie a podnetov,
- dysfunkčné, ktoré sú typické negatívnymi vplyvmi rodičov.

V ďalšej typológii sa odráža štruktúra rodiny a kvalita vzťahov v nej (Bakošová, 1994, s. 27):

1. Rodina úplná (vrátane tzv. rodiny doplnenej):
 - harmonická
 - konsolidovaná
 - disharmonická
2. Rodina neúplná:
 - rodina vdovcov
 - rodina slobodnej matky
 - rodina rozvedených rodičov s deťmi
 - rodina bezdetná

Dysfunkčné rodiny (Višňovský, s. 200):

1. Nezrelá rodina, ktorá je nedostatočne pripravená na plnenie rodičovských funkcií.
2. Preťažená rodina v rôznych oblastiach: bytových, ekonomických a ďalších.
3. Ambiciózna rodina, v ktorej materiálne zabezpečenie je často na úkor výchovy či citovej vybavenosti.
4. Perfekcionalistická rodina žiada od detí vysoké výkony, bez ohľadu na ich predpoklady.
5. Autoritárska rodina vyžaduje od dieťaťa slepú poslušnosť. Viacej sa používajú tresty ako odmeny.
6. Rozmaznávajúca (protektionistická) rodina chce

dieťaťu vyhovieť za každú cenu. Deti skôr vychovávajú rodičov ako opačne.

Najrozmanitejšie problémy, s ktorými v súčasnosti mnohé rodiny zápasia, klasifikuje Matoušek (1993, s. 87) v štruktúre klinických a etnicky odlišných rodín. Ide o:

- rodinu zanedbávajúcu, prípadne týrajúcu deti
- rodiny so zneužívanou, alebo týranou ženou
- rodiny, kde je prítomná choroba
- rodinu s mentálne retardovaným dieťaťom
- rodinu mladistvého delikventa
- rodinu slobodnej matky
- rodinu s dospelým alkoholikom
- rodinu, ktorá sa rozvádza
- rekonštruovanú rodinu
- rodinu utečencov
- rómsku rodinu

V odbornej literatúre sa už častejšie venuje pozor-

nosť rodinám, ktoré sú ohrozené chudobou, rodinám bezdomovcov, ale aj rodinám s typickými prejavmi súčasnosti, ako je odkladané rodičovstvo, nedobrovoľne bezdetným rodinám a iným špecifickým otázkam súčasnosti.

Nemožno očakávať, že v rodine každý biologický rodič bude pre dieťa aj dobrým sociálno-psychologickým rodičom.

Vo všeobecnosti je prijímaný názor, že existujú štyri základné znaky optimálneho rodinného prostredia (Vaněk, 1977):

1. vnútorná stabilita rodiny,
2. nenarušená, prirodzená štruktúra,
3. kultúrna atmosféra,
4. civilizačný štandard.

Vo všetkých uvedených typoch rodín je vždy niečo špecifické, pričom každá z nich môže obsahovať prvky, ktoré vnášajú menšie či väčšie riziká do želateľného výchovného pôsobenia.

9.3 Výchova v rodine

Rodina je charakteristická primárna malá skupina, má celý rad významných spoločenských funkcií, okrem iných sa v nej uskutočňuje primárna socializácia dieťaťa (Nakonečný, 1999). Dôležitú úlohu v rámci socializačného procesu jedinca zohráva sociálne učenie. Toto učenie má celý rad foriem, najčastejšie sú však tieto:

- diferenciálne spevnenie – správanie je kontrolované svojimi dôsledkami – upevňuje sa odmenené správanie, upúšťa sa od správania, ktoré nebolo odmenené, resp. bolo potrestané,
- zástupné spevnenie – ľudia menia svoje správanie na základe pozorovania odmien a trestov, ktoré získajú druhí ľudia, teda pozorujú dôsledky cudzieho správania,
- učenie priamym vedením – verbálne vedenie – usmerňovanie správania pomocou slovných inštrukcií (napr. dieťa priamo vedieme, ako sa má umývať),
- učenie napodobňovaním – učenie na základe modelu – učenie sa pozorovaním a napodobňovaním modelu, dieťa napodobňuje dospelých, vrstovníkov, tiež modely televíznych filmov, rozprávok,
- učenie identifikáciou – dieťa sa v určitých situáciách stotožňuje so svojim rodičom, vychovávateľom či iným významným dospelým vo svojom okolí a preberá jeho postoje a formy správania. (Košč, 1998)

V tejto súvislosti tvrdí, že: „Výchova je dôležitým regulatívnym a integrujúcim činiteľom socializačného

procesu jednotlivca, ktorý sa uskutočňuje v širších spoločenských podmienkach. Zároveň je tiež zvláštnym prípadom zámernej organizovanej socializácie individua, pokiaľ sa uskutočňuje na pôde výchovných inštitúcií a procesov“.

Výchovný proces v rodine je založený na vzájomnom vzťahu rodičov a detí, pričom základnými činiteľmi je vzťah matka-dieťa, celková povaha rodinnej výchovy a rodinného prostredia.

Medzi činitele rodinnej výchovy zaraďujeme:

- a) materinská starostlivosť – matka alebo iná osoba, ktorá sa o dieťa stará, zabezpečuje uspokojenie biologických a psychologických potrieb dieťaťa, prejavuje mu lásku, usmieva sa na dieťa, hladká ho, hovorí s ním, hrá sa s ním atď. Pri nedostatku láskyplnej starostlivosti od narodenia dochádza k závažným ťažkostiam vo vývoji dieťaťa, jeho emócií, reči, myslenia. Takého prípady nepriaznivého vývoja sa označujú termínom psychická deprivácia v detstve.
- b) disciplinárne prostriedky – trvalosť, stálosť požiadaviek, odmeny a tresty, postoj k súrodencom.
- c) riadenie afektivity – spôsob prejavovania citov, hra, maznanie sa, postoj k dieťaťu.
- d) sexuálna výchova – postoj k sexualite, potláčanie, ľahostajnosť, úcta.
- e) uvedenie do povinností – čas a druh určenia istých povinností, účasť dieťaťa na chode celej domácnosti.

9.4 Typy rodinnej výchovy

Ide o tieto typy výchovy:

- autoritatívna výchova, kde je snaha rodičov uplatniť iba svoje názory, dieťa sa musí bezpodmienečne podriaďovať. Ide o taký necitlivý prístup k dieťaťu, že sa stráca schopnosť rodičov porozumieť dieťaťu a priblížiť sa mu. Ako dôsledok takejto výchovy sú neustále konflikty medzi rodičom a dieťaťom, čo sa potom prejavuje na správaní dieťaťa. Takto vychovávané dieťa sa potom v kolektíve prejavuje v dvoch póloch, buď agresívnym správaním alebo pasívnym správaním.
- nekompromisná výchova je špecifická forma autoritatívnej výchovy, spočíva v kategoricky stanovených požiadavkách, ktoré nepripúšťajú žiadne výnimky. Rodičia nerešpektujú individuálne vývinové osobitosti dieťaťa, jeho vek, schopnosti, záujmy a pod.
- ambiciózna výchova má pôvod vo veľikášstve rodičov. Bez ohľadu na reálne možnosti dieťaťa kladú rodičia na dieťa vysoké nároky. Dieťa žije pod tlakom, v stave úzkosti, že nesplní úlohy, čo veľmi nepriaznivo ovplyvňuje jeho duševné zdravie.
- liberálna výchova je častým typom výchovy dieťaťa súčasnosti. Dieťa je stredobodom pozornosti v rodine, samo určuje, čo má a čo nemá robiť, rozvíjajú sa u neho nežiaduce povahové črty, ako sebeckosť, neschopnosť podriaďovať sa záujmom kolektívy, povýšenectvo. Rodičia vlastne plnia želania svojich detí.
- merkantilná výchova sa prejavuje neodôvodneným a jednostranným odmeňovaním dieťaťa. Dôsledok takejto výchovy je potom neschopnosť vážiť si hodnoty.
- kverulantská výchova vychádza z domnienky rodičov, že ich dieťaťu sa neustále spôsobuje krivda, že sa na neho kladú príliš vysoké nároky. Dieťa si tak osvojuje alibistické postoje a za svoj neúspech obviňuje iných.
- demobilizujúca výchova nedostatočne podnecuje dieťa. Dieťa nevyužíva a nerozvíja svoje schopnosti.
- patologická výchova sa vyskytuje sa v rodinách alkoholikov, drogovovo závislých, neurotikov, kde výchovu ovplyvňuje patologické správanie rodičov.
- laxná výchova sa prejavuje nezaujmom o dieťa. Rodičia nereagujú na prejavy dieťaťa ani pozitívne, ani negatívne. Pritom každý člen rodiny sa stará len o seba. Deti takto vychovávané ťažko potom nadväzujú citové vzťahy k iným ľuďom a ťažko sa začleňujú do spoločnosti.
- demokratická výchova je najvhodnejším typom výchovy. Zahŕňa v sebe náročnosť, ale aj úctu k dieťaťu, primerané spojenie lásky a prítomnosti, atmosféru dôvery, rešpektovanie dieťaťa a jeho oceňovanie, premyslené určenie požiadaviek, kontrola ich plnenia a dôsledné hodnotenie.

9.5 Ciele výchovy v rodine

Rodina je prvotná inštitúcia, v ktorej prebieha proces socializácie a výchovy dieťaťa. Aké sú ciele výchovy? W. Brezinka (1991) ich hodnotí takto: „...k dobrej výchove nepatrí nič neobvyklé. Ide o ciele a prostriedky, ktoré sú v podstate samozrejme. Cieľom výchovy sú iba tie osobnostné vlastnosti, ktoré sami potrebujeme, aby sme mohli spolu šťastne žiť.“ Uvádza tieto výchovné ciele:

1. základná dôvera,
2. pripravenosť postarať sa o seba vlastnými silami,
3. realistické chápanie sveta a seba samého,
4. dobromyseľnosť alebo kultúra srdca,
5. sebadisciplína.

Dnešná rodinná výchova spočíva podľa W. Brezinku v potrebe presvedčiť deti o hodnotách. Ukazuje sa potreba výchovy k mravnosti, spoločenskosti, potreba venovať deťom viac času. Vážnou skutočnosťou v rodinnej výchove je nedostatok času rodičov. Komunikácia

sa v rodinách obmedzuje na odkazy. To, aká je rodinná výchova, si musí zodpovedať každý rodič sám. Jednotný návod by nebol vhodný, lebo rodinné prostredia sú rôznorodé, tvoria ich rôzne individuality. Rodinná výchova by mala vytvárať podmienky na zdravý osobnostný vývoj svojich detí vytvorením optimálnej rodinnej klímy. To znamená rešpektovanie každého jedinca, pričom každý má svoje práva a povinnosti, kde existuje vzájomná úcta a rešpektovanie sa. Rodičia by mali poskytnúť svojim deťom adekvátne vzdelanie, mali by ich naučiť vyznať sa v rôznych životných situáciách, chrániť ich práva, vysvetľovať im ich povinnosti, byť kladným príkladom vo vzťahu k práci, k ľuďom, v životnej filozofii, v hodnotovej orientácii, posilňovať ich zdravé sebadomie, pripraviť ich na vstup do manželstva a na rodičovskú rolu a hlavne dať im veľa lásky, pozornosti a porozumenia.

9.6 Negatívne tendencie v rodinnej výchove

- výchova založená na zákazoch a príkazoch – potláča prirodzenosť dieťaťa, zbavuje ho odvahy, samostatnosti;
- citovo chladný postoj k dieťaťu, alebo naopak, rozmaznávanie;
- výchova zložená na projekcii seberealizačných životných plánov do dieťaťa, keď rodičia zabúdajú, že dieťa má svoje právo rozhodnúť sa;
- extrémne vysoké požiadavky na dieťa – dieťa žije pod neustálym tlakom, aby neurobilo chybu, je vyčerpané požiadavkami, ktoré na neho rodičia kladú, stráca radosť z činnosti;
- ochranársky postoj – odstraňovanie každej prekážky pre dieťa, snaha chrániť dieťa až do krajnosti, čo mu uberá rozvinúť samostatnosť a v konečnom dôsledku obmedzuje dieťa;
- protichodnosť požiadaviek rodičov, nedôslednosť, improvizácia – to, čo rodičia jeden deň dieťaťu zakážu, druhý deň mu to dovoľia. Dieťa sa stáva neisté, nevie, čo môže a čo nie;
- zanedbávanie rodičovskej výchovy (napr. pre nedostatok času, komunikácia sa obmedzuje na odkazy);
- preferovanie niektorého z detí, dávanie súrodenca za vzor;
- „kupovanie“ si dieťaťa, cez rôzne darčeky a materiálne výhody sa rodičia snažia zakryť svoje nedostatky;
- tvrdý, agresívny prístup k dieťaťu, prísne tresty.

9.7 Princípy rodinných vzťahov

1. Rodina je systém základnej citovej podpory. Dieťa aj dospelý nachádzajú v rodine útočisko a podporu, je oázou uprostred každodenných činností a situácií. Ak rodina funguje dobre, život v domácnosti podporuje duševné zdravie jej členov.
2. Dobré a trvalé rodinné vzťahy nevznikajú samy od seba a zo dňa na deň. Manželský vzťah treba neustále pestovať. Nadšenie z detí a ich úspechov či aktívna podpora pri riešení ich problémov by mali pretrvávajúť aj po prvých etapách života dieťaťa.
3. Efektívna komunikácia je jedným zo základných pravidiel šťastnej rodiny. Rodiny, v ktorých sa komunikuje na všetkých úrovniach, vytvárajú podmienky pre zdravý psychický vývin a upevňujú citové väzby. Toto pravidlo platí tak pre partnerov, ako aj pre deti. Rozprávať o svojich pocitoch, stavoch mysle, očakávaníach a nádejach nie je ľahké, ale dá sa to naučiť praktickou realizáciou v pozitívnej rodinnej atmosfére. Hlboká komunikácia zahŕňa empatiu, ako aj pozorné počúvanie a reagovanie s cieľom zachovať pozitívnu atmosféru.
4. Prvé roky sú pre vývin dieťaťa kľúčové z niekoľkých hľadísk. Mnohé zvyky, ktoré pretrvávajú po celý život, sa začínajú utvárať v predškolskom alebo v školskom veku. Základy takých dôležitých vlastností, ako sú rozvoj charakteru, formovanie osobnostných črt, ale aj základy inteligencie, sa kladú a budujú v prvých ôsmich až desiatich rokoch života.
5. Úspešná rodina sa vyznačuje veľkým úsilím a oddanosťou. Prílišná pracovná vyťaženosť rodičov sa však stáva čoraz častejším javom. Rodina je síce lepšie ekonomicky zabezpečená, je však nesmierne dôležité udržať rovnováhu, ktorá jej členom umožní stráviť spolu kvalitný čas. Niektorí rodičia sú mylne presvedčení, že mrhajú svojim drahocenným časom, keď ho trávia pri rodinných aktivitách so svojimi deťmi. Každá chvíľa strávená spoločne je krátkodobá i dlhodobá investícia do budúcnosti.
6. Poznanie jednotlivých vývinových etáp pomáha rodičom uplatniť účinnejší výchovný prístup. Rodičia vybavení znalosťami môžu lepšie predpokladať a očakávať budúce potreby detí, overiť si, či vykazované správanie korešponduje s vývinovým obdobím dieťaťa. Môžu tiež účinnejšie komunikovať na mentálnej úrovni každého veku a uplatniť svoj vplyv tak, aby sa dieťaťu otvorili možnosti pre úspešné začlenenie do života.
7. Disciplína je jedným z hlavných podporných pilierov pri výchove dieťaťa. Je nevyhnutná pre harmonický vývin osobnosti dieťaťa. Samozrejme, musí brať do úvahy všeobecnú charakteristiku pre daný vek a jedinečnosť dieťaťa. Averzívne metódy (trest, pokarhanie) treba postupne, vzhľadom na vek dieťaťa, nahrádzať pozitívnymi stimulačnými metódami (odmena, súhlas, pochvala), až kým sa sebadisciplína nestane pre dieťa normou.
8. Rodina ponúka to najlepšie prostredie pre zdravú

sexuálnu výchovu. Uvoľnená atmosféra v rodine, kde sa dá prirodzene hovoriť o rôznych aspektoch sexuality, je ideálne prostredie pre sexuálnu výchovu detí. Je menej pravdepodobné, že deti, ktoré sa o biologických, psychologických a morálnych stránkach sexuality dozvedia od rodičov, podľaňnú predsudkom a tabu, ktoré obyčajne obklopujú sexualitu.

9. Rodina má výrazný vplyv na intelektuálne schopnosti a výkon v škole. V pokojnom prostredí, v ktorom sú knihy a vzdelávacie prostriedky vždy dostupné a kde prevláda pozitívny postoj k životu, sa u dieťaťa už v ranom veku kladú dobré základy jeho budúcej intelektovej a školskej úspešnosti. Rodičia by nikdy nemali prenechať zodpovednosť za vzdelávanie svojich detí len škole. Učenie sa v detstve vo veľkej miere závisí od postoja a konania rodičov.
10. Rodina je kľúčovým činiteľom rozvoja sebaúcty. Základy zdravej sebaúcty sa kladú v predškolskom

veku strávenom v kruhu rodiny. Rodičovská autorita je dvojsečná zbraň, ktorá buď deťom poskytne osobnú istotu s primeraným a zdravým sebaapochopením, alebo z nich urobí neistých, bojzlivých ľudí, čo si myslia, že úspech je len pre iných. Tento základný princíp zahŕňa uznanie výkonov dieťaťa, úprimné povzbudenie a usmerňovanie pri úlohách, časté pripomínanie jeho pozitívnych činov a podporovanie pri dosahovaní rozličných cieľov.

11. Spoločné duchovné hodnoty rodinu zjednocujú a obohacujú. Je pravdepodobné, že rodiny, ktoré zachovávajú primeraný systém duchovných hodnôt, budú musieť čeliť menším problémom so vzťahmi ako tie, ktoré sa nikdy nezastavia a nevenujú pozornosť duchovným záležitostiam. Spiritualita pomáha človeku odpútať sa od seba, vnímať svoje okolie a ponúknuť samého seba pre službu druhým. Je vykročením k harmonickým vzťahom a porozumeniu v akomkoľvek spoločenstve, rodinu nevyvímajúc.

Literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)*. Bratislava: FF UK, 1994. 80 s. ISBN 80-223-0817-X.
- BREZINKA, V. 1990. *Učiteľia a morálka ich povolania*. In: Pedagogická revue č. 42. 1990
- GURÁŇ, P. – FILADELFIOVÁ, J. 1995. *Rodina a poznávanie*. Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, 1995.
- HELUS, Z. 1998. *Psychológia III*. Bratislava: SPN, 1998.
- KOŠČ, M. 1998. *Základy psychológie*. 3. vyd. Bratislava: SPN, 1998. 111 s. ISBN 80-08-02719-3.
- MATOUŠEK, O. 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1993. ISBN 80-901424-7-8.
- NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1. vyd. 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-839-9.
- VANĚK, Z. 1968. *Nárys teórie mravní výchovy*. Praha, 1968.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2001.
- ZIEMSKA, M. 1980. *Rodina a osobnosť*. Bratislava: Smena, 1980.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. O rodine, účinný od 1. 5. 2005.

Otázky a úlohy

1. Charakterizujte postavenie rodiny v spoločnosti.
2. Definujte základné funkcie súčasnej rodiny.
3. Poukážte na typológie rodiny.
4. Vymenujte typy rodinnej výchovy
5. Poukážte na negatívne tendencie rodinnej výchovy.
6. Charakterizujte princípy rodinných vzťahov.

10. ŠKOLSKÁ SÚSTAVA

Zuzana Kolláriková

„Školská sústava je súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorá je logicky usporiadanou organizovanou sústavou škôl a školských zariadení všetkých stupňov a druhov, školských i neškolských inštitúcií a organizácií, ktoré cieľavedome vykonávajú, dopĺňujú alebo zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí, mládeže i dospelých, alebo sa na nej podieľajú. Výchovno-vzdelávacia sústava je subsystémom sústavy spoločenských inštitúcií zabezpečujúcich ústavné právo občanov na vzdelanie. Školská sústava je subsystémom výchovno-vzdelávacej sústavy a svojou komplexne

najprepracovanejšou organizáciou a spoločensko-pedagogickým postavením tvorí nosnú súčasť výchovno-vzdelávacej sústavy.“ (Petlák, 2004, s. 386). Školská sústava je predmetom skúmania pedagogiky v rôznych dimenziách a vzťahoch. K najvýznamnejším patria **školská sústava a jej organizácia** a **školská sústava a jej riadenie**. Aktuálny stav v organizácii i riadení školskej sústavy je vyjadrený v právnych, pedagogicko-organizačných a ekonomických normách a predpisoch.

10.1 Školská sústava a jej organizácia

Organizácia školskej sústavy nie je len opisom štruktúry škôl a školských zariadení, ktoré sa v školskej sústave nachádzajú, ale je súčasťou celospoločenských procesov, pomocou ktorých spoločnosť rieši otázky socializácie a všeobecno-kultúrnej prípravy mladej generácie a tým aj otázky reprodukcie, sebaobnovy a sebarozvoja (Obdržálek, 2004, s. 222). Školská sústava a jej organizácia je závislá od mnohých činiteľov, medzi ktoré treba zaradiť:

- historické súvislosti a tradície,
- politické a ideologické vplyvy,
- ekonomické možnosti a spôsob ich distribúcie,
- filozofické, psychologické, sociologické teórie a z nich vyplývajúce koncepcie výchovy a vzdelávania,
- úroveň a pokrok v rozvoji vedy a techniky,
- demografické zmeny a pod.

Napriek tomu patrí školská sústava k najstabilnejším štruktúram, ktoré sú v riadení spoločenského života v histórii i v súčasnosti známe. Celkovú štruktúru školskej sústavy, t. j. usporiadanie škôl a školských zariadení do jednotlivých úrovní určuje štát tak, aby táto sústava zabezpečovala okrem primárnych výchovno-vzdelávacích cieľov aj primeranú nadväznosť a priepustnosť medzi jednotlivými úrovňami vzdelávania. Práve problém otvorenosti či uzavretosti jednotlivých stupňov vzdelávania je podľa Kompolta (2001, s. 69) jedným z diskutovaných problémov súčasnosti z hľadiska výstavby vhodnej školskej sústavy. Decízne (rozhodova-

cie) orgány môžu uvažovať o dvoch základných typoch štruktúry školskej sústavy a ich kombináciách. Prvý je **vertikálny**, v ktorom existujú súbežne rôzne typy škôl na úrovni povinnej školskej dochádzky a druhý je **horizontálny**, ktorý je jednotný pre všetkých školopovinných žiakov. Školská sústava v SR je kombinovanou sústavou s dominujúcim horizontálnym usporiadaním doplneným o menšinový prvok, čo znamená, že väčšina detí navštevuje jednotne organizovaný 2. stupeň základnej školy a len malá časť odchádza po ukončení 1. stupňa ZŠ na osemročné gymnáziá (tamtiež).

Pri hodnotení štruktúry a kvality školských sústav sa v súčasnosti možno riadiť Medzinárodnou štandardnou klasifikáciou vzdelávania – ISCED (International Standard Classification of Education), ktorú v roku 1976 vypracovalo a v roku 1997 inovovalo UNESCO a podľa ktorej sa môžu porovnávať jednotlivé školské sústavy a zároveň sa lepšie orientovať pri posudzovaní efektívnosti vlastnej školskej sústavy, najmä pri výskyte výrazných nedostatkov a následných snahách o ich odstránenie radikálnou zmenou – reformou. ISCED člení školskú sústavu do viacerých stupňov od 0 pre predprimárne vzdelávanie po 7 pre doktorandské štúdium. Grafické znázornenie súčasnej školskej sústavy v SR (obr. 1) umožňuje porovnať jej jednotlivé úrovne s uvedenou klasifikáciou. Vidieť, že školská sústava v SR rámcovo patrí do jednotlivých stupňov klasifikácie, i keď má svoje špecifiká, charakteristické pre každú národnú sústavu, keďže ju ovplyvňujú už predtým spomí-

nané činitele, a ktoré si z hľadiska svojej národnej identity, pokiaľ sú rozvojatvorné, chce aj ponechať. Jednotlivé stupne školskej sústavy v SR tvoria:

Základné školy – poskytujú školopovinnú dochádzku na úrovni primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania – 1. a 2. stupeň základnej školy (školopovinnosť pokrýva 9 rokov v základnej škole a 1 rok na vyššej strednej škole). V rámci základných škôl sú súčasťou školskej sústavy aj základné školy pre deti so špeciálnymi potrebami. Základné školy sa riadia úpravami Zákona NR SR č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl z roku 1990 a 1997.

Stredné školy – poskytujú žiakom ukončenie školopovinnosti a možnosti získania stredného odborného

vzdelania na stredných odborných učilištiach, úplného stredného odborného vzdelania na stredných odborných učilištiach s maturitou a na stredných odborných školách končiacich maturitou, stredného úplného všeobecného vzdelania na gymnáziách a vyššieho odborného vzdelania na konzervatóriách. Pre stredné školy je v platnosti ten istý zákon ako pre školy základné. Taktiež sú zabezpečené druhy strednej školy pre deti s rôznymi špeciálnymi potrebami.

Vysoké školy – poskytujú tri stupne vysokoškolského vzdelávania (bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň) ako vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne (Plavčan, 2004, s. 396). Riadia sa Zákonom NR SR č. 131/2002 o vysokých školách.

Školské zariadenia

Popri uvedených stupňoch a druhoch škôl súčasťou školskej sústavy sú aj **školské zariadenia** rôzneho typu. V spolupráci s rodinou a zariadeniami náhradnej výchovy zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí, vykonávajú prevenciu, tiež reedukáciu a poskytujú služby školám a školským zariadeniam.

V zmysle Zákona NR SR č. 279/1993 § 1 „Školské zariadenia sú rovnocennou súčasťou školskej výchovno-vzdelávacej sústavy. Ich pôsobnosť je orientovaná najmä na oblasť záujmového vzdelávania.“ **Patria k nim: a) výchovno-vzdelávacie zariadenia, b) špeciálne výchovné zariadenia, c) poradenské zariadenia, d) záujmovo-vzdelávacie zariadenia, e) školské účelové zariadenia.** Majú špecifické poslanie a úlohy pri zabezpečovaní výchovy a vzdelávania.

„**Výchovno-vzdelávacie zariadenia** zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí v spoluprácu s rodinou a zariadeniami náhradnej výchovy v súlade s ich individuálnymi a vekovými osobitosťami vrátane zdravotného postihnutia, utvárajú podmienky na hrovú, záujmovú a oddychovú činnosť. Pomáhajú pri príprave na vyučovanie a podieľajú sa na rozvíjaní ich nadania, špecifických schopností a tvorivosti.

Výchovno-vzdelávacie zariadenia sú predškolské zariadenia (materská škola, špeciálna materská škola), školský klub detí, školské stredisko záujmovej činnosti, centrum voľného času, domov mládeže, škola v prírode.“ (§ 4)

Predškolské zariadenia – materské školy a špeciálne materské školy teda nie sú zaradené do školskej sústavy priamo, ale patria do školských zariadení. Ich organizáciu a riadenie upravuje v súčasnosti uvedený Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach.

„**Špeciálne výchovné zariadenia** plnia úlohy vý-

chovnej prevencie a náhradnej výchovy. Špeciálne výchovné zariadenia plnia úlohy pri ochrane detí pred sociálno-patologickými javmi, v prevencii problémového vývinu detí, v prevencii delikventného vývinu detí a pri výkone ústavnej a ochrannnej výchovy.“ (§ 9) **Špeciálne výchovné zariadenia sú zariadenia výchovnej prevencie, centrum výchovnej a psychologické prevencie, liečebno-výchovné sanatórium, diagnostické centrum.**

„Zariadenia náhradnej výchovy poskytujú výchovu a starostlivosť nahrádzajúce prirodzené rodinné prostredie deťom do osemnástich rokov veku, prípadne do skončenia prípravy na povolanie.“ (§ 14) **Zariadenia náhradnej výchovy sú detský domov, reedukačný detský domov, reedukačný domov pre mládež, profesionálna náhradná výchova v rodine, samostatná výchovná skupina.**

„Poradenské zariadenia poskytujú odborné služby v oblasti výchovného poradenstva, špeciálnopedagogického poradenstva a starostlivosti o deti. **Poradenské zariadenia sú pedagogicko-psychologická poradňa a zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva.**“ (§ 20) Na poradenskej činnosti sa podieľajú v školách výchovný poradca, školský psychológ a školský špeciálny pedagóg.

„**Záujmovo-vzdelávacie zariadenia** poskytujú služby v oblasti záujmového štúdia. Utvárajú podmienky na rozvíjanie záujmov a nadania a na zdokonaľovanie špecifických schopností detí i dospelých až na profesionálnu úroveň. **Záujmovo-vzdelávacie zariadenia sú jazyková škola, štátna jazyková škola a štítny steno-graphický ústav.**“ (§ 26)

„**Školské účelové zariadenia** zabezpečujú služby pre školy a školské zariadenia v oblasti stravovania,

praktického vyučovania žiakov stredných škôl a technicko-hospodárskych služieb škole. **Školské účelové zariadenia sú zariadenia školského stravovania, zariadenia praktického vyučovania a zariadenia služieb školy.**“ (§ 30)

Na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže v školskom systéme nadväzujú ďalšie inštitúcie, zariadenia, cirkev, organizácie, občianske združenia v oblasti neformálnej edukácie v spoločenskom systéme výchovy a vzdelávania v SR. (Beňo, 2004, s. 242; Kratochvílová, 2004, s. 102 – 125)

Uvedené stupne školskej sústavy, vrátane školských zariadení a inštitúcií, zariadení, organizácií v spoločenskom systéme výchovy a vzdelávania, zabezpečujú potreby a záujmy spoločnosti, štátu v oblasti celoživotného vzdelávania občanov. Sú vyjadrené v jednotlivých **funkciách školy** (kvalifikačná, personalizačná, socializačná, akulturačná a pod.), **školských a iných zariadení v oblasti formálnej a neformálnej edukácie** (podrobne pozri: Baďuríková, Z., Bazáliková, J., Kompolt, P., Timková, B., 2001; Obdržálek, 2004, s. 95 – 96; Kratochvílová, 2004, s. 102 – 125). Ich kvalita je závislá od úrovne demokratizačných snáh štátu, a to najmä od zabezpečenia:

- princípu zaručujúceho všetkým občanom rovnaké práva na vzdelanie a dostupnosť vzdelania pre všetkých,
- pluralizmu a alternatívnosti pri zriaďovaní a riadení škôl (štátne, súkromné, cirkevné, alternatívne vo vzťahu k pedagogickej koncepcii, integrovaný či segregovaný systém vzdelávania, centralizované či decentralizované riadenie atď.),
- čo najdlhšieho obdobia školopovinnosti,
- priepustnosti a nadväznosti jednotlivých úrovní v rámci celoživotného vzdelávania a pod.

Hoci školská sústava patrí k relatívne stabilným prvkom inštitucionálneho vzdelávania, predsa musí reagovať na nové požiadavky a záujmy spoločnosti vyplývajúce z inovačných tendencií vo všetkých oblastiach

a aktuálnych problémoch jej života (veda, technika, umenie, ekonomika, snaha o odstránenie negatívnych prvkov zo života spoločnosti, pokrok v informačno-komunikačných technológiách, ochrana životného prostredia a pod.). Pokrok, ale i aktuálne vážne problémy spoločnosti, ktoré nevie školská sústava riešiť, vyžadujú jej reformu. **Reforma** organizácie štruktúry školskej sústavy si vyžaduje veľmi presný postup, ktorý začína:

- dôkladnou analýzou súčasnej organizácie školskej sústavy, najmä problematických miest,
- ďalej konkretizáciou prognóz vývinu spoločnosti,
- prípravou pedagogických pracovníkov na navrhované zmeny a
- nevyhnutnou podporou širokej verejnosti.

Do návrhu koncepcie reformy môžu vstupovať jednotlivci i organizované skupiny z radov odborníkov, vedcov, pedagogických pracovníkov, administrátorov výchovno-vzdelávacieho procesu i občianske združenia či iné legálne skupiny. Opäť závisí od úrovne demokracie spoločnosti, aké možnosti poskytuje svojim občanom na spoluúčasti v reformných snahách. Je isté, že celý proces reformy organizácie školskej sústavy je závislý od cieľov a obsahu školskej politiky štátu. Pokiaľ **školská politika** neusiluje o súlad úrovne a kvality školstva, výchovy a vzdelávania s potrebami a nárokmi spoločnosti a dochádza k prehlbovaniu rozdielov medzi nimi, reforma je nevyhnutná. Príkladom je v roku 2001 vládou SR prijatý Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov známy pod názvom Milénium. Je to projekt transformácie výchovy a vzdelávania vychádzajúci z kritickej analýzy stavu výchovno-vzdelávacej sústavy po roku 1990, pokračujúci formulovaním trendov vývoja spoločnosti smerujúcej k učiacej sa spoločnosti a končiac súborom strategických zámerov a opatrení na ich realizáciu, kde nechýba povinnosť prípravy pedagogických pracovníkov na zmeny a nevyhnutnosť postúpiť návrhy reformy na diskusiu aj širokej verejnosti.

10.2 Školská sústava a jej riadenie

Verejné spravovanie škôl a školských zariadení

Tak ako všetky oblasti života súčasnej spoločnosti aj školská sústava je riadená **verejnou správou**. V oblasti školstva SR sa riadenie realizuje **decentralistickým** spôsobom riadenia, t. j. presunom pôsobnosti a právomocí z vyšších stupňov riadenia na nižšie. Tento trend decentralizácie je odrazom širších spoločenských ten-

dencií a naplňa demokratický charakter riadenia spoločnosti. **Verejnú správu** tvorí sústava **štátnych a samosprávnych orgánov** na zabezpečovanie ústavných práv občanov (zdravie, vzdelávanie, kultúra, financie, sociálna ochrana, výživa atď.). V prípade verejnej správy v školstve predovšetkým na zabezpečovanie ústavných práv občanov na vzdelávanie. Štátna správa

v školstve a školskej samospráve sa riadi Zákonom NR SR o štátnej správe v školstve a školskej samospráve č. 596/2003 Zb. z. Z neho vyplýva, že správu a riadenie školstva na úrovni štátu zabezpečujú:

- Ministerstvo školstva
- Štátne školská inšpekcia
- Krajský školský úrad
- Iné ústredné orgány štátnej správy, ak tak ustanovuje osobitný predpis
- Samosprávny kraj (pri prenesenom výkone štátnej správy)
- Obec (pri prenesenom výkone štátnej správy)
- Riaditeľ školy

Správu na úrovni samosprávnych orgánov zabezpečujú:

- Územná školská rada
- Obecná školská rada
- Rada školy
- Žiacka školská rada

Riadenie školstva orgánmi štátu a samosprávy na úrovni štátu, kraja a obce (počnúc NR SR a vládou) patrí do oblasti **makroriadenia** a vnútorné riadenie školy (riaditeľ školy, rada školy, žiacka rada školy, rodičovské združenie, pedagogické a metodické orgány školy) a školských zariadení je oblasťou **mikroriadenia**. Úlohou makroriadenia v školstve je zosúladať mikroriadenie na základe právnych, ekonomických, organizačných a pedagogických noriem. Funkciou mikroriadenia je realizovať záväzné a podporné programy výchovy a vzdelávania, vytvárať pozitívnu kultúru a klímu školy. Každý orgán v štátnej správe i samospráve má presne definované **právomoci** a z nich vyplývajúce úlohy,

ktoré sú uvedené v relevantných právnych dokumentoch (zákonoch, smerniciach, vyhláškach a pod.). V koncentrovanej podobe ich možno nájsť v publikácii *Obdržálek – Horváthová (2004)*.

V tejto súvislosti treba zdôrazniť, že v Slovenskej republike sa od roku 2003 začalo uplatňovať právo občana participovať na tvorbe, realizácii, kontrole a hodnotení spoločenských záležitostí prostredníctvom orgánov **samosprávy**. Takéto právomoci má občan aj v oblasti školských záležitostí na obidvoch úrovniach riadenia. V súčasnosti sa participácia občana prejavuje najmä na úrovni mikroriadenia, teda vnútorného riadenia školy a to tým, že „občania (rodičia, učitelia, žiaci i ďalšie osoby z okolia školy) majú zvýšenú kompetenciu pri formulovaní konkrétneho zamerania výchovy a vzdelávania, pri prispôbovaní obsahu vzdelávania interným podmienkam a možnostiam, pri formovaní prostredia školy a života školy“. (Tomanová, 2004, s. 291)

Osobitné postavenie majú **školy s právnou subjektivitou**. Získavajú kompetencie právnickej osoby byť účastníkom právnych vzťahov, t. j. mať práva a povinnosti vymedzené právnym poriadkom, v SR Občianskym zákonníkom. Je to spôsobilosť školy vystupovať vo svojom mene na základe písomnej zmluvy. Výrazným prvkom školy ako právnickej osoby je vlastný rozpočet školy ako dôležitý nástroj jej komplexného riadenia. Školy s právnou subjektivitou majú širší priestor na získavanie doplnkových finančných zdrojov popri zákonom nároku na prostriedky zo štátneho rozpočtu. Na to, aby škola získala právnou subjektivitu, musí plniť viaceré požiadavky. Plnú zodpovednosť za riadenie takejto školy nesie jej riaditeľ.

Proces riadenia (manažmentu) školskej sústavy

„Riadením (manažmentom) rozumieme systém princípov, metód, foriem, techník a postupov používaných v správe orgánov a inštitúcií na zabezpečenie účinného plnenia ich poslania.“ (Hargaš, 2004, s. 283) Jeho kvalita závisí od:

- charakteru politického systému,
- miery demokracie,
- miery samosprávy,
- rozsahu právomocí,
- historickej podmienenosti.

V procese riadenia sa uplatňujú isté pravidlá, ktorých rešpektovanie zabezpečuje jeho efektívnosť. Ide o tieto princípy (tamtiež):

- orientácia riadenia na zákazníka,
- uplatnenie inovácií,

- zabezpečovanie kvalitných spolupracovníkov,
- uplatňovanie kvality vedenia spolupracovníkov,
- prioritná orientácia na ciele,
- úzka spolupráca s užívateľmi produkcie,
- vytváranie pozitívnej klímy,
- humanizácia riadenia orientujúca sa na subjekt.

Kvalita riadenia závisí od aktivít, ktoré riadiaci pracovníci zabezpečujú, aby efektívne splnili ciele a úlohy organizácie. Patria k nim:

Plánovanie

Predstavuje jednu zo základných funkcií riadenia. Je to projektovanie budúcnosti inštitúcie. Určuje program a spôsob na dosiahnutie cieľa. Čím vyšší stupeň riadenia, tým vyšší podiel plánovacej činnosti a menší podiel

na operatívnej činnosti. Pri plánovaní sa využívajú rôzne metódy, ako napr.:

- metódy predpovede na základe znalosti vývoja,
- metódy porovnávania,
- metódy modelovania predstáv a poslania,
- metódy projektovania.

V riadení školy sú ťažiskom strednodobé plány – projektovanie. Významná činnosť v plánovaní je inovácia. Pôsobí na zmenu myslenia, vytvára tlak a flexibilitu učiteľov, ovplyvňuje tvorivosť, samostatnosť.

Organizovanie

Ide o racionálne usporiadanie spoločenských procesov (vyučovania, voľnočasových aktivít) budovaných na princípe hierarchie (deľby práce) a vzájomných vzťahov bez prítomnosti zaujatosti, ale kooperatívne, lojálne a disciplinované.

Motivovanie

Vychádza z uspokojovania potrieb ľudí (fyzickej, bezpečia, sociálneho uznania, sebarealizácie), z potreby pocitu úspešnosti, odborného uznania, osobného postupu a z potreby hygieny práce (spôsob kontroly, vzťahy s autoritami, zárobok, pracovná istota).

Vedenie ľudí

Patrí sem schopnosť ovplyvňovať konanie iných ľudí a znamená všestrannú starostlivosť vedenia o spolupracovníkov, rozvíjanie ich osobnostného potenciálu, usmerňovanie a koordinovanie aktivít členov organizácie na splnenie jej cieľov. Kvalitu vedenia ľudí určujú najmä vlastnosti osobnosti vedúceho (lídra) a spôsob správania vedúceho smerom k cieľom organizácie a k podriadeným.

Kontrola

Fáza procesu riadenia podmienená vôľou, ochotou a schopnosťami manažmentu spolupracovať s ostatnými zamestnancami školy pri kritickom reflektovaní vlastnej práce. Kontrola sa zameriava spravidla na:

- plnenie programu výchovy a vzdelávania na škole hospitáciami na vyučovacích hodinách,
- činnosť metodických orgánov na škole,
- plnenie úloh školy mimo vyučovania,
- dodržiavanie pracovného, vnútroškolského a organizačného poriadku,
- dodržiavanie ľudských práv a ďalšie.

Hodnotenie

Porovnávanie hodnôt určitého javu objektívnej reality na základe jeho vlastností, prejavov správania podľa vopred stanovených noriem, ukazovateľov, kritérií.

Rozhodovanie

Ide o proces uvažovania o výbere najlepšieho rozhodnutia, ktoré povedie k riešeniu, resp. eliminácii problémov brzdiacich rozvoj. Rozhodovanie je proces výberu cieľa a prostriedkov, ktoré končí rozhodnutím. Úspešnosť rozhodovania závisí od dodržiavania nadväzného postupu krokov. Má tieto fázy:

- identifikácia problému,
- analýza problému,
- zhromaždenie nevyhnutných informácií,
- overenie zdrojov informácií,
- klasifikácia dôležitosti informácií a ich vyhodnotenie,
- formulácia možných riešení problému,
- výber riešenia a konečné rozhodnutie.

Správnosť výberu ohrozuje nedostatok informácií, nedostatok času na riešenie, pocit rizika pri nesprávnom rozhodnutí, silná citová účasť vedúceho a voľba medzi dvoma možnými rovnocennými alternatívami (dilema).

Organickou súčasťou riadenia (manažmentu) je **marketing**. Je to proces plánovania a naplňovania koncepcie, propagácie a distribúcie myšlienok, výrobkov a služieb, ktorý smeruje k uskutočňovaniu vzájomnej výmeny na uspokojenie potrieb jednotlivcov a organizácií. Je atribútom trhovej ekonomiky. Marketing v školstve a škole v širšom zmysle znamená istú filozofiu riadenia (manažmentu), ktorá je založená na identifikácii potrieb zákazníkov – partnerov školy. V užšom zmysle je to činnosť školy, ktorou pri rešpektovaní a naplňaní potrieb odberateľov – služieb uskutočňuje prieskum trhu, na základe ktorého vytvára zodpovedajúcu ponuku vzdelávacích služieb a aktivít.

V praxi riadenia školstva i škôl sa vyskytujú rôzne procesy riadenia. Boli charakterizované v podobe **modelov** ako vzorov prístupu k riadeniu orientujúceho sa na kľúčové oblasti, abstrahujúce od nepodstatných, druhoradých riadiacich činností. Napr. môže ísť o model racionálneho riadenia školy, model tvorivého riadenia školy, model humánnej relácie, model postmoderného prístupu, integrovaný model riadenia a pod. (Obdržálek, 2004, s. 190 – 193)

Každý z nich vykazuje silné i slabé stránky a z nich vyplývajúce dôsledky pre úspešnosť plnenia cieľov školy.

Významnú funkciu pri riadení zohrávajú aj **štýly riadenia**. Sú to osobitné dispozície konania alebo súbor či

model správania sa vedúceho pracovníka v riadiacej situácii. Repertoár hlavných štýlov riadenia vychádza z rôznych prístupov a vlastností riadiacich pracovníkov k podriadeným.

Najčastejšie ide o štýly riadenia opierajúce sa o prá-

vomoc, vplyv a správania sa vedúceho, ktoré vystupujú v praktickej rovine ako autoritatívny štýl, demokratický štýl a liberálny štýl. Alebo sú to štýly riadenia orientujúce sa na ľudí či na úlohy. (Horváthová, 2004, s. 336)

10.3 Vývojové trendy v riadení školských sústav

Po vstupe Slovenska do Európskej únie sa pozornosť odborníkov v oblasti organizácie a riadenia školskej sústavy sústredila na vývojové trendy, ktoré akceptujú členské štáty EÚ. Možno hovoriť o takom riadení školstva a školy, ktoré má byť transparentnejšie a otvorenejšie, kde silnú úlohu zohrávajú tieto procesy (Vlčková, 2005):

- decentralizácia riadenia v podobe vymedzenia kompetencií na jednotlivých úrovniach riadenia,
- rozširovanie účasti partnerov z mimoškolskej sféry,
- otvorenosť a transparentnosť kvality riadenia,
- štát ostáva garantom kvality vzdelávania v plnení dlhodobých koncepcií rozvoja školstva v prepojení

s politikou zamestnanosti a vytváraním legislatívneho rámca a hodnotenia systému školstva,

- v oblasti regionálneho riadenia sa podporuje samosprávne riadenie,
- na lokálnej úrovni sa zvyšuje autonómia škôl a zodpovednosť riaditeľa,
- pri evalvácii fungovania školy dochádza k presunu od hodnotenia učiteľa na hodnotenie školy ako celku,
- trendom v oblasti financovania je požiadavka viaczdrojového financovania,
- vyrovnávanie výdajov pre verejné a súkromné školstvo.

10.4 Školská sústava a jej výskum

Skúmaním organizácie a riadenia školstva a škôl sa zaoberá spoločenskovedná disciplína **Teória riadenia škôl**, „ktorej predmetom je skúmanie riadenia škôl z hľadiska optimalizácie systémotvorných prvkov nielen školy, ale celej školskej sústavy a skúmanie optimalizácie vzájomných vzťahov medzi ich jednotlivými prvkami (učitelia, riaditelia škôl, pracovníci školskej správy, ciele, prostriedky, podmienky ich činnosti atď.). V SR sa po roku 1990 dostatočne nedoceňuje po-

treba rozvíjania tejto hraničnej vednej disciplíny. Tvrdí sa, že pedagogické disciplíny, najmä didaktika a teória výchovy, postačujú ako teórie na aplikáciu pre riadenie škôl, a preto sa nehládajú možnosti formulovať špecifická spoločenského riadenia škôl, ktoré sú podstatne odlišné od riadenia hospodárskych alebo komerčných organizácií. Absenciu výskumu podmieňuje aj nestabilita orgánov verejnej správy, ktorej súčasťou je aj správa škôl“. (Obdržálek, 2004, s. 345; 395)

Literatúra

KOMPOLT, P.: Školský systém. In: *Baduriková, Z., Bazáliková, J., Kompolt, P., Timková, B.: Školská pedagogika, Bratislava: UK Bratislava, 2001, s. 69.*

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času. *Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Bratislava: UK, 2004.*

OBDRŽÁLEK, ZD., HORVÁTHOVÁ, K. A KOL.: *Organizácia a manažment školstva. TERMINOLOGICKÝ A VÝKLADOVÝ SLOVNÍK. Bratislava: SPN, 2004. (Heslá od autorov: Beňo, s. 242; Hargaš, s. 283; Horvátho-*

vá, s. 336 ; Obdržálek, s. 95 – 96; 222; 345; 395; Petlák, s. 386; Plavčan, s. 396; Tomanová, s. 291).

VLČKOVÁ, K.: *Charakteristiky a vývojové trendy základní-
ho vzdelávání v zemích EU a v ČR. In: Maňák, J., Janík, T.:
Orientace české základní školy, Brno: MU, 2005.*

ZÁKON NR SR č. 29/1984 Zb. z. o sústave základných a stredných škôl z roku 1990 a 1997.

ZÁKON NR SR č. 131/2002 o vysokých školách.

ZÁKON NR SR č. 596/2003 Zb. z. o štátnej správe v školstve

a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
ZÁKON NR SR č. 279/1993 Zb. z. o školských zariadeniach.

ZELINA, M., ROSA, V., TUREK, I. A KOL.: Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: Iris, 2002.

Otázky a úlohy

1. *Pokúste sa charakterizovať vzťah výchovno-vzdelávacej sústavy a školskej sústavy a ich poslanie.*
2. *Analyzujte súčasnú školskú politiku a jej priority obsiahnuté vo vládnom programe.*
3. *V čom sa prejavuje pomoc školských zariadení a podporného systému (ďalších inštitúcií, organizácií) pri plnení výchovno-vzdelávacích cieľov v škole?*
4. *Identifikujte kľúčové problémy plánovanej reformy školstva uvedené v Národnom programe výchovy a vzdelávania na najbližších 15 až 20 rokov a porovnajte ich s trendmi, ktoré formulovala EÚ!*

11. UČITEĽ A VYCHOVÁVATEĽ – UČITEĽSKÁ A VYCHOVÁVATEĽSKÁ PROFESIA

Ivan Podmanický

Učiteľ je jedným z dominantných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu (spolu so žiakmi a jeho obsahom), ktorý svojou odbornou spôsobilosťou je schopný participovať a byť zodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu i celkové výsledky tohto procesu. Bezprostredne sa podieľa na výchovno-vzdelávacej práci detí či dospelých a jeho úlohou je starať sa o ich rozumový, telesný, citový i celkový duševný rozvoj. Podobnú pozíciu a funkciu má i vychovávateľ.

Podľa OECD Indicators (In: Průcha, 2002, s. 21) sú učitelia chápaní ako osoby, ktorých profesionálna aktivita je zameraná na odovzdávanie poznatkov, postojov a rozvíjanie spôsobilostí špecifikovaných vo formálnych kurikulárnych žiackych a študentských programoch charakteristických pre danú edukačnú inštitúciu. Zaujímavosťou tejto špecifikácie je, že nie sú do nej zaradení riaditelia škôl, ktorí nemajú na škole vyučovaciu povinnosť.

V prenesenom význame môžeme pod pojmom učiteľ rozumieť pomenovanie niekoho, kto vzbudzuje všeobecnú úctu svojim hlbokým poznaním, morálnym kreditom a schopnosťou i ochotou odovzdávať ho ostatným. Preto vykonávanie tohto povolania predpokladá autoritu a špecifické, tzv. pedagogické spôsobilosti. *Autorita* z etymologického hľadiska pochádza z latinského slova *auktor* (Novotný, 1955, s. 117), čo znamená priamy i nepriamy napomáhateľ, tvorca, podporovateľ, ručiteľ, spravodajca, svedok. Vzhľadom na učiteľa teda ten, ktorý nielenže má moc a vplyv (*auktoritas*) na niekoho, ale vie byť zároveň dobrým radcom, podporovateľom, dôveryhodným mať poverenie odovzdávať v pravde vedomosti iným. V tomto zmysle sa pre žiakov stáva i hodnoverným výpravcom do života.

Pod *pedagogickými spôsobilosťami* rozumieme súbor profesionálnych výkonov, ktoré učiteľ realizuje pri výchove, vzdelávaní a vycvičovaní ľudí. Napriek existencii množstva typológií či úsilí mnohých autorov popísať atribúty práce učiteľa, spomenieme iba výkony, ktoré z nášho hľadiska najviac súvisia s jeho prístupom k práci a žiakom. Tieto výkony zahŕňajú podľa Maňáka (2000, s. 13) nasledujúce funkcie:

1. **Plánovacia** – základná príprava na edukačný proces, stanovenie cieľov hodiny, výber stratégií, zásad, metód, vyučovacích foriem...

2. **Motivačná** – rozvíjanie aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov...
3. **Komunikatívna** – sprostredkovanie učiva, komunikácia so žiakmi, s rodičmi, s verejnosťou...
4. **Riadiaca** – usmerňovanie a diferencovanie činnosti žiakov...
5. **Organizačná** – organizovanie práce seba i žiakom vo vyučovacom čase i v čase mimo vyučovania, príprava pomôcok i celkového edukačného prostredia...
6. **Kontrolná** – kontrola zadaných úloh, plnenia stanovených cieľov, vedomostí žiakov...
7. **Evaluačná** – hodnotenie žiakov a s tým spojené pochvaly, odmeny i celkové disciplinovanie.

Zvládnutie týchto nárokov vyžaduje náročnú kvalifikačnú prípravu, ktorá okrem nadobúdania odbornej kompetentnosti predpokladá i osobnostnú spôsobilosť. Vychádzame z toho, že učiteľ neodovzdáva „len“ vedomosti, ale na svojich žiakov pôsobí aj formatívne. Preto aj v tejto práci sme na označenie výchovno-vzdelávacieho procesu použili termín edukácia. Je bežne používaný v odbornej anglickej literatúre a svoj pôvod má v latinskom jazyku *educatio* – vychovávanie, výchova, odchovanie. Sloveso *educare*, *educere*, má niekoľko významov – vychovávať, vypestovať, vyviesť, vytiahnuť, porodiť, vybudovať (Novotný, 1955, s. 455, 456) a i v súčasnosti výstižne vyjadruje spojenie výchovy a vzdelania, kde „vzdelávanie je súčasťou výchovy, a nie naopak, ako sa doteraz tradičné vzťahy definovali“ (Zelina, 1993, s. 9).

Pod formáciou žiaka nerozumieme jeho formovanie podľa učiteľových predstáv, ale pomoc pri objavovaní vlastnej cesty v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami, ktorej konečným cieľom je zrelá, autentická, vnútorne integrovaná a socializovaná osobnosť. Edukáciu môžeme teda vnímať aj ako proces, v ktorom sa žiak, študent stáva kompetentným človekom, schopným zmysluplne realizovať formy ľudsky dôstojného bytia v daných podmienkach. V praktickej rovine to znamená rozvoj takých motivačno-sťahových, hodnotovo-postojových i osobnostných charakteristík ako napr.:

- Všímavosť, vnímavosť, uvedomenosť, citlivosť
- Ochotu, záujem

- Akceptáciu a preferovanie morálnych hodnôt
- Oddanosť, vieru, presvedčenie, angažovanosť
- Schopnosť vlastného názoru, postojov, vytrvalosť, sebaakceptáciu...

Výber spomínaných charakteristík ovplyvňuje nielen mentalita jedinca, ale aj kultúra, v ktorej žije. Tá sa skladá z množstva životných podmienok, ktorým sa človek prispôsobuje. Čím je kultúra bohatšia a zložitejšia, tým má rôznorodejšie požiadavky na ľudí.

Z tohto hľadiska vychádzala aj štúdia OECD z rokov 2002/03 zaoberajúca sa porovnávaním statusov učiteľov v jej členských krajinách. Zhoršujúce sa pracovné i sociálne podmienky, klesajúci image povolania sú podľa nich jedny z dôležitých faktorov ovplyvňujúce kvalitu vykonávania učiteľskej profesie (v neposlednom rade aj úroveň prestíže). Spomínali sme, že učitelia nesprostredkovávajú študentom len vedomosti a nerozvíjajú len základné kompetencie, ale tiež im pomáhajú formovať ich postoj k učeniu i k sebe samým. Tým

vytvárajú u nich základný predpoklad na budovanie vzťahu k celoživotnému vzdelávaniu i sebazdokonaľovaniu.

Vystupujú tu 4 základné okruhy otázok:

- Ako možno urobiť učiteľské povolanie atraktívne pre schopných ľudí? Ktoré učiteľské politikum a ktoré podmienky sľubujú úspech?
- Ako vyzerá úspešná politika vzdelávania, ďalší pracovný rozvoj a certifikácia učiteľov?
- Ako by bolo možné pomaly a úspešne stabilizovať nábor, voľbu, nasadenie a pracovné zaradenie učiteľov?
- Ktorá politika a ktoré podmienky vedú k tomu, že úspešní učitelia budú verní svojmu povolaniu a svojej škole?

(<http://www.skb-csre.ch/teacher/index-dl.html>)

S tým úzko súvisia otázky sociálneho a etického statusu učiteľa a vychovávateľa.

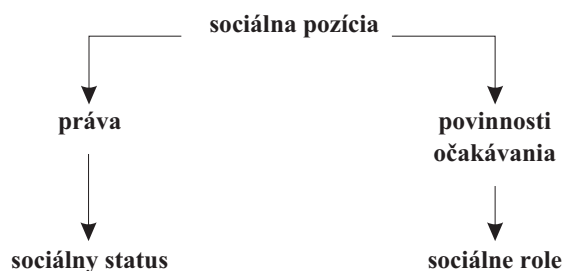
11.1 Status učiteľa a vychovávateľa

Skôr ako sa dostaneme k objasneniu pojmu status, považujeme za vhodné objasniť najprv termín sociálny. Latinský význam slova *socio, sociare* sa v slovenčine prekladá ako spájať, združovať, zdieľať, spoločovať. Latinský pojem „*socialis*“ a naše „spolu“ však majú spoločný základ slova *SKL*, pochádzajúci zo sanskrtu. V skupine indoeurópskych jazykov majú spoluhlásky k-c-p vzájomnú premenlivosť, čo znamená, že keď nahradíme písmeno „K“ v strede slova *SKL* písmenom „C“ – vzniknuté *SCL* nám pripomína sociálnosť a písmenom „P“ *SPL* zase spoločenskosť, spoločnosť. V podstate to dokumentuje len prirodzenú schopnosť človeka vnímať potreby iných, vytvárať s nimi vzťahy a tým dávať základné predpoklady na vytvorenie a usporiadanie komunity či spoločnosti (porovnaj Mráz, 2004, s. 2).

Z hľadiska vzájomnej hierarchizácie pojmov *sociálna pozícia, status, rola* sa prikláňame k názorom autorov Geista (1992), Páleníka (1995), ktorí ako východiskovú vnímajú sociálnu pozíciu. Tá sa skladá z dvoch nedeliteľne spojených (aj keď analyticky rozlíšiteľných) pojmov – sociálneho statusu a sociálnej role. S každou pozíciou v sociálnom útvare sa nevyhnutne spájajú práva a z nich vyplývajúce povinnosti a očakávania. *Sociálny status*, v klasickom právnom zmysle je súbor zdedených legálnych práv, ako súčasť sociálnej pozície, s ktorou sú späté určité práva. Druhú časť

sociálnej pozície tvoria sociálne role, s ktorou sú spojené povinnosti a očakávania.

Tieto vzťahy môžeme schematicky znázorniť takto (B. Geist, 1992, s. 293):



Okrem klasických delení statusov (napr. vrodenný, získaný, pripísaný) je z hľadiska učiteľskej profesie dôležité uviesť i menej obvyklé rozlíšenie statusov podľa Kellera (1997, s. 173) V jednom prípade vymedzuje tzv. aktuálny (súvisí s práve vykonávanou rolou) a latentný status (nemá pre vzniknutú situáciu bezprostredný význam). V druhom rozlišuje status na základe toho, ako sa človek hodnotí sám – subjektívny status a ako ho hodnotia druhí – objektívny status.

Prvky, ktoré určujú sociálny status, nie sú v každej dobe rovnaké, lebo môžu historicky aj sociálne variať. Tak isto v rámci jednej spoločnosti môžu existovať prostredia s veľmi rozdielnymi kritériami na jeho posudzovanie. V bežnom živote sa stretávame aj s tým, že ľudia pre svoju orientáciu zvyknú pri rôznych stretnu-

tiach hodnotiť svojich partnerov na základe veľmi zjednodušených statusových kritérií. Tie zohľadňujú podobnosti alebo odlišnosti napr. vo vzdelaní, veľkosti majetku a delia ľudí na „vyšších“, „nižších“ či „sebe-rovných“ (tamtiež, s. 174).

Téma pozície, statusu a z toho vyplývajúcej role je aktuálna vo všetkých sférach spoločnosti, najmä v spoločenských inštitúciách, ktoré majú svoju hierarchickú štruktúru. Medzi také inštitúcie patrí aj škola so svojou hierarchiou od riaditeľa, zástupcu riaditeľa, učiteľa cez prevádzkových pracovníkov až po žiakov. Aj v nej sa vyžaduje rešpekt nižších štruktúr voči vyšším. Táto požiadavka je pochopiteľná a mala by slúžiť cieľu spoločného dobra i poriadku. Treba však pripomenúť, že rešpekt, ktorý človek získava svojím konaním alebo postojom, je na kvalitatívne vyššej úrovni ako rešpekt vyplývajúci len z funkcie v danej inštitúcii. Učitelia, ktorí sú nespokojní s úrovňou úcty detí k nim, sa často spoliehajú na to, že ona samozrejme vyplýva zo statusu dospelých a nie z ich správania sa či ponúkanej životnej múdrosti a odbornej spôsobilosti. Nič nie ja automatické a o všetko sa treba pričiniť. Preto pokiaľ vnímajú učiteľia svoj status ako zhora daný, ktorý nie je nutné v danej roli rozvíjať vlastnou angažovanosťou, ťažko sa vyrovnávajú s vyskytujúcimi sa problémami „*a преподаjú stále účtejším a autoritárskym spôsobom*“ (Fontana, 1997, s. 282).

V škole sa môžeme stretnúť so zaujímavým paradoxom. Deti zaberajú v školskej hierarchii najnižšiu pozíciu, majú najmenšie právomoci a pritom je škola budovaná v prvom rade pre ne. Bez nich by neexistovala. Nechceme sponchybňovať status učiteľa, len upozorňujeme na rozdiel medzi nevyhnutným, oprávneným uplatnením statusu a zneužívaním postavenia na prejav sarkazmu, znižovania dôstojnosti či neprimeranej realizácii pocitu moci. Podľa Fontanu (tamtiež) hierarchia a status naplňajú svoju význam len vtedy, keď napomáhajú efektívnemu fungovaniu školy ako miestu, ktoré umožňuje učenie detí v oblastiach „poznania“ a „bytia“. Efektivita nezávisí okrem iného len od vzťahu učiteľ – žiak, ale aj od kvality vzťahov vo všetkých rovinách učiteľ – učiteľ, kolektív, nadriadené orgány...

Učiteľ v rámci svojho socioprofesionálneho pôsobenia realizuje tri hlavné úlohy:

1. gnozeologické – kultivácia hlavy
2. praxeologické – kultivácia ruky
3. axiologické – kultivácia srdca (Spousta, 1994, s. 20)

Aby mohol spomínané úlohy naplňovať, vystupuje v rámci edukačného procesu v niekoľkých pedagogických a sociálnych rolách. V triede ako sociálnej skupine realizuje učiteľ také typy rolí, ako napr.: rolu tlmočníka, stimulátora a animátora, organizátora a konzultanta, koordinátora a integrátora, satisfaktora, diagnostika...

11.2 Etický status

V predchádzajúcej časti sme uviedli, že status v najvšeobecnejšom zmysle vyjadruje súhrnne sociálnu pozíciu človeka v spoločnosti či v skupine, na ktorú sa viaže určitý súbor práv, povinností a zároveň istá dávka ocenenia zo strany druhých. Keď k tejto definícii pripojíme latinské ekvivalenty statusu – *absolútny, nezávislý postoj, stanovisko*, prichádzame k názoru, že každá sociálna pozícia obsahuje aj z etymologického hľadiska hlbokú etickú dimenziu.

Mravnosť statusu spočíva v prirodzenej túžbe i disponovanosti človeka nielen plne realizovať svoje bytie prostredníctvom dobra, ale aj v jeho autorite, ktorá ako jedna z východiskových rovín mu umožňuje vytvárať a rozvíjať pozitívne medziosobnostné vzťahy

v celom sociálnom priestore. Vzťahy si ľudia vytvárajú v každej hierarchickej štruktúre na rôznej kvalitatívnej úrovni. Ich kvalita zodpovedá miere, do akej sa v nej rešpektujú také hodnoty ako dôstojnosť človeka, úcta k nemu i ľudskému životu vôbec. „Legitimita“ výsad, práv a moci má svoje mravné opodstatnenie vtedy,

ak je prijímaná od tých, ktorí sú jej podriadení, súhlasia s ňou a sú „ovládaní“ im prijateľnou formou (porovnaj Žilínek, 1999; Tyrála, 1998; Průcha, Walterová, Mareš, 1995) v súlade s prijatými morálnymi zásadami.

Etický rozmer statusu vychádza z toho, že sloboda robí z človeka morálny subjekt a tým ho robí aj zodpovedným za svoje činy. Ak sa rozhodol vykonať činy slobodne, vychádzajúc z vlastného svedomia, potom je možné ich morálne hodnotiť ako dobré, alebo zlé. To sa netýka len hodnotenia činov vo vzťahu k iným, ale aj vo vzťahu k sebe samému.

V takomto význame vyjadruje **etický status** nezávislé, autonómne postoje, stanoviská učiteľa ako člena sociálnej skupiny v určitej sociálnej pozícii, ktoré tvoria hodnotové východiská pre legalizáciu práv viazucich sa k danému statusu a realizáciu príslušných rolí i očakávaní v zmysle všeobecne akceptovaných morálnych kritérií a noriem. Vo vnútri spoločenského systému je etický status zrkadlom mravnej vyspelosti človeka existujúceho v schéme sociálnych vzťahov, jeho dispono-

vanosti reflektovať a prehodnocovať jednotlivé životné situácie, rozhodovať sa pre eticky ladené riešenie a optimalizovať svoje správanie v zhode so zvolenými hodnotami. Takéto správanie sa stáva podstatné pre posudzovanie miery jeho spoločenskej prestíže v zmysle morálnej autority. Vieme, že vysoká úroveň morálnej autority nie je vždy v každej historickej dobe primerane žiadaná a oceňovaná, aj keď vo vnútri spoločenského systému má jej existencia nezastupiteľnú funkciu.

Z hľadiska členov sociálnej skupiny vyjadruje etický status súbor etických požiadaviek, ocenení, normatívov a očakávaní k držiteľom určitej sociálnej pozície. Miera požiadaviek je rôzna, môže historicky variovať a závisí od toho, akú dôležitosť a prestíž má daná pozícia v hodnotovej hierarchii spoločnosti.

Neodmysliteľnou časťou etického statusu je dôstojnosť človeka. Táto hodnota neobsahuje v sebe ekonomický rozmer, ale hlbokú úctu k človeku, ktorého nemôžeme nútiť do ničoho, čo je v rozpore s jeho svedomím alebo presvedčením. Táto úcta mu umožňuje byť slobodným a viesť taký život, ktorý je on sám schopný prežívať ako cenný alebo oceňovaný inými. Dôstojnosť je konštantná, nemôžeme ju stupňovať, t. j. napr. dôstojnosť učiteľa nie je väčšia ako dôstojnosť žiaka.

Každé povolanie má svoje mravné špecifiká, ktoré sa snaží identifikovať a charakterizovať **profesionálna etika**. Ako praktická veda umožňuje človeku reflektovať jeho úroveň poznania a konania dobra vo zvolenej profesii. Podľa pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 190) ju môžeme definovať ako „súbor etických požiadaviek, ktoré je nutné rešpektovať pri výkone danej profesie“. Hoci jednotlivé profesie majú vytvorené svoje vlastné etické normatívy, ktoré sú rozmanité, môžeme nájsť v ich požiadavkách veľa spoločných bodov, ako napr.:

- Postavenie profesie v spoločnosti;
- Požadovaná klasifikácia a odborný rast;
- Pravidlá odmeňovania a vzájomnej kontroly;

- Definovanie vzájomných vzťahov na všetkých úrovniach;
- Zachovanie služobného tajomstva...

V prípade učiteľskej i vychovávateľskej profesie je ďalším cieľom profesijnej etiky podporiť dobrú úroveň vykonávanej práce, na ktorej majú záujem všetci zúčastnení, od detí cez rodičov po učiteľov, vrátane celej spoločnosti ako takej. Dobrá práca je aj vo vlastnom záujme profesijnej skupiny, lebo na ňu nadväzujú príjmy, celková istota, spoločenská prestíž i sebaúcta jej členov. (Brezinka, 1996, s. 157)

Dôsledkom toho je, že učiteľ sa snaží vytvoriť koncepciu vo vzťahu k hodnotám, ktoré by mu dávali zmysel. Akceptované hodnoty v profesii uľahčujú nielen poslanie z nej vyplývajúce, ale aj riešenia v hraničných situáciách. Pre každé povolanie sú typické zvláštne profesionálne cnosti (kompetencie, kvalifikácie) a profesionálne povinnosti. Ich výber kodifikuje skupina sama vo forme písaných morálnych noriem – *profesionálnych kódexov* (*codex* – lat. kniha, zákonník), ktoré prísne sleduje a sankcionuje.

Profesionálny kódex v učiteľskej i vychovávateľskej profesii vyjadruje mravný ideál, lebo objektom jej záujmu je človek. Jeho určitou „nevýhodou“ je, že neponúka riešenia, ako konať dobro. Predkladá jednoznačné imperatívy, čo človek má urobiť, aby sa vyhol možnému zlu voči sebe i ostatným. Tým môže na jednej strane vyvolávať u členov profesie skôr odpor, ale na druhej strane „pomáha však vytvoriť určitú bazálnu morálnu klímu“. (Kudláčová, 2002, s. 32)

Základný predpoklad, že držiteľ etického a sociálneho statusu nebude zneužívať svoje postavenie, nie je len v kvalite kontrolných mechanizmov spoločnosti. Optimálnou prevenciou je učiteľova mravná vyspelosť, citlivosť voči druhým, pozitívny vzťah k nim a sebaidentifikácia s vykonávanou profesiou. V neposlednom rade s tým úzko súvisí i celková úroveň jeho **autenticnosti, kompetentnosti a profesionality**.

11.3 Autentickosť, profesionalita a kompetentnosť učiteľa a vychovávateľa

Autentickosť

Latinská podoba pojmu autentický je *authenticus* – spoľahlivý, hodnoverný. Tvar *authenticus* znamená vyhlásiť niečo za pravé, potvrdiť pravosť niečoho (Novotný, 1955, s. 144). Slovník cudzích slov (Bratislava 1997, s. 100) ho uvádza ako prídavné meno – autentický – pôvodný, pravý, hodnoverný v zmysle napr. prameňa a pôvodu textu alebo informačného zdroja.

Pri pojme autentickosť sa ponúka základná myšlienka, či človek v spoločnosti, ktorá mu od detstva predkladá a niekedy i vnucuje spôsoby myslenia, správania sa, očakávania, môže byť vôbec sám sebou. Ľudia v súčasnosti často chápu svet ako miesto, kde je človek akceptovaný len na základe vonkajšieho úspechu a neúspechu, ktorého hodnotia okolití ľudia podľa toho, či sa správa „externe“ konformne alebo rebelantsky. Preto

človek v snahe vyhnúť sa sebedeštrukcii usiluje o to, aby bol v ich očiach uznávaný. Obava pred úsudkom iných, mnohokrát zvýraznená neuspokojenou potrebou byť akceptovaný, vyvoláva snahu páčiť sa druhým a prispôbiť sa ich želaniu. Človek sa takto stáva pasívnym napodobňovateľom spoločnosti, priam „*otrokom skupinovej mienky*“ (porov. Milan, 1989). Autentické ja, ktoré robí človeka tým jedinečným a originálnym, je v tomto prípade zatlačené do úzadia, prekryté navonok hranou profesionálnou rolou.

Keď zoberieme do úvahy názory zakladateľov humanistickej psychológie C. R. Rogersa a A. H. Maslova, najmä Maslovovu hierarchiu ľudských potrieb, prichádzame na to, že okrem fyziologických potrieb a potreby bezpečia, chce každý človek milovať a byť milovaný, uznávaný a pozitívne hodnotený druhými i sám sebou. V neposlednom rade potrebuje možnosť vlastného rozvoja a sebarealizácie (porovnaj Čáp, Mareš, 2001).

Tieto potreby sa môžu naplno realizovať za predpokladu, že človek bude autentický, sám sebou, čo bude podľa Rogersa v prípade, keď bude zhoda medzi vnútorným prežívaním a vonkajším správaním sa. Táto zhoda je odrazom zdravého života, spôsobu komunikácie a úrovne medziľudských vzťahov. Pri žiakoch je to o to komplikovanejšie, že spomínaný rozpor v školskom prostredí nielenže cítia a vnímajú, ale vyučujúci od nich predstierané správanie v mnohých prípadoch aj žiadajú. Každá pretváрка vedie k neautentickému správaniu, čo dlhodobo je pre deti i dospelých značne zaťažujúce a má nepriaznivý vplyv na vývin ich osobnosti. Dochádza totiž len k zdanlivému preberaniu noriem a povinností, lebo jednotlivec sa s nimi vnútorne nestotožňuje, čím sa dostáva do rozporu medzi vonkajšou formou role a vnútorným postojom a prežívaním (porovnaj Čáp, Mareš, 2001; Rogers, 1995).

Pre zmysluplnú, vzájomne rozvíjajúcu interpersonálnu komunikáciu potrebuje učiteľ mať odvahu byť samým sebou, navonok to prejavíť, čo nie je jednoduché. Byť sám sebou znamená nerobiť a necítiť nič „akože alebo akoby“ (akože milujem, akoby prechovávam vreľé city, prijímam názory iných...), ale konať a cítiť to tak skutočne. Dať tomu svoj vnútorný súhlas (por. Podmanický, 2002, 2003).

Autentickosť, pravosť, hodnovernosť je v podstate vyjadrením hodnoty človeka a „*dôležitým aspektom jeho identity*“. Pochybnosti o vlastnej autentickosti sa premietajú aj do spochybnenia identity, „*lebo sú to dve stránky tej istej mince*“ a majú svoj pôvod v rôznych zdrojoch „...*ale spoločným menovateľom je tu vždy vedomie zlyhania, predovšetkým mravného...*“ (Nakonečný, 2000, s. 259)

Herder videl v autentickosti originálny spôsob kaž-

dého jednotlivca ako sa stať človekom. Každá osoba má vlastné meradlo a je vyzývaná k tomu, aby žila vlastným spôsobom a nebola imitáciou niekoho iného. Tu pristupuje k autentickosti okrem slobody ďalšia hodnota – vernosť. Vernosť sebe samému, svojim hodnotám, svojej vlastnej prirodzenosti a originalite. Vernosť zároveň umožňuje takú realizáciu bytia, ktorá prináleží danému človeku. Takto vnímaný ideál autentickosti zmysluplne napĺňa predstavu „vlastnej úlohy“ človeka, ktorej by sa chcel venovať alebo „vlastnej sebarealizácii“, ktorú by chcel nájsť (Taylor, 2001, s. 34).

Typickým príznakom ľudského života je jeho dialogický charakter – schopnosť jednotlivca porozumieť sebe samému a definovať vlastnú identitu prostredníctvom dialógu. Určenie seba samého znamená objavenie zmysluplnosti vlastnej odlišnosti od ostatných, tomu napomáha blízkosť ľudí, ktorých milujeme.

Kompetentnosť

Má svoj etymologický základ v latinčine – *competentia*, čo znamená schopnosť, spôsobilosť. Podobné znenie má aj tvar slova *competens* – vhodný, príhodný, príslušný, náležitý (Novotný, 1955, s. 263; Heriban, 1994, s. 596). Veľký sociologický slovník (1996, s. 503) uvádza ešte jeden latinský termín *competere* – mať spoločný cieľ, stretnúť sa. Slovník cudzích slov (Bratislava, 1997, s. 486) dodáva ešte významy oprávnený, povolaný spôsobilý.

Š. Švec (2002, str. 181) definuje kompetentnosť ako „*komplexnú demonštratívnu schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone odborných pracovných funkcií, sociálnych rolí... zahrnuje praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti*“.

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 110) vnímajú kompetentnosť (so zameraním na učiteľa) v zmysle súboru schopností a dispozícií, potrebných na efektívne vykonávanie povolania, ktorými by mal byť vybavený každý profesionál (učiteľ).

V každom povolaní existujú snahy o vymedzenie kompetencií nie iba kvôli ich efektívnejšiemu vykonávaniu alebo kontrole, ale aj kvôli zladeniu prípravy, príp. ďalšieho vzdelávania adeptov, s potrebami praxe.

V mnohých prípadoch kompetentnosť vyplýva z role alebo sociálnej pozície a nemusí byť vždy symbolom optimálneho zvládnutia problematiky. Preto sa v tejto súvislosti spomínajú tzv. formálne a neformálne kompetencie (napr. rola arbitra). Úroveň danej kompetencie objektívne znižuje zložitosť javu, subjektívne ju ovplyvňuje inteligencia a celkové vzdelanie človeka,

jeho záujem o sledovaný jav a pod. (Pozri Veľký sociologický slovník, 1996, s. 503)

V súčasnosti sa v spojitosti s pojmom kompetencia učiteľa hovorí o kompetencii sociálnej, inovačnej, profesijnej, kultúrnej a jazykovej. To isté platí aj pre profesiu vychovávateľa.

Profesionalita

Slovník cudzích slov (1997, s. 748) pod pojmami **profesionalita, profesionálny, profesionálnosť** rozumie:

- profesionál, týkajúci sa profesie;
- smerovanie jednotlivca k voľbe povolania zodpovedajúcej jeho schopnostiam a záujmom.

Dôležité je spomenúť aj rozmer slova **profesionál** (tamtiež), ako niekoho, kto robí činnosť v zmysle povolania a je v tom odborník alebo ako niekoho, kto robí svoju prácu kvalitne a dobre. V širšom význame sú pojmy profesionálny, profesionál označované ako protipóly amatéra, teda toho, kto svoju úlohu, povinnosti nezvládol, nemá rutinu, príp. takto vykonávanou činnosťou by sa nemohol živiť.

Latinský ekvivalent *professio* (Novotný a kol., 1955, s. 323) neznamena iba verejné priznanie v zmysle prejavu, osvedčenia alebo prihlášky, ale i vykonávanie živnosti alebo zamestnania. Tento pojem sa vzťahuje hlavne k pracovným rolám.

Každá **profesia** má svoje špecifiká a očakávania, ktoré formuluje v dimenziách profesionality na základe jej potrieb a znakov do niekoľkých úrovní. Kasáčová (2002, s. 35) rozlišuje tieto úrovne profesionality:

- *individuálna* – zahŕňa požadované osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála;
- *spoločenská* – formuluje úlohy, povinnosti profesionála i očakávania spoločnosti vzhľadom na jeho pracovný výkon, zároveň vymedzuje akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania;
- *kvalifikačná* – konkretizuje požadovaný typ a úro-

veň vzdelania, príp. podmienky jeho ďalšieho kvalifikačného postupu.

K profesionalite sa nevyhnutne viaže zodpovednosť. Zodpovednosť za odbornú úroveň vykonanej práce, spôsob prevedenia, za seba i za toho, komu sú výsledky práce určené. Vnímame ju v dvoch navzájom úzko prepojených dimenziách – profesionálnej a etickej. **Profesionálna** dimenzia zodpovednosti vychádza z odbornej kvalifikovanosti, zo stupňa zvládnutia profesionálnych kompetencií a zahŕňa dosiahnutú mieru odborného výkonu uskutočňovaných pracovných činností. Vyjadruje vlastne vzťah medzi získaným vzdelaním a kvalitou realizácie príslušnej odbornosti v praxi. **Etický** rozmer zodpovednosti závisí od mravnej zrelosti osobnosti profesionála. Vnímame ho ako súhrn názorov, postojov, prijatých etických noriem i konkrétnych mravných činov ovplyvňujúce jeho správanie pri vykonávaní profesie, motiváciu činnosti i dôvod, prečo kvalitne pracovať. Často používaná veta „som profesionál“, väčšinou slúži ako alibizmus alebo ospravedlnenie seba za to, čo mal, príp. mohol urobiť, ale z rôznych dôvodov neurobil či nezvládol. Etická dimenzia zodpovednosti zároveň odráža úroveň vzťahu profesionála k sebe, k prijatej hodnotovej štruktúre a zmysluplnosti vlastného života, k iným ľuďom, či k okolitému svetu. Je prirodzené, že mravné vzorce, potrebné na prijatie etickej dimenzie zodpovednosti sa formujú nielen počas profesionálnej prípravy, ale výchovou vôbec (porovnaj Podmanický, 2005).

Z uvedeného vyplýva, že vnímanie profesionality len v zmysle technokratického významu by bolo značne zúžené, najmä v prípade učiteľskej profesie. Súhlasíme s Kasáčovou (2002, s. 40), že pojem profesionalita sa nemôže stotožňovať len s pojmom odbornosť, ktorá je jej súčasťou a tvorí iba jednu z nevyhnutných podmienok. Profesionalita má aj svoju personálnu (osobnostnú zrelosť) a etickú dimenziu (mravný étos). Preto ju treba vnímať komplexne z hľadiska všetkých dimenzií.

11.4 Výchovný štýl učiteľa a vychovávateľa

Jedným z podstatných činiteľov ovplyvňujúcich kvalitu edukačného procesu je spôsob výchovy, v pedagogike označovaný aj ako výchovný štýl. Prejavuje sa vo vzťahoch detí a dospelých, v spôsobe ich komunikácie, v náročnosti výchovných požiadaviek na deti, v spôsobe ich kladenia i kontroly, vo voľbe pedagogických prostriedkov...

Pojem štýl má svoj etymologický pôvod v latinskom slove *stilus*, ktoré má niekoľko významov ako:

- osteň, špicatý kolík, ostré písadlo s druhým širokým koncom na hladenie vosku, čo v prenesenom význame sa dá vnímať aj ako často opravovať, meniť;
- písanie, spôsob písania, spisovanie.

V ďalšom latinskom ekvivalente *stimuló* – bodat', pičať (Novotný, 1955, s. 492), je možné vidieť i motivačný rozmer, lebo znamená i trápiť, znepokojovať, podpičovať v zmysle podnecovať či pobádať (napr. k žiadanému správaniu). Z praktických pedagogických

skúsenosti vieme, že formovanie človeka si vyžaduje od neho samého veľa vôle i námahy. Chuť pre to čosi urobiť. To nebýva vždy jednoduché, lebo kvalitatívna zmena sa realizuje prostredníctvom vlastného úsilia, ktoré môže dočasne prinášať bolesť, znepokojenie i trápenie. V konečnom dôsledku, po prekonaní prekážok však prichádza úľava a spokojnosť.

Ak by sme dali vedľa seba obsahy pojmov *stilus*, *stimuló* a v prechádzajúcich častiach spomenutého *educio* vychádza nám z toho poznatok, že nestačí, keď je výchova postavená „len“ na direktívnom určovaní a mechanickom dodržiavaní stanovených pravidiel. To vedie skôr k ich neprijatiu, nerešpektovaniu, ľahostajnosti či dokonca k averzii. Bez vhodného podnecovania, pobádania, trpezlivého opravovania, pochopenia, sprevádzania (lat. *stipatio*) zo strany učiteľa neprichádza k úspešnému naplneniu cieľov ani k osobnej aktivizácii a zainteresovanosti žiaka. To neznamena, že náročnosť v edukačnom procese nie je dôležitá. Práve naopak. Zvýšenú úroveň oprávnených požiadaviek nemusia žiaci automaticky odmietnuť, ak ich pochopia a realizujú sa v pozitívnej klíme vzájomnej interakcie, obyčajne vedú i k zvýšeniu ich výkonu. (Porovnaj Pelikán, 1995, s. 104)

Pôvodný význam pojmu *stillus* – osteň, špicatý kolík, nesie v sebe pre školskú edukáciu dôležitú symboliku. Ostré rydlo zanecháva na voskovej doske pomerne hlbokú stopu, preto je dôležité, aký obsah bol zaznamenaný a akým spôsobom vyrytý. Na jednej strane „pichnutie“ môže byť tým činiteľom, ktorý pobáda, príp. motivuje žiakov k pozitívne ladenému správaniu. Na strane druhej, nešetrné používanie „ostňa“ (napr. v zmysle byť lepší za každú cenu) ich nielenže odrádza od požadovaného správania, ale často spôsobuje hlboké jazvy, vnútorné zranenia, ktoré sa dosť ťažko zaceľujú.

Súčasní autori Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 289) definujú výchovný štýl ako súhrn zámerných i spontánnych spôsobov správania sa vychovávateľa k vychovávanému. Ďurič a Bratská (1997, s. 417) ho vnímajú ako celkové pôsobenie matky, otca, rodiny, učiteľa, školy na dieťa, ktoré ovplyvňuje jeho reakciu na jednotlivé výchovné prostriedky a metódy.

Pri svojej realizácii potrebujú žiaci objaviť v sebe dô-

veru. Dôveru, ktorá vychádza z potvrdenia ponúkaného druhým človekom – čo sú a čím sa môžu stať. Takéto potvrdenie poskytuje len iná osoba, ktorá ho aj recipročne očakáva. Podstatné je uistiť a byť uistený, čo pre žiaka je signál, že sa niekto o neho zaujíma, stojí o jeho prítomnosť lebo je jedinečný, cenný a má veľkú nádej sa vyvíjať. Poskytnúť takéto uistenie predpokladá akceptovať druhého takého, aký je, pochopiť jeho zmysľanie o sebe i to, ako sa on sám vníma a definuje. V praxi to znamená mať záujem o zvereného žiaka a pomôcť mu orientovať sa v spleťosti života. Učiteľova akceptácia žiaka zohľadňuje aj zaujímavý paradox. Skutočné potvrdenie druhého znamená jeho bezpodmienečné prijatie ako osoby, ale v prípade, ak nemá pravdu, i nutnosť niekedy bojovať proti nemu. Touto ochranou žiakovi pred sebou samým myslí učiteľ na budúcnosť, lebo sa snaží rozvíjať u neho to, čo je v ňom najlepšie. Prirodzene bez toho, aby mu niečo vnucoval. Každá kvalitatívna zmena si vyžaduje úsilie, čo vychovávaný v danom okamžiku nie vždy chápe. Môžeme to vyjadriť aj myšlienkou, že prirodzeným prejavom dobrého autentického vzťahu je aj záujem o dobro toho druhého.

Vhodne zvolený výchovný štýl napomáha pochopiť dieťaťu naučiť sa vážiť si a ceniť všetko, čo je súčasťou jeho nadania. Vedie ho k tomu, aby jemu samému ležalo na srdci rozvinutie svojich predpokladov. Objavenie jeho nadania mu umožňuje pochopiť mieru vlastného človečenstva a zmysluplnú životnú sebarealizáciu. Pociť, že je pre niečo a niekoho potrebný podporuje rozvoj jeho sebaúcty (porovnaj Shaller, 1993, s. 22 – 24; Milan, 1989, s. 31 – 32; Podmanický, 2005, s. 307 – 309).

Význam zvolených zásad výchovného štýlu spočíva aj v tom, že pedagóg svojím prístupom ovplyvňuje u žiakov vytváranie i kvalitu vzťahov v rôznych rovinách a oblastiach napr.:

- k škole, školskému prostrediu
- k poznávanej pravde
- k vlastnej angažovanosti (prijímam to, na čo som vyzývaný)
- k sebe samému
- k ľudskému spoločenstvu...

11.5 Pedagogická láska ako základný prejav humanizácie výchovného štýlu

Škola nie je len budova, znamená omnoho viac, sú to ľudia (Piťha, 1999, s. 197). V jej priestore, ako uvádza ďalej autor, sa vytvára silové pole vzťahu učiteľ – žiaci, čo je jeden z kľúčových momentov spôsobu výchovy. Rovnako to platí vo vzťahu vychovávateľ – žiaci.

Človek je *socius* – spoločník, spojenec, spoluúčastník, druh, priateľ (Novotný, 1955, s. 472, 473), partner v dialógu, schopný ponúkať seba, prijímať druhého, spájať sa s niekým, hľadať spoločné a tým vytvárať *relatio* (tamže). Žiaden jedinec sa plne nerozvíja, ak žije v izolácii.

Hľadanie jednoty, niečoho spoločného predpokladá vynaloženie určitého úsilia, ale zároveň aj otvorený dialóg, úctu, toleranciu, súcitu, česťnosť. Povedané slovami ruského filozofa N. Berďajeva, osoba predpokladá „*vyjsť zo seba*“ smerom k iným. Na vytvorenie spoločnosti nestačí len komunikácia, tá môže prebiehať aj bez lásky. Bazálnou podmienkou fungovania spoločnosti je prítomnosť lásky. Na tejto ontologickej realite sa zakladá stretnutie medzi „ja“ a „ty“ (porovnaj Hrehová, 2005, s. 44).

Vychádzame zo skúsenosti, že dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, vychovávateľom a žiakmi, sú predpokladom úspešnosti v školskej edukácii. Významom dobrých medziľudských vzťahoch, aj keď v inej oblasti – psychoterapie, sa zaoberal aj napr. A. Maslow. Dospel k záveru, že niektoré základné charakteristiky psychoterapie sú prítomné vo všetkých pozitívnych ľudských vzťahoch. C. Rogers mal podobný názor a terapeutický vzťah nevnímal ako jeden zo zvláštnych typov vzťahov medzi množstvom iných. Podľa neho každý medziosobný vzťah má rovnaké vlastnosti ako všetky iné medziosobné vzťahy. Dovoľme si mierne parafrázovať tieto myšlienky, že dobré medziľudské vzťahy môžu spĺňať i terapeutickú funkciu. A. van Kamm zovšeobecňuje tieto skúsenosti na celú existenciu človeka. Všetky spôsoby jeho bytia sú podľa neho ovplyvňované existenciou druhých. „...*človek je tým, čím je vo veľkej miere prostredníctvom iných a iní (ľudia) sú tými, čím sú prostredníctvom (alebo cezo) mňa.*“ (In: Milan, 1989, s. 42)

Uvádzané poznatky sa prejavujú aj v oblasti výchovy a vzdelávania i vo vyučovaní v škole. Vytvorenie emočného vzťahu, ktorý vytvára atmosféru porozumenia, dôvery, sympatie môže do značnej miery ovplyvniť kvalitu celého edukačného procesu vrátane budovania disciplíny či dodržiavania stanovených pravidiel a

v neposlednom rade i individuálne výsledky jednotlivých žiakov.

V autentickom vzťahu láska napomáha tomu, že **učiteľ, vychovávateľ vidí žiaka s jeho možnosťami nielen v súčasnosti, ale aj v budúcnosti, t. j. aký by mohol byť, k čomu by sa mohol dopracovať**. Súhlasíme s názorom G. Milana (1989, s. 75), podľa ktorého maximum osobnej autonómie človeka zodpovedá maximum jeho medziosobného vzťahu. Ľudskú osobu charakterizuje intenzívna potreba lásky, reciprocity a vzájomnej pomoci. Pokiaľ tieto vzťahové dimenzie zlyhávajú, stávajú sa podľa A. Maslowa (porovnaj J. Drapela, 1997, s. 138 – 140) vážnym dôvodom jej neprispôsobivosti. Preto ak žiak zažíva prejavy lásky učiteľa, vychovávateľa a cíti sa byť prijímaný, rastie jeho sebaúcta a učí sa otvárať druhým. Pripravuje sa na vytváranie vlastných vzťahov. To je podstatný moment v realizácii výchovného štýlu. ***V prítomných vzťahoch vychováva učiteľ žiakov aj k ich budúcim vzťahom.***

V školskej edukácii pracuje učiteľ so žiakmi s veľmi rozdielnym potenciálom. Niektorí sú nadaní viac alebo menej, iní majú značné problémy zvládnuť často i základné učivo. Čo majú však deti spoločné, je ich prirodzená túžba po prijatí, kvalitných vzťahoch, vytvárajúcich u nich pocit bezpečia a istoty. Podľa Maslowovho výpočtu najdôležitejších potrieb ľudskej bytosti sa po fyziologických potrebách umiestnili na ďalších miestach potreby bezpečia a afektívna potreba (Drapela, 1997, s. 139). Uspieť v živote neznamená len presadiť sa vo svojej profesii, ale aj seberealizácia vo vzťahoch a tým naplnenie svojej bytostnej nutnosti – patriť niekam a niekomu. Pre žiaka to predstavuje mať dôveru vo vlastnú zmysluplnú seberealizáciu, ktorá spočíva i v tom, že keď má ťažkosti pri zvládaní jednotlivých vyučovacích predmetov, má slabší študijný prospech, je priemerný aj v iných činnostiach, vždy má svoju neoceniteľnú hodnotu, lebo z každého môže „vyrásť“ dobrý človek.

„*V skúsenosti veľkej lásky,*“ napísal R. Guardini, „*sa všetko stáva udalosťou vo svojom prostredí.*“ (Giussani, 1999, s. 30) Táto veta má svoju platnosť i v edukačnom prostredí. Ak ju zažívajú žiaci zo strany pedagóga, nielenže sa to pozitívne prejavuje v ich výkone a vzťahu k danému predmetu či dokonca prostrediu, ale ľahšie zvládajú situácie, ktoré sa pre nich javia ako neúspešné. Učia sa prijímať a vnímať prípadné neúspechy ako súčasť svojej životnej cesty. Neúspechy, omyly, chyby samé osebe síce vyvolávajú u žiakov v danej chvíli ne-

prijemné emócie, ale v konečnom dôsledku nemajú viesť k strate alebo nivelizácii vlastnej sebaúcty. Preto potrebujú byť uistení, že stojí pri nich niekto, kto ich berie takých, akí sú, posilňuje ich pri prekonávaní prekážok, má radosť z dosiahnutých úspechov a napriek určitým zlyhaniam či nedokonalostiam v nich neustále vidí hodnotné bytosti.

Pedagogická láska sa opiera o rozum a jej konkrétnym prejavom je láskavosť. Rozum určuje stratégiu, ktorú treba sledovať a láskavosť naznačuje jej taktiku. Čiže rozum plní funkciu najvyššieho regulačného princípu. Nie je však iba orgánom poznania, ale fakultou, ktorá vedie k morálke. Na druhej strane poznanie predpokladá lásku (Pascal, in: Sarka, 2006, s. 110). Láskavosť napomáha vytvoriť interpersonálne vzťahy a harmonickú, myslíme tým účinnú komunikáciu. Tá pri formovaní pozitívneho emočného vzťahu k dieťaťu má nasledujúce znaky, napr.:

- Očný kontakt
 - Láskavý pohľad, pohladenie
 - Primeraná paralingvistika
 - Pozorné počúvanie
 - Spoluprežívanie emócií
 - Pozitívne hodnotenie dieťaťa
 - Vytvorenie príjemnej atmosféry pri spoločných činnostiach
- Optimalizácia výchovného štýlu je problematická

bez prítomnosti pedagogickej lásky. Existujú ale určité riziká, ktoré môžu prácu učiteľa a vychovávateľa skomplikovať. V jednej rovine medzi ne patria vplyv i možnosti okolia, v ktorých pracuje. Mladý pedagóg prichádza do praxe s veľkými predsavzatiami a entuziazmom. Výskumy ukazujú (napr. Oliver, Butscher, in: Fontana, 1997, s. 336), že realita pracovného života spôsobuje menej sústredenia, zamerania na dieťa a viac „realistického“ konzervativizmu. Nevyplýva to pravdepodobne zo straty svojho idealizmu, ale z rôznych pracovných podmienok, ktoré sú v mnohých prípadoch neúnosné a svoju úroveň ich skôr znechucujú ako podporujú. V neposlednom rade je to aj spolupráca s kolegami, ktorí majú diametrálne odlišné myslenie, metódy či vzťahy k deťom.

V druhej rovine je možný prípad prílišnej citovej naviazanosti pedagóga na niektorých žiakov. Často je to prejav kompenzácie citovej deprivácie v osobnom živote. Vo vzťahu k deťom i k sebe je to nesprávne a nepoctivé. V každom prípade tak učiteľ stráca mieru profesionálnej objektivity, čo žiaci môžu pociťovať vo forme prehnanych požiadaviek, vyvolávajúce v nich pocit nespravodlivosti, zmätok a rozpaky.

Uvedené poznatky možno zovšeobecniť nielen na učiteľov, vychovávateľov, ale aj rodičov a ďalších pracovníkov, ktorí pracujú s deťmi i mládežou v rozličných oblastiach záujmových a iných činností.

Literatúra

- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001
- DRAPELA, J.: *Přehled teorii osobnosti*. Praha: Portál, 1997
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1997
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997
- GEIST, B.: *Sociologický slovník*. Praha: VIKTORIA PUBLISCHING, 1992
- GIUSSANI, L.: *Riziko výchovy*. In: *Verbum*, roč. X, č. 3, 1999
- HERIBAN, J.: *Průručný lexikón biblických vied*. Bratislava: Don Bosco, 1994
- HREHOVÁ, H.: *Etika, sociálne vzťahy, spoločnosť*. Bratislava: VEDA, 2005
- HUSSERL, E.: *Pojednání o krizi evropských věd*. Praha: Academia, 1996
- KALATA, D.: *Hermeneutika*. Trnava: Dobrá kniha, 2003
- KASÁČOVÁ, B.: *Učitel. Profesia a příprava*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2002
- KELLER, J.: *Úvod do sociologie*. Praha: SLON, 1997
- KOLEKTIV: *Slovník cudzích slov (SCS)*. Bratislava: SPN, 1997
- KOLEKTIV: *Velký sociologický slovník (VSS)*. Praha: Karolinum, 1996
- KUDLÁČOVÁ, B.: *Etika a osobnost učitele*. Trnava: PdF TU, 2002
- MILAN, G.: *Interpersonálne vzťahy v škole*. Padova, Univerzita Padova, 1989
- MAŇÁK, J.: In: PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000
- NOVOTNÝ, F. a kol.: *Latinsko-český slovník*. Praha: SPN, 1955
- PÁLENÍK, L., SOLÁROVÁ, E., ŠTEFANOVIČ, J.: *Vybrané kapitoly z psychologie*. Bratislava: MC, 1995

- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: AMOSIUM, 1995
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000
- PIŤHA, P.: *Učiteľé, spoločnosť a výchova*. Praha: Karolinum, 1999
- PODMANICKÝ, I.: Profesionalita, kompetentnosť a autenticnosť učiteľa výchovných predmetov. In: *Na ceste s etickou výchovou*. Kroměříž: Etické fórum, 2004
- PODMANICKÝ, I.: *Klarifikácia základných témotvorných pojmov tvoriacich status učiteľa etickej výchovy*. In: ACTA, Séria D, Trnava: Pdf TU, 2002, s. 70
- PODMANICKÝ, I.: Vplyv eticko-sociálneho statusu učiteľa na humanizáciu jeho výchovného štýlu. In: *Hodnotové aspekty súčasného sveta*. Zborník monografií, Nitra: IRIS, 2003, s. 279 – 285
- PODMANICKÝ, I.: Humanizácia výchovného štýlu v príprave učiteľa etickej výchovy. In: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: Pdf UMB, 2005, s. 305 – 309
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997
- PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002
- ROGERS, R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995
- SARKA, R.: *Nadčasovosť v Pascalovej apológii*. Košice: Verbum, roč. XVII, č. 1, 2006
- SCHALLER, K.: Studie k systematické pedagogice, in: *Studia paedagogica* 9, Pdf UK, Praha 1993
- ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002
- TAYLOR, CH.: *Etika autenticity*. Praha. Filozofia AV ČR, 2001
- ZELINA, M.: *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993
- ŽILÍNEK, M.: *Etický status učiteľskej profesie*. <http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref./zilinek.htm>, 1999

Otázky a úlohy

1. Čo rozumieme pod pojmom formácia žiaka?
2. Aké sú úlohy učiteľa v rámci jeho socioprofesijného pôsobenia?
3. Prečo je autenticnosť človeka dôležitým aspektom jeho identity?
4. V čom spočíva rozmer etického statusu pedagóga?
5. Čo všetko vo výchovno-vzdelávacom procese môžu ovplyvniť zásady výchovného štýlu pedagóga?

12. VÝCHOVA V ČASE MIMO VYUČOVANIA

Emília Kratochvílová

V tradíciách i v súčasných podmienkach našej európskej kultúry predstavujú rodina a škola základné činitele výchovy, ktoré zásadne ovplyvňujú vývin osobnosti s celoživotným dosahom – rodina najmä vo výchove pri formovaní vlastností osobnosti, jej hodnôt a hodnotových orientácií, škola najmä vo vzdelávaní, v príprave na povolanie a praktické uplatnenie v spoločenskom živote. Už dávno však rodina a škola nepokrývajú celý priestor výchovy a vzdelávania a nemôžu zvládnuť všetky úlohy pri formovaní a výchove osobnosti. Na základy výchovy v rodine a v škole nadväzuje intencionálne (zámerné) pôsobenie mnohých zariadení, inštitúcií, organizácií mimo školy a mimo rodiny, ktoré spolu vytvárajú spoločenský systém výchovy. Pritom na formovaní osobnosti sa podieľajú aj funkcionálne (nezámerné) vplyvy (rovesníkov, priateľov, známych atď.) v prirodzených životných situáciách, ktoré bývajú často veľmi účinné, a to v pozitívnom i negatívnom smere, preto treba s nimi vo výchove počítať.

Výchovu, konkrétnejšie výchovu a vzdelávanie (edukáciu) charakterizujeme ako zámerné a cieľavedomé pôsobenie na rozvoj osobnosti, na vytváranie vhodných podmienok na jej sebarealizáciu a rozvoj kvalít osobnosti podľa individuálnych predpokladov, potrieb a záujmov. Tieto charakteristiky nesie každá výchova – v rodine, v škole, mimo vyučovania, mimo školy

Výchova a vzdelávanie, výchovno-vzdelávací proces, v školách sa uskutočňuje v rámci vyučovania a v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach mimo vyučovania. V školách vo vyučovaní výrazne dominuje vzdelávanie a **výchova má priestor, podmienky hlavne v čase mimo vyučovania, prevažne vo voľnom čase žiakov. Výchovu v čase mimo vyučovania, výchovu mimo vyučovania, preto v duchu humanizácie chápeme prevažne ako výchovu vo voľnom čase** (s výnimkou príprav žiakov do školy, ako spresníme ďalej).

Ťažiskom výchovy v čase mimo vyučovania by malo byť vytváranie podmienok a zaujímavých príležitostí, ponúk pre aktívne a hodnotné využívanie voľného času detí a mládeže v oddychových, rekreačných, záujmových, vzdelávacích, zábavných, pracovných a iných aktivitách. (Kratochvílová, 2004) Každá organizovaná činnosť so žiakmi mimo vyučova-

nia je vlastne intervenciou výchovy do voľného času, teda do oblasti ich voľnosti a slobody. Táto výchova má mnohé osobitosti, ktoré treba zohľadňovať.

Voľný čas chápeme ako čas pre seba, ktorý zostane človeku po splnení povinností na individuálnu sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov, ktorým môže disponovať na základe vlastného rozhodnutia a voľby. U detí – žiakov základných a stredných škôl – má voľný čas priestor po skončení vyučovania v škole, prípravy do školy, po splnení ďalších povinností v rodine. (Do voľného času nepatrí uspokojovanie základných fyziologických potrieb organizmu – jedla, spánku, hygieny, ani ďalšie činnosti spojené s povinnosťami, napr. cesta do práce, do školy a pod.)

Obsah voľného času – jeho využívanie – býva najčastejšie zamerané na oddych, regeneráciu fyzických a psychických síl, uvoľnenie po námahe z pracovných povinností, na rekreáciu, hry a zábavy, sociálne kontakty, záujmové a iné aktivity podľa individuálnych potrieb a záujmov. Rozsah voľného je prirodzene veľmi rozdielny aj u detí v závislosti od mnohých faktorov osobnosti a prostredia. Z psychohygienického hľadiska každé dieťa potrebuje voľný čas ako čas bez povinností, čas pre seba.

Voľný čas je dôležitý aj z hľadiska zdravého psychického vývinu detí. Základnými znakmi voľného času sú sloboda a voľnosť. Je to oblasť slobodnej voľby, výberu možností na jeho využitie v činnosti či nečinnosti podľa subjektívnych kritérií, vychádzajúcich z potrieb a záujmov. Rozhodujúce je subjektívne prežívanie voľného času s charakteristickými postojmi „chcem“ a „môžem“, oproti povinnému „musím“. Závažnosť to od mnohých faktorov – od osobnosti (hlavne veku, pohlavia, záujmov, ďalších psychických a fyzických predpokladov, zdravotného stavu) aj od sociálneho prostredia (podmienok, dostupných možností, vzorov, motivujúcich podnetov), hlavne výchovy. Záujmová orientácia a celková zameranosť, výber činností, aj voľnočasových aktivít sú vždy limitované osobnosťou a možnosťami, podmienkami prostredia, v ktorom dieťa žije a ktoré ovplyvňuje jeho motiváciu, najmä hodnoty, hodnotové orientácie.

Voľný času má v sebe veľký potenciál možností rozvoja osobnosti, ale aj mnohé riziká sociálnej patológie spôsobenej negatívnymi vplyvmi prostredia,

napodobňovaním nevhodných vzorov, vytváraním nesprávnych postojov, modelov správania, ktoré často vedú k trestnej činnosti, kriminalite, drogovým a iným závislostiam (napr. na hracích automatoch).

Vzhľadom na vekové a vývinové osobitosti detí a ich malé sociálne skúsenosti je potrebná starostlivosť o ich bezpečnosť, ochranu zdravia, vytváranie podmienok pre vhodné využívanie voľného času. **Dôležitá je pomoc výchovy v sprístupňovaní informácií, v orientácii v ponúkaných možnostiach, v motivovaní záujmov detí v súlade s ich individuálnymi predpokladmi, usmernenie v komplexnom procese formovania osobnosti v špecifických podmienkach voľného času.** V pedagogickom prístupe to znamená vytvárať optimálne podmienky na spojenie voľného času a vý-

chovy tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky: voľného času ako času slobody a voľnosti, výchovy ako vedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia na dieťa s cieľom podporovať rozvoj jeho osobnosti, pomáhať mu pri sebarealizácii.

Každé dieťa má právo na svoj voľný čas. Výchove zostáva bohatý priestor na ovplyvňovanie motivácie, najmä záujmov a hodnôt, ktoré sa podstatne premietajú v obsahu a spôsoboch využívania voľného času, najmä vo výbere, voľbe voľnočasových aktivít.

Významný podiel na organizovaní voľného času má oblasť telovýchovy a športu a oblasť kultúry a umenia, ktoré patrili u nás tradične medzi najobľúbenejšie aktivity detí a mládeže vo voľnom čase.

12.1 Základná terminológia

Vo svete aj u nás bola výchova mimo vyučovania od dávna spojená s inštitúciou školy – s prácou učiteľov a vychovávateľov so žiakmi po skončení vyučovania. Poznáme ju pod rozličnými názvami – **mimotriedna výchova, mimoškolská výchova, výchova mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase**, ktoré vznikli v historicky rozličnom čase. Zamieňali sa, časom sa prežili, zastarali. V obsahu vyjadrujú hlavne to, čo táto výchova nie je – výchova „mimo“, ale nehovoria nič o jej podstate, charakteristike. Najmä pojem „mimotriedna výchova“ je už dávno nevyhovujúci a zastaralý (vyše 30 rokov). (Kratochvílová, 1988) **Ťažko sa hľadal názov, „spoločný menovateľ“ pre takú rozsiahlu a rôznorodú oblasť výchovy.** Postupne pedagogická teória dospela k tomu, že vo všetkých podmienkach – v škole, mimo školy – ide o rovnakú podstatu výchovy, ktorá sa **uskutočňuje vo voľnom čase žiakov.** Prebieha mimo základných povinností žiakov, ktorými je školské vyučovanie.

Otázkami výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase sa zaoberá pedagogika voľného času – čiastková pedagogická disciplína. Venuje sa im hlavne časopis Vychovávateľ.

Podľa európskych dokumentov výchova v čase

mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase patrí do oblasti neformálnej edukácie (non-formal education) (CDJ, 2002). Považuje sa za dôležitú formu a neoddeliteľnú súčasť celoživotnej výchovy a vzdelávania, ako základ formovania a uplatňovania spoločenských hodnôt, možností na porozumenie a spoluprácu mladých Európanov v Európskej únii. Prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania vo formálnej edukácii (v školskom vyučovaní) a je jej významným doplnením ako rovnocenná súčasť.

Ide teda o neformálnu výchovu a vzdelávanie, ktorá má svoje výrazné osobitosti. Odlišuje od vyučovania, kde účasť žiakov patrí k ich základným povinnostiam. Ide vlastne o intervenciu výchovy do voľného času žiakov. Má svoje špecifické pedagogické zásady, ktoré je dôležité uplatňovať vo výchove okrem klasických zásad výchovy. Pedagogika voľného času je preto potrebná aj pre učiteľov, ktorí sa v škole venujú napr. vedeniu záujmových krúžkov žiakov.

Aj na Slovensku máme v súčasnosti už mnohé nové publikácie z tejto oblasti od viacerých autorov (pozri v Literatúre: Darák, M. a kol., Kominarec, I., Kouteková, M., Kovalčíková, I. – Bekéniová, E., Kratochvílová, E., Krystoň, M., Masariková, A. i ďalší).

12.2 Osobitosti výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase

Relatívne autonómny charakter výchovy vo voľnom čase, ktorá sa uskutočňuje mimo záväzných povinností detí a mládeže, aj v iných podmienkach (výchova v rodine, v škole), zariadeniach, organizáciách, občianskych združeniach, v záujmových skupinách a podobne.

Činnostný charakter výchovy vo voľnom čase, ktorá sa uskutočňuje v priamej aktivite účastníkov v činnostiach rôzneho zamerania: oddychových, rekreačných, zábavných, spoločenských, vzdelávacích, záujmových, pracovných (vrátane sebaobslužných a verejnosťou činností). Vychádzajú z funkcií voľného času (zdravotno-hygienickej, sebarealizačnej, socializačnej, formatívno-výchovnej, preventívnej funkcie). Uvedené činnosti vytvárajú obsahovú náplň výchovy, ktorá je špecificky zameraná podľa programov zariadenia, inštitúcie, organizácie atď. Napr. telovýchovná jednota ponúka telovýchovné a športové aktivity, vo výtvarnom krúžku sa venujú výtvarnej činnosti, v hudobných súboroch, skupinách hudbe, hre na hudobných nástrojoch apod.

Neštandardizované prostredie výchovy vo voľnom čase, ktorá sa uskutočňuje v rozličných prostrediach podľa obsahu činnosti – v telocvični, na ihrisku, v prírode, vo výtvarnej dielni, učebni, klubovni atď. Pomáhajú vytvárať neformálnu atmosféru, pozitívnu výchovnú klímu a zvyšujú príťažlivosť činnosti, aj účinnosť výchovy.

Relatívne voľnejší charakter organizácie činností, ktorá sa uskutočňuje vo vekovo homogénnych i heterogénnych skupinách a v rozličných organizačných formách: v stabilných skupinách v pravidelnej činnosti

spojených spoločnými záujmami (výchovné skupiny v školskom klube detí, v domove mládeže, záujmové útvary – krúžky, skupiny, športové oddiely, umelecké súbory, občianske združenia detí – spoločenské organizácie, napr. eRko, Pionier, YMCA, Slovenský skauting, SEM – Spoločenstvo evanjelickej mládeže, Rómska asociácia mládeže a detí atď.), aj v príležitostných hromadných (masových) či skupinových stretnutiach (besedy, súťaže, tábory, výlety, športové, spoločenské podujatia atď.).

Aktivizujúce a motivujúce metódy, ktoré by mali prevládať v činnosti a v hodnotení aktivít a ich výsledkov vzhľadom na individuálne možnosti jednotlivca aj s dôrazom na jeho sebahodnotenie. Podporujú rozvoj sebadôvery, spontánnosť prejavu, tvorivosti, aktivity bez strachu a obáv zo zlyhania, neúspechu. Hodnotí sa hlavne úsilie, pozitívne výsledky, ale neobchádzajú sa ani chyby, nedostatky. Motivuje sa snaha po zlepšení, zdokonalení, hľadani nových či iných postupov, experimentovanie.

Netradičná štruktúra výchovných pracovníkov, v ktorej aktívne účinkujú pedagogickí aj iní pracovníci, dobrovoľníci, profesionáli, aj amatéri – odborníci v niektorých oblastiach činnosti, spoločenského života (učitelia, vychovávateľa, športovci, umelci, technici, študenti a iní). V západných krajinách sa takí aktivisti nazývajú „animátori“, ktorí v rôznych rekreačných, zábavných a iných zariadeniach, pri rôznych príležitostiach „oživujú“, organizujú zábavné, rekreačné a iné aktivity – aktivizujú, zabávajú účastníkov. U nás sú to vedúci, výchovní, kultúrno-osvetoví a iní pracovníci – organizátori voľného času. (Kratochvílová, 1996)

12.3 Organizácia výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase v SR

Do voľného času detí a mládeže vstupujú v SR mnohé inštitúcie, zariadenia, občianske združenia, organizácie, náboženské a iné spoločenstvá, ktoré vytvárajú podmienky na vhodné, zmysluplné využívanie voľného času s ponukami organizovaných voľnočasových aktivít. Sú to hlavne:

- štát v realizovaní koncepcie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži, ktorá sa realizuje, predovšetkým v rezortoch školstva, kultúry, telovýchovy a športu;

- občianske združenia detí a mládeže aj ďalšie občianske združenia, organizácie, spolky, nadácie v treťom sektore;
- cirkvi, rehole, náboženské spoločnosti;
- masmédiá – tlač, rozhlas, televízia;
- súkromný sektor – spoločnosti, organizácie, agentúry, ktoré svoju aktivitu, resp. časť svojej aktivity, venujú voľnému času detí (napr. na organizovanie prázdninových pobytov, rekreácie, cestovania, turistiky, športu, umenia atď.).

Využívanie voľného času detí a mládeže v SR predstavuje na pohľad veľmi bohatú a pestrú paletu možností, ktoré im v súčasnosti uvedené zariadenia ponúkajú v organizovanej pravidelnej a príležitostnej záujmovej a inej činnosti, aj pre spontánne aktivity v oblasti telovýchovy a športu, kultúry a umenia, prírodovedy a ekológie, turistiky, techniky, spoločenských vied, rekreácie, zábavy. Situácia v praxi je však zložitá a predstavuje mnoho problémov, ktoré sú naliehavé a treba ich riešiť.

Najlepšie predpoklady a možnosti aktívne a kvalifikovane vstupovať do voľného času detí a dospelujúcej mládeže má samotná inštitúcia školy, kde sa sústreďuje celá detská populácia i kvalifikovaní odborníci na výchovno-vzdelávaciu činnosť – učitelia a vychovávateľia a je dostupná všetkým deťom. Výchova v čase mimo vyučovania sa tradične spája s inštitúciou školy a novšie so školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami.

V školskom systéme sa výchove v čase mimo vyučovania venujú:

- **základné a stredné školy** pod vedením učiteľov a dobrovoľných spolupracovníkov (vedúcich) najmä vo formách záujmovej činnosti (telovýchovnej a športovej, kultúrno-umeleckej, spoločenskovednej, prírodovednej, technickej atď.), aj v iných príležitostných aktivitách,
- **základné umelecké školy** v programoch výchovy umením v hudobných, speváckych, tanečných, výtvarných, literárno-dramatických odboroch,
- **školské výchovno-vzdelávacie zariadenia** – podľa

Zákona NR SR o školských zariadeniach z roku 1993 k nim patria:

- **školské kluby detí** (bývalé školské družiny), **školské strediská záujmovej činnosti**,
- **domovy mládeže, centrá voľného času** (bývalé domy detí a mládeže, predtým
- domy pionierov a mládeže), **školy v prírode**.

Pritom školské výchovno-vzdelávacie zariadenia typu školský klub detí a domov mládeže plnia nielen výchovnú, ale aj sociálnu funkciu (v čase neprítomnosti rodiny sa starajú o deti), z toho vyplýva aj ich špecifikum vo výchove mimo vyučovania. V ich dennom programe je preto vyčlenený čas aj na prípravu do školy. Je to spojené s povinnosťami žiakov, a preto tento čas v ich dennom programe nepatrí k voľnému času žiakov.

Dôležitý podiel na výchove detí a mládeže v záujmových činnostiach má rezort kultúry v kultúrno-osvetových zariadeniach v oblasti kultúrno-umeleckej záujmovej činnosti a telovýchovné organizácie v oblasti telovýchovnej a športovej záujmovej činnosti. Výrazne prispievajú k rozvoju talentu, nadania, tvorivosti detí a mládeže. Podobne ďalšie inštitúcie, cirkev, občianske združenia, organizácie tretieho sektoru majú svoje miesto vo výchove najmä detí vytváraním pestrej ponuky organizovaných voľnočasových aktivít, vzdelávacích, záujmových, rekreačných a iných činností.

Význam, ciele a úlohy výchovy vo voľnom čase sú obsiahnuté v mnohých dokumentoch.

12.4 Poslanie, ciele a úlohy výchovy v čase mimo vyučovania v medzinárodných dokumentoch

Výchove v čase mimo vyučovania sa venujú viaceré medzinárodné dokumenty, hlavne **Dohovor o právach dieťaťa, Charta výchovy pre voľný čas, Deklarácia na úsvite 21. storočia**, ktoré hovoria o jej poslaní, cieľoch a úlohách. Obsahujú významné podnety pre teóriu aj pre jej praktickú realizáciu. Mali by sa uplatňovať v školách, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v občianskych združeniach atď., vo všetkých inštitúciách, zariadeniach, organizáciách, ktoré sa venujú deťom a mládeži v ich voľnom čase.

Dohovor o právach dieťaťa

Voľný čas je dôležitou súčasťou života detí, a preto aj právo dieťaťa na voľný čas je zahrnutý v obsahu Dohovoru o právach dieťaťa z roku 1989, ktorý prijala aj

naša republika, a preto je jeho plnenie záväzné. V článku 31 sa uvádza:

„1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na odpočinok a voľný čas, na účasť na hre a oddychovej činnosti zodpovedajúcej jeho veku, ako ja na slobodnú účasť na kultúrnom živote a umeleckej činnosti.

2. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, uznávajú a zabezpečujú právo dieťaťa na všestrannú účasť na kultúrnom a umeleckom živote a napomáhajú tomu, aby sa deťom poskytovali zodpovedajúce a rovnaké možnosti v kultúrnej, umeleckej oblasti, oddychovej činnosti a využívaní voľného času.“ (Dohovor o právach dieťaťa, 1991, s. 508).

Všetky práva obsiahnuté v Dohovore sa vzťahujú na každé dieťa bez rozdielu rasy, národnosti veku, sociál-

nej, štátnej príslušnosti, rovnako detí v mestách i na vidieku.

Charta výchovy pre voľný čas

Chartu výchovy pre voľný čas spracovala komisia pre výchovu a vzdelávanie Svetového združenia pre rekreáciu a voľný čas (WLRA – World Leisure and Recreation Association) a schválilo ju predsedníctvo asociácie v roku 1993.

Charta oboznamuje o svojom účele – o cieľoch, o významoch voľného času, o cieľoch vzdelávania a výchovy pre voľný čas: „Účelom tejto charty je informovať vlády, nevládne organizácie a vzdelávacie systémy o význame a prínosoch voľného času a výchovy pre voľný čas. Má byť tiež vodidlom pre činiteľov, ktorí sa priamo podieľajú na výchove (školy, obecné orgány a zariadenia pripravujúce pedagogický personál) a informovať ich o princípoch, na ktorých majú byť založené postupy voľnočasovej výchovy... Základným účelom vzdelávania a výchovy je rozvinúť hodnoty a postoje vychovávaných a vybaviť ich znalosťami a zručnosťami, ktoré im dajú pocit väčšej istoty, radosti a uspokojenia v živote... výchova a vzdelanie nemá slúžiť len potrebám sveta práce a ekonomike, ale je rovnako významné pre výchovu jednotlivca ako plnoprávneho člena spoločnosti, slúži i vyššej kvalite života.“

Deklarácia pri zrode 21. storočia

Deklaráciu pri zrode 21. storočia k výchove mládeže predložili v roku 1997 predstavitelia piatich najväčších svetových organizácií záujmovej výchovy: Svetová aliancia YMCA (Svetová aliancia kresťanských asociácií mladých mužov), YWCA (Svetová kresťanská asociácia mladých žien), WOSM (Svetová organizácia skautského hnutia), Svetová asociácia skautiek WAGGS, Svetová federácia spoločností Červeného kríža a Červeného polmesiaca, Medzinárodná oceňujúca asociácia (koordinuje činnosť Svetovej ceny mládeže), ktoré spolu zastrešujú viac ako 100 miliónov mladých ľudí podporovaných dospelými. Deklaráciu uverejnili ako spoločnú výzvu s dôrazom na výchovu mladých ľudí, pretože „zrýchľujúce sa zmeny v spoločnosti majú veľký vplyv na mladých. Preto výchovné možnosti, ktoré im ponúkame, musia na tieto zmeny reagovať“. Mladí ľudia potrebujú získať primerané vedomosti, zručnosti, postoje, aby boli schopní dobre sa začleniť do spoločnosti a prispieť k jej rozvoju. Je preto potrebné vytvoriť podmienky, aby:

- „Mohli uspokojiť svoje základné životné potreby – jedlo, zdravie, ubytovanie, zamestnanie alebo inú zmysluplnú činnosť, pocit bezpečia.

- Objavili duchovný rozmer života.
- Našli si bezpečné východisko, založené na hodnotách, sebedovomí a sebadôvere.
- Vedeli čeliť zmenám, čo vyžaduje pružnosť, prispôsobivosť a mobilitu.
- Pomocou vedomostí a zručností zvládli technický pokrok.
- Bojovali proti izolácii, boli prijatí a uznaní a tým získali pocit spolupatričnosti a identity.
- Získali pocit užitočnosti tým, že sa budú podieľať na rozvoji svojej komunity a spoločnosti, v ktorej žijú.
- Objavili hodnotu spolupráce a tímovej práce.

Potreby mladých ľudí sa líšia od krajiny po krajinu a aj medzi jednotlivcami. No všetci potrebujú rozvíjať, skúšať si svoje schopnosti a objavovať svet okolo seba. Musia mať vedomosti a právomoci nevyhnutné na pochopenie sveta, v ktorom žijú. Potrebujú hrať aktívnu a zodpovednú úlohu v spoločenskom živote a taktom v ňom získať postavenie a uznanie... Potrebujú sa naučiť čeliť okolnostiam a prevziať zodpovednosť za svoj vlastný rozvoj, aby sa stali osobami:

samostatnými – schopnými rozhodovať o svojom súkromnom i sociálnom živote a riadiť ho,

solidárnymi – schopnými zaujímať sa o problémy iných, spolupracovať a pomáhať im, rozdeľovať si úlohy,

zodpovednými – schopnými prevziať zodpovednosť za svoje činy, zapojiť sa a dokončiť, čo začali,

angažovanými – schopnými stotožniť sa s určitými hodnotami, postojmi, ideálmi a konať podľa nich.

Takto budú schopní plne sa realizovať ako osobnosti i ako členovia spoločnosti. Napriek všetkému, tento cieľ nie je možné naplniť bez toho, aby im boli ponúknuté možnosti výchovy, vyhovujúce ich potrebám.“

Sú to úlohy výchovy – v rodine, v škole, vo výchovných zariadeniach, v záujmových útvaroch, výchovy v každých podmienkach.

Deklarácia zdôrazňuje sa význam výchovy, osobitne záujmovej výchovy, poukazujúc na zrýchlené zmeny vo svete a ich vplyv na mladých, a vyzýva spoločnosť, aby vytvárala nové možnosti vo výchove k plnohodnotnému životu mládeže.

„**Výchova, v najširšom zmysle slova, je celoživotný proces, ktorý každému umožňuje nepretržite rozvíjať svoje schopnosti ako jednotlivcovi i ako členovi spoločnosti. Jej cieľom je podieľať sa na celkovom rozvoji samostatnej, zodpovednej a angažovanej osoby.**“ V tomto zmysle sa výchova opiera o štyri základné piliere (podľa správy pre UNESCO „Výchova: Vo vnútri sa skrýva poklad“, ktorú spracovala komi-

sia pre vzdelávanie v 21. storočí pod vedením Jacguesa Delorsa):

1. **Naučiť sa vedieť** – týka sa širokého všeobecného vzdelania schopností naučiť sa učiť sa a využívať možnosti vzdelávania po celý život.
2. **Naučiť sa pracovať** – ide o profesionálne zručnosti, bohaté životné skúsenosti, najmä z oblasti medziľudských vzťahov a tímovej práce.
3. **Naučiť sa žiť spolu** – cieľom je pochopiť iných, závislosť človeka na človeku, schopnosť riešiť konflikty v tíme, rešpektovať pluralizmus názorov, vzájomné porozumenie, usilovať sa o mier a spravodlivosť.
4. **Naučiť sa byť** – týka sa vlastností charakteru, samostatného, uváženého, zodpovedného konania.

Výchova je spoločenský i individuálny proces, v ktorom treba podporovať rozvoj každého jednotlivca ako jedinečnej osobnosti i ako člena spoločnosti. Zdôrazňuje sa, že každá výchova – oficiálna i neoficiálna výchova – má dôležitú úlohu v živote, vzájomne sa dopĺňajú. Formálna výchova (edukácia) v školách umožňuje získavať vedomosti a profesijné zručnosti. **Najlepšie mož-**

ností na získanie osobných a sociálnych zručností, postojov založených na hodnotách, schopností do života dáva neformálna a záujmová výchova.

Dôležitá je spolupráca so záujmovými organizáciami, využívanie ich zdrojov a schopností vo výchove detí a mládeže. (Výchova mládeže. Deklarácia pri zrode 21. storočia, 1999, pozri tiež: Hrica, 1998).

Uvedené dokumenty poskytujú mnoho námetov a cenných podnetov pre široké uplatnenie vo výchove v čase mimo vyučovania. Mnohé z týchto cieľov výchovy sa uplatňujú v oblasti výchovy mimo vyučovania a práce s deťmi a mládežou vo voľnom čase v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v občianskych združeniach detí a mládeže, v záujmových útvaroch apod.

Od medzinárodných dokumentov sa odvíjajú teoretické prístupy odborníkov, ktorí sa ich snažia aplikovať na naše podmienky. Môžu byť dobrým zdrojom inšpirácie pre všetkých pedagogických i dobrovoľných pracovníkov, ktorí v nich nájdu podnety pre každú oblasť výchovy a vzdelávania detí a mládeže.

12.5 Výchova v čase mimo vyučovania v Miléniu, Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov

Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov výstižne charakterizuje súčasnú situáciu ľudstva: „Ani po stáročiach vývoja nie sú ľudia, žiaľ, ani lepší, ani spokojnejší, ani šťastnejší, čo vystihujú známe výroky napríklad C. Rogersa „Sme vzdelaní, ale zlí“ a E. Fromma „Rozumom sme v dvadsiatom storočí, ale naše srdce je v dobe kamennej“. Dôležitá je preto výchova zameraná na rozvoj vyšších motívov, emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania, ušľachtilých hodnôt. (2002, s. 32).

Práve v tomto zmysle vytvára výchova v čase mimo vyučovania vhodné podmienky predovšetkým na rozvoj mravných (etických), estetických, citových, vôľových kvalít osobnosti, na aktivitu a rozvoj tvorivosti v praktickom konaní. Chápe sa ako rovnako dôležitá súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý dotvára jeho komplexný charakter a je nevyhnutnou súčasťou aj práce školy so žiakmi po skončení vyučovania. V hlavných zámeroch zmien v Národnom programe sa požaduje zmena filozofie výchovy a vzdelávania, ktorá má byť založená na humanizme a rozvoji osobnosti a jej kreativitě. Výchova sa

považuje za rovnako dôležitú ako vzdelávanie. Výchova celospoločenskou záležitosťou, nielen záležitosťou školy.

Výchova v čase mimo vyučovania – výchova vo voľnom čase – podobne ako každá výchova – **má všetky znaky výchovného, resp. výchovno-vzdelávacieho procesu (edukácie) ako zámernej, cieľavedomej, formatívnej a organizovanej činnosti, zameranej na vytváranie a ovplyvňovanie podmienok pre optimálny rozvoj jednotlivca v súlade s jeho individuálnymi predpokladmi a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa integrovanou a socializovanou osobnosťou.** Je súčasťou intencionálneho pôsobenia (pôsobí v intenciách – v zameraní na cieľ).

Výchova ako zámerná a cieľavedomá činnosť vychádza z cieľov, ktoré sa premietajú v konkrétnych úlohách. Každý vychovávateľ (učiteľ, rodič, vedúci záujmového útvaru, športový tréner, majster odbornej výchovy) by si mal jasne uvedomovať ciele svojho výchovného pôsobenia a formulovať ich do konkrétnych úloh v práci s deťmi, mladými ľuďmi (nielen v myšlienkach, ale aspoň stručne aj v písomnej podobe). **Z cieľov**

sa odvíja celý výchovný proces – obsah, formy, metódy, prostriedky, preto ciele považujeme za základ výchovného pôsobenia.

Všeobecným cieľom výchovy v čase mimo vyučovania je v špecifických podmienkach (voľného času – v plnom zmysle slova, či iba relatívne) **napomáhať k pozitívnemu rozvoju osobnosti, podieľať sa na formovaní a utváraní pozitívnych vlastností osobnosti, jej fyzickej, psychickej, sociálnej a duchovnej stránky, vychádzajúc z individuálnych predpokladov každého jednotlivca.** Všeobecný cieľ výchovy v čase mimo vyučovania sa konkretizuje v čiastkových cieľoch, ktoré môžu byť vyjadrené v podobe úloh. **Hlavnou úlohou je vytvárať primerané, vhodné podmienky pre pozitívny rozvoj osobnosti – jej názorov,**

postojov, presvedčení v spoločensky primeranom správaní a konaní v prospech vlastnej seberealizácie i v prospech spoločnosti v súlade s humanistickými hodnotami a tradíciami našej kultúry.

Vo výchove sa formujú a utvárajú vzťahy človeka k svetu – k prírode, k spoločnosti aj k sebe samému. Pri tom stále treba počítať aj s ďalšími intencionálnymi (zámernými) a funkcionálnymi (nezámernými) vplyvmi prostredia, ktoré môžu pôsobiť v opačnom smere, a tak znižovať účinnosť výchovy a vyvolávať nežiaduce vplyvy a účinky najmä na deti a mladých ľudí (vzhľadom na ich malé sociálne skúsenosti). Dôležité je preto výchovné ovplyvňovanie ich voľného času, výchova vo voľnom čase, ktorá plní aj preventívnu funkciu proti sociálno-patologickým javom.

12.6 Aktuálne ciele a úlohy výchovy v čase mimo vyučovania v SR

Vo výchove v čase mimo vyučovania vystupujú do popredia úlohy, ktoré vychádzajú z jej cieľov a zohľadňujú aj funkcie voľného času:

- vytvárať vhodné podmienky na relaxáciu a regeneráciu fyzických a psychických síl, aktívny oddych v primeranej činnosti, a tak prispievať k dobrému fyzickému a psychickému zdraviu,
- viesť k formovaniu zodpovedného vzťahu k voľnému času ako k osobnej a spoločenskej hodnote, a tak napomáhať formovaniu pozitívnej hodnotovej orientácie,
- vytvárať podmienky a poskytovať zaujímavé príležitosti, ponuky k zmysluplnému využívaniu voľného času vo vhodnom prostredí a v primeranej spoločnosti v prospech pozitívneho rozvoja vlastnej osobnosti i v súlade so spoločenskými hodnotami, a tak napomáhať utváraniu aktívneho a trvalo udržateľného spôsobu života,
- umožňovať uspokojovanie a rozvoj individuálnych potrieb, záujmov, sklonov, schopností, nadania, talentu, mravných vlastností charakteru, a tak napomáhať formovaniu osobnosti s pozitívnymi hodnotovými orientáciami a k pozitívnej seberealizácii,
- podporovať rozvoj primeraných sociálnych (spoločenských) kontaktov a vzťahov, viesť k osvojovaniu si noriem spoločenského správania, dobrého ľudského spolunažívania, viesť k sociálnej zodpovednosti, aktivite, angažovanosti, k formovaniu vedomých postojov k životným situáciám, a tak prispievať k utváraniu sebaregulácie, k aktívnemu životnému štýlu,
- viesť k úcte ku kultúrnym tradíciám vlastnej kraji-

ny, národa, spoločnosti, učiť rozumieť ich historickému významu a súčasnému zmyslu, vytvárať podmienky na ich poznávanie, zachovanie a udržiavanie v pamäti národa, spoločnosti,

- viesť k úcte voči iným ľuďom a k životu ako najvyššej hodnote, a tak napomáhať humanizácii spoločenského života,
- podporovať zmysel pre porozumenie, toleranciu voči „inakosti“, voči iným rasám, národom, národnostiam, ich kultúre, jazyku, iným názorom, viesť k zblížovaniu a k ich poznávaniu ako príležitosti na obohatenie vlastnej osobnosti, a tak posilňovať výchovu k porozumeniu a mieru vo svete,
- viesť k formovaniu vzťahu k prírode, k životnému prostrediu, primeranými aktivitami podporovať formovanie aktívnych postojov a konanie ku ochrane životného prostredia a trvalo udržateľnému životu na zemi,
- vytvárať vhodné podmienky pre pozitívne zážitky, pre zážitky úspechu v záujmovej a inej činnosti pre všetkých – pre nadaných a talentovaných i pre slabších žiakov, aj pre handicapované deti a mládež – pre získavanie skúseností z vlastnej činnosti, prežívanie radosti z jej výsledkov, pre seberealizáciu v procese tvorby, a tak napomáhať uvedomovaniu si vlastnej hodnoty, viery vo vlastné sily, k formovaniu zdravého sebavedomia, motivovať ambície, snahy k úspechom, prispievať k pozitívnej seberealizácii osobnosti,
- prispievať k prehlbovaniu vedomostí získaných na vyučovaní v škole, zo štúdia z iných zdrojov a k ich uplatňovaniu v praktickej, hlavne v záujmovej čin-

nosti, pomáhať slabším a menej úspešným žiakom zvládnuť požiadavky školy (v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, ako sú školské kluby, domovy mládeže, tiež podľa možností i v iných formách výchovy v čase mimo vyučovania), a tak napomáhať úspešnosti žiakov v škole, v ich vzdelávacom vývine, ich profesijnej orientácii v súlade s ich individuálnymi predpokladmi, podporovať rozvoj zdravého sebavedomia, ambícií a vôle prekonávať prekážky,

- pomáhať kompenzovať nedostatky sociálneho prostredia vo vývine detí z neúplných, sociálne, citovo a mravne narušených rodín, z menej podnetného a materiálne chudobného rodinného prostredia, a tak napomáhať pozitívnemu priebehu ich socializácie a zdravému vývinu osobnosti, vytvárať priaznivé šance na rozvoj individuálnych predpokladov, vhodných možností ich uplatnenia v činnosti, ktoré nedokáže zabezpečiť rodina,
- predchádzať negatívnym spoločenským javom v prejavoch hrubosti, násilia, trestnej činnosti, kriminality, drogových a iných závislostí (na hracích automatoch, počítačových hrách, televízii atď.), sexuálnej neviazanosti, AIDS a ďalších vytváraním primeraných podmienok pre tvorivé aktivity, uplatnenie nápadov, sebarealizácie v rôznorodej zaujímavej činnosti, a tak chrániť deti a mladých ľudí pred týmito javmi, vytvárať vhodné podmienky pre zdravý vývin osobnosti i pre ozdravenie spoločnosti.

Uvedené ciele a úlohy vychádzajú z reálnych možností výchovy detí a mládeže v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase. Výchovní pracovníci majú veľké možnosti bezprostredného osobného styku, úzkych kontaktov so žiakmi, aj možnosti na včasné odhalenie príznakov krízových javov i pomoc pri riešení ťažkostí, problémov. Vychovávateľa, vedúci záujmových útvarov, tréneri, podobne aj učители v pozícii vedúcich záujmových útvarov majú pri voľnejšej činnosti vo výchove v mimovyučovacom čase (neohraničenej časom vyučovacej hodiny, neviazanej požiadavkami učebných osnov na prebranie učebnej látky, bez skúšania žiakov atď.) viac možností a vhodnejšie podmienky poznávať žiakov v prirodzených situáciách, pozorovať ich, porozprávať sa s nimi, vypočuť ich, včas zachytiť rizikové symptómy, upozorniť na hroziace nebezpečenstvá, účinne poradiť pri riešení problémov, pomôcť zvládnuť krízové situácie ako v rámci vyučovacích hodín v škole.

Nové možnosti vyučovania a výchovy mimo vyučovania poskytuje výchova zážitkom (Ziegenspeck – Vážanský, 1993) a inovačné podnety možno čerpať aj za

zahraničných pedagogických skúseností, z práce alternatívnych škôl. (Matulčíková, 1997, 2001)

Konkrétne ciele a úlohy plnia všetky inštitúcie, zariadenia, organizácie v spoločenskom systéme výchovy a vzdelávania, ktoré sa venujú deťom a mládeži vo voľnom čase. Majú špecifické zameranie podľa ich programov a činnosti.

Ciele a úlohy v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase smerujú k rozvoju pozitívnych mravných vlastností, k uvedomovaniu si osobnej zodpovednosti, k sebauvedomeniu, k zdravému sebavedomiu, sebaovládaniu, sebadisciplíne, ku aktivite v živote, k empatii i asertívnosti, k pozitívnemu mysleniu, ku ochote a snahám prekonávať prekážky v živote, k prosociálnemu správaniu, k získavaniu osobných skúseností, k rozvoju tvorivosti, k sebarealizácii, k rozvoju schopností, zručností, návykov v praktickej činnosti v rozličných oblastiach, ku ktorým sa v rámci vyučovania v škole nedostanú, alebo majú k nim málo príležitostí. V aktívnom využívaní voľného času v súlade s pozitívnymi hodnotami a v kolektíve so spoločnými či blízkymi záujmami jeho členov sú veľmi dobré podmienky a predpoklady na vytváranie spoločensky akceptovaných postojov a prejavov správania, prosociálneho správania, pozitívneho konania detí a mladých ľudí, formovanie pozitívnej hodnotovej orientácie, ktorá je mimo sociálnej patológie. Výchova ku aktivite vedie k formovaniu aktívnych životných postojov, motivuje záujmy, konanie zamerané na cieľ, formovanie vôľových vlastností, snahu posunúť veci dopredu, urobiť niečo v prospech seba, či iných. Zmysluplné využívanie a prežívanie voľného času v zaujímavých aktivitách činnostiach v kolektíve, v „zohratej partii“ so spoločnými záujmami, ktorá akceptuje, povzbudzuje, spolupracuje, má mimoriadny význam pre pozitívny priebeh socializácie každého jednotlivca v detstve a najmä v rizikovom období dospievania. Pomáha uspokojovať individuálne potreby, vrátane potreby „byť uznaný, akceptovaný“, ktorá má v hierarchii potrieb vysokú motivačnú hodnotu. Pôsobí preto účinne aj v prevencii voči sociálno-patologickým prejavom u detí a mládeže.

Treba však počítať so skutočnosťou, že **výchova nie je všemocná. Na človeka po celý život pôsobí mnoho rozličných, aj negatívnych vplyvov, ktoré môžu prevýšiť efektívnosť výchovy.** Aj „dobrí“, aktívni a usilovní žiaci môžu prechádzať krízovými obdobiami, môžu sa stať problémovými, a to najčastejšie pod vplyvom priateľov, partie, osobných problémov, ktoré sami nedokázali riešiť. Je preto osobitne dôležité mať úzke a priateľské kontakty s deťmi a mladými ľuďmi najmä v období adolescencie, vedieť ich počúvať, hovoriť s nimi, snažiť sa porozumieť ich problémom, staros-

tiam, pomáhať im prejsť toto zložité obdobie ich vývinu bez väčších „úrazov“ a následkov.

Oblasť voľného času skrýva v sebe veľké potenciálne možnosti rozvoja osobnosti, ale aj mnohé riziká sociálnej patológie negatívnymi vplyvmi prostredia, napodobňovaním nevhodných vzorov, vytváraním nesprávnych postojov, modelov správania, ktoré často vedú k trestnej činnosti, kriminalite, drogovým a iným závislostiam (napr. na hracích automatoch). Potrebná je starostlivosť o ich bezpečnosť, ochranu zdravia, vytváranie podmienok a pomoc výchovy pri vhodnom využívaní voľného času, v poskytovaní informácií, v orientácii v ponúkaných možnostiach, v motivovaní záujmov detí v súlade s ich individuálnymi predpokladmi, usmernenie v komplexnom procese formovania osobnosti v špecifických podmienkach voľného času. Znamená to vytvárať optimálne podmienky na spojenie voľného času a výcho-

vy tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky: voľného času ako času slobody a voľnosti, výchovy ako vedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia na dieťa s cieľom podporovať rozvoj jeho osobnosti, pomáhať mu pri sebarealizácii.

Výchova vo voľnom čase má dôležité miesto v primárnej prevencii. Jej neformálne podmienky poskytujú veľa možností pri náprave a riešení aktuálnych individuálnych i spoločenských problémov v rozhovoroch, besedách so žiakmi na aktuálne témy. V diskusiách ich možno viesť k tolerantnej výmene názorov, k rešpektovaniu iných názorov, k snahe hľadať riešenia, prekonávať prekážky. Úroveň a kvalita výchovného pôsobenia vo veľkej miere závisí od osobnosti vychovávateľa, od jeho ľudských vlastností, vzťahu k deťom a mládeži, k svojej práci, od jeho všeobecnej rozhladenosti, odbornej, teoreticko-metodickej pripravenosti.

Literatúra

- CDEJ – Európsky riadiaci výbor pre mládež: Odporúčanie o presadzovaní a uznaní neformálneho vzdelávania mladých ľudí. Strassburg: 2002, Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2002.
- DARÁK, M. A KOL.: Záujmové aktivity detí a mládeže. Stav, možnosti rozvoja a výchovného využitia. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 1996.
- DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA. Zbierka zákonov č.104/1991.
- HRICA, P.: Výchova mladých ľudí. Deklarácia na úsvite 21. storočia. In: Mládež a spoločnosť, 1998, č.1.
- CHARTA VÝCHOVY PRE VOENÝ ČAS. Svetové združenie pre rekreáciu a voľný čas, 1993.
- KOMINAREC, I.: Úvod do pedagogiky voľného času. Prešov: Grafotlač, 2003.
- KOUTEKOVÁ, M.: Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2003.
- KOVALČÍKOVÁ, I.– BEKÉNIOVÁ, Ľ.: Škola plná zážitkov 1, 2 – Červená čiapočka. Prešov: 1996.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Teória výchovy v čase mimo vyučovania v systéme pedagogickej vedy. In: Pedagogika, 1988, č.2, s. 163–174.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času. In: Pedagogická revue, 1996, č. 9–10.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času – výchova v čase mimo vyučovania v teórii a v praxi. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004.
- KRYSTOŇ, M.: Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2003.
- MASARIKOVÁ, A.: Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2002.
- MATULČÍKOVÁ, M.: Alternatívna škola. In: Kompolt, P. a kolektív.: Školská pedagogika I. Bratislava, Univerzita Komenského, 1997.
- MATULČÍKOVÁ, M.: Program podpory pedagogických inovácií. In: Pedagogická revue, 2001, č. 3.
- MILÉNIUM – NÁRODNÝ PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE NA NAJBLIŽŠÍCH 15 AŽ 20 ROKOV. Bratislava: IRIS, 2001.
- PÁVKOVÁ, J. – HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. A KOL.: Pedagogika voľného času. Praha: Portál, 1999.
- SLOVENSKO A DETI '99. Situačná analýza o stave detí na Slovensku. Bratislava: SV pre UNICEF, 1999.
- ZIEGENSPECK, J. – VÁŽANSKÝ, M.: Pedagogika zážitku – dosavadní stav a perspektivy. In: Vychovávateľ, december 1993, č.3–4.
- VÝCHOVA MLÁDEŽE. DEKLARÁCIA PRI ZRODE 21. STOROČIA. Bratislava: Slovenský skauting. 1999.
- ZÁKON O ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH z 21. októbra 1993. Zb. z.č.279/1993.

Otázky a úlohy

1. *Ako charakterizujeme výchovu v čase mimo vyučovania?*
2. *Ako chápeme voľný čas a ako vymedzuje funkcie pedagogika voľného času?*
3. *Charakterizujte základnú terminológiu a jej vývoj.*
4. *Aký termín podľa európskych dokumentov vyjadruje výchovu v čase mimo vyučovania výchovu vo voľnom čase?*
5. *Ktorá pedagogická disciplína sa v súčasnosti zaoberá touto oblasťou výchovy? výchovou v čase mimo vyučovania, výchovou vo voľnom čase?*
6. *Ktoré osobitosti sú charakteristické pre výchovu v čase mimo vyučovania?*
7. *Ktoré inštitúcie, zariadenia, organizácia zabezpečuje v SR túto oblasť výchovy?*
8. *Ktoré školské výchovno-vzdelávacie zariadenia sa venujú tejto oblasti výchovy?*
9. *Aké je poslanie, ciele a úlohy výchovy v čase mimo vyučovania?*
10. *Ktorý časopis a ktorí autori sa na Slovensku venujú tejto problematike?*

13. ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO

Janette Gubricová

Alternatívne školstvo je fenoménom 20. storočia. Práve začiatkom toho storočia vystúpili do popredia požiadavky na zmenu v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Pozornosť sa začala orientovať na zmenu postavenia žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese, čo spôsobilo vznik reformných prúdov v pedagogike. Vyznačovali sa novým pohľadom na žiaka, novou metódou práce, novými formami výchovy, využívaním špeciálnych pomôcok alebo iným usporiadaním priestoru.

Uvedený proces pokračuje dodnes. Jednotlivé alternatívne pedagogické prístupy sa prehodnocujú, a tak popri klasických reformných školách vznikajú nové pedagogické programy, ktoré si kladú za cieľ zefektívniť výchovno-vzdelávacie proces, dosiahnuť lepšiu pripravenosť žiakov na život, tak po stránke vedomostnej, ako aj po stránke osobnostnej. Je však otázne, do akej miery sa im uvedený zámer darí naplniť.

13.1 Základné pojmy

Alternatívne smery a programy sa vyznačujú veľkou rôznorodosťou. Je preto pomerne zložitá zovšeobecniť ich charakteristické znaky a vytvoriť istú formuláciu, ktorá by sa mohla považovať za definíciu vystihujúcu alternatívne školstvo. Medzinárodný pedagogický zaurus definuje pojem „**alternatívne vzdelávanie**“ ako:

„Alternative education“ – všeobecný termín pre prístupy ponúkajúce alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu, alebo pre hnutia, ktoré odmietajú koncepciu formálneho vzdelávania.“ (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris: 1991. In: Průcha, 1996, s. 11)

V pedagogickom slovníku sa pod heslom „**alternatívna škola**“ uvádza toto vymedzenie pojmu:

„Všeobecný termín pokrývajúci všetky druhy škôl (súkromné aj štátne), ktoré majú jednu podstatnú črtu: odlišujú sa od hlavného prúdu štandardných (bežných, normálnych) škôl určitej vzdelávacej sústavy. Odlišnosť môže spočívať v špecifikách obsahu vzdelávania, organizácii výučby, hodnotení vzdelávacích výsledkov atď.“ (Průcha, 1995)

Alternatívnu školu Průcha (1996) charakterizuje ako:

- školu zameranú pedocentricky, čo znamená, že výchova sa zameriava na osobu dieťaťa a vykonáva všetky výchovné činnosti v súlade s individualitou dieťaťa,
- aktívnu školu, ktorej najvyšším cieľom je rozvoj aktivity a zodpovednosti žiaka,

- školu usilujúcu sa o komplexnú výchovu dieťaťa, kde popri intelektuálnej zložke rozvoja prikladá dôležitosť oblasti emočného a sociálneho rozvoja jednotlivca,
- školu, ktorá je chápaná ako „živé spoločenstvo“, kde formy a postupy výchovy a vzdelávania spoločne tvoria žiaci, učitelia a rodičia,
- školu, ktorá je chápaná ako učenie „zo života pre život“. Cieľom je zapojenie žiakov do sveta práce a úsilie o rozšírenie edukačného prostredia nad rámec školskej triedy.

Vo všeobecnosti by sme mohli skonštatovať, že alternatívna škola predstavuje istý variant k tradičnej škole odlišujúci sa:

- filozofiou alternatívnej školy,
- zriaďovateľom školy,
- organizáciou riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu,
- vlastným vzdelávacím obsahom,
- procesuálnymi prvkami výchovno-vzdelávacieho procesu (metódy, formy, pomôcky...),
- vnímaním žiaka a jeho postavením v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu,
- pragmatickým charakterom výchovno-vzdelávacieho procesu,
- postavením učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese,

- vzťahom s vonkajšími činiteľmi ovplyvňujúcimi výchovno-vzdelávací proces.

Alternatívna škola sa môže od tradičnej školy odlišovať rôznou mierou a úrovňami výchovno-vzdelávacieho procesu. Je potrebné skonštatovať, že vznik a reálne fungovanie alternatívnej školy v praxi je pomerne zložitá a dlhodobá záležitosť ovplyvňovaná predovšetkým rôznymi spoločenskými, ale aj politickými osobitosťami

mi konkrétnej krajiny. Možno práve to je dôvod, prečo na Slovensku po roku 1989 nedošlo k masovému vzniku alternatívnych škôl. Pokusy o vznik alternatívnej školy na Slovensku boli pomerne málo úspešné, krátkodobé a vo väčšine prípadov išlo iba o alternatívu v procesuálnej oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. V rámci Slovenska tak môžeme hovoriť skôr o alternatívnom programe ako o alternatívnej škole.

13.2 Typy alternatívnych škôl

Pojem „alternatíva“ je všeobecný pojem, ktorý vymedzuje istý variant k už existujúcemu riešeniu. Podobne aj v pedagogike uvedený pojem poukazuje na nejakú odlišnosť od bežnej vzdelávacej sústavy. Na základe odlišnosti alternatívnej školy od klasickej školy môžeme zdefinovať určité kritériá spoločné pre určitú skupinu alternatívnych škôl. Súčasná pedagogika zaoberajúca sa alternatívnymi smermi nám ponúka niekoľko kritérií delenia alternatívnych smerov zohľadňujúcich rôzne hľadiská (Průcha, Petlák, Rýdl a i.).

K. Rýdl (1993, in: Petlák, 1997), ktorý špecifikuje následné hľadiská alternatívnosti:

- **z právneho hľadiska** možno školy rozdeliť na:
 - verejné,
 - súkromné (teda štátne a ostatné).
- **z pedagogického hľadiska** rozlišujeme školy podľa pedagogických koncepcií, metód a foriem práce:
 - waldorfské,
 - montessoriovské,
 - daltonské a iné.
- **zo svetonázorového či ideologického hľadiska** na:
 - ateistické školy,
 - nábožensky orientované školy,
 - stranické školy.

Průcha (1996) pri pedagogickom hľadisku rozlišuje školy:

- **klasické reformné školy:**
 - waldorfská,
 - montessoriovská,
 - freinetovská,
 - jenská,
 - daltonská.
- **moderné alternatívne školy:**
 - školy s otvoreným vyučovaním,
 - školy s voľnou architektúrou,
 - školy 21. storočia,

- magnetové školy,
- integrované školy,
- školy hrou a iné.

V súčasnosti na Slovensku môžeme identifikovať školy, ktoré sú alternatívne

- **z hľadiska zriaďovateľa:**
 - štátne (obec, štát),
 - súkromné (súkromná osoba),
 - cirkevné (rímskokatolícke, gréckokatolícke, evanjelické, židovské, pravoslávne),
- **z hľadiska ekonomického:**
 - bezplatné (všetky štátne a cirkevné školy, niektoré súkromné školy),
 - školy, na financovaní ktorých sa v rôznej výške (od 2000 – 15 000 Sk mesačne) podieľajú klienti (žiaci, resp. ich zákonní zástupcovia, súkromné spoločnosti),
 - **z hľadiska pedagogického** sa na Slovensku nachádzajú školy vychádzajúce:
- **z klasických reformných hnutí:**
 - waldorfská škola (Bratislava, Košice),
 - montessoriovská škola (Bratislava),
 - daltonský plán (Dunajská Streda),
 - freinetovská koncepcia (ide o vyžívanie niektorých prvkov, čistá koncepcia freinetovského typu zatiaľ na Slovensku neexistuje),
 - Tatranská alternatívna škola (vychádza z princípov a štruktúry waldorfskej školy a preberá metódu ITV).
- **z moderných alternatívnych škôl:**
 - Škola s modelom ITV (Integrované tematické vyučovanie),
 - Škola dokorán,
 - Školy s alternatívnymi triedami autorskými,
 - Projekt ORAVA,
 - Školy s uplatňovaním metód tvorivej dramatiky,
 - Škola hrou.

13.3 Historické pozadie a vývoj alternatívnych škôl

Vznik alternatívnych škôl sa spája s pôsobením rôznych reformných pedagogických teórií a hnutí, ktoré sa vo svete rozvíjali v období 20. – 30. rokov 20. storočia. Uvedené obdobie sa v pedagogike spája s menami J. Deweya, M. Montessoriovej, P. Petersena, C. Freineta, R. Steinerja, H. Parkhurstovej a i. (Porovnaj Petlák, 1997; Průcha, 2001) Predstavovali významných činiteľov v oblasti reformnej pedagogiky. Zaslúžili sa nielen o kritiku vtedajšej situácie výchovno-vzdelávacieho procesu a pedagogiky vôbec, ale aj o vznik jednotlivých klasických reformných hnutí a škôl. Klasické reformné školy pretrvali až po súčasnosť a mnohé z nich sa stali inšpiráciou pre vznik moderných alternatívnych škôl v neskoršom období.

Príčiny vzniku alternatívnych škôl vidí Průcha (2001) v neustálej snahe ľudstva o zmenu a zdokonaľovanie už existujúceho – inštitúcií, pracovných postupov, teórií, ľudských výtvorov, ale na druhej strane aj v rozvoji vedy, techniky, ľudského poznania a následnej „informačnej explózií“.

Potvrďuje to aj Zelinková (1997), ktorá tvrdí, že klasické reformné smery sa zhodovali v:

- kritike tradičnej školy (mechanický spôsob učenia, pasivita žiakov na vyučovaní, uniformita metód na vyučovaní),
- „...v škole sa za dobré považuje:
 - poslušnosť tela (ticho sedieť, nebehať, počúvať);
 - poslušnosť inteligencie (verne si osvojovať to, čo povie učiteľ a tak, ako to chce on);
 - poslušnosť aktivity (len tam sa môže dieťa realizovať, kde to povolí učiteľ)

Takéto nesprávne totálne potláčanie osobnosti dieťaťa retarduje vývoj jeho osobnosti.“ (Zelina, 1993, s. 2)

- orientácií na osobnosť žiaka (hľadanie východísk v novom chápaní dieťaťa).

Uvedené reformné trendy v pedagogike môžeme sledovať aj na Slovensku. Podľa Svobodovej a Jůvu (1996) v oblasti alternatívneho školstva patrilo Československo k jednej z najprogresívnejších krajín. Vtedajšie alternatívne reformné školy sa vyvíjali na základe tvorivosti a nadšenia učiteľov a boli podporované pedagogickou teóriou a výskumom (V. Příhoda, S. Vrána a i.). Průcha (2001) vidí významnú podporu alternatívneho školstva v Československu aj vytvorením alternatívnej vysokej školy pre ďalšie vzdelávanie – Školy vysokých štúdií pedagogických v roku 1921 a vydávaním časopisu *Nové školy*, ktorý sa venoval alternatívam.

Ako vyplýva z uvedených faktov a informácií, reformné hnutie bolo začiatkom 20. storočia na území Československa na úrovni porovnateľnej so svetom. Zmena nastala po roku 1948 prijatím Zákona o jednotnom školstve. V období od roku 1948 do roku 1989 bolo alternatívne hnutie v Československu prerušené. Ako uvádza Petlák (1997) bolo to obdobie uniformity, preferovania výsledkov a prehliadania potrieb žiaka. Po roku 1989 začali na Slovensko prenikať rôzne moderné, ale aj klasické alternatívne koncepcie s koreňmi v USA a v západnej Európe. Mnohí pedagógovia na Slovensku v uvedenom období začali vyučovať tvorivejšie. Stretávame sa aj so snahou o navrhnutí a vytvoreniu vlastnú alternatívnu koncepciu výchovy a vzdelávania, ktorá by zohľadňovala osobitosti slovenského školského systému a mentality obyvateľstva. S odstupom času sa však ukazuje, že zmeny neboli ani také prevratné, ani také rýchle, ako sa spočiatku očakávalo. Odráža to aj skutočnosť, že alternatívne vyučovanie sa nevyužíva v takej miere, ako sa po roku 1989 predpokladalo.

13.4 Klasické reformné školy

Stručne charakterizujeme najznámejšie klasické reformné školy:

- montessoriovské,
- freinetovské,
- jenské,
- daltonské. (Průcha, 1996)

Kosová (1996) vyšpecifikovala následné základné tézy, ktoré sú pre uvedenú skupinu alternatívnych škôl spoločné:

1. sloboda spájania teórie a praxe, učenia a práce, školy a všedného dňa (zmysluplnosť učenia),
2. sebaorganizácia a samospráva zúčastnených (výrazný podiel žiakov na tvorbe vonkajšej a vnútornej podoby školy),
3. sebaurčenie a sociálna zodpovednosť (rešpektovanie jedinečnosti žiakov a tvorba dobrých sociálnych vzťahov),
4. rovnoprávnosť vo výchove chlapcov a dievčat (nie v zmysle koedukácie, ale v širokom spoločenskom kontexte).

Waldorfská škola

Za zakladateľa waldorfskej školy a pedagogiky je považovaný rakúsky filozof a pedagóg Rudolf Steiner. Prvá škola tohto typu bola zriadená v roku 1919 pre deti zamestnancov firmy Waldorf Astoria v Stuttgarte. Získala si mnoho priaznivcov azda aj preto, že išlo o model školy prístupný pre všetkých ľudí bez ohľadu na svetonázor a spoločenské postavenie. Sám Steiner (in: Carlgren, 1993, s. 17, 18) ju opísal takto: „... Ak vyjdeme z tohto predpokladu (škola musí stáť na prehĺbenej náuke o človeku) nemôže z neho vyplývať nič iné než jednotná škola pre všetkých; ... zákony, ktoré sa odohrávajú v ľudskom vývoji približne medzi siedmym a štrnástym až pätnástym rokom sú rovnaké pre všetkých ľudí; ... každý musí mať príležitosť získať rovnaké všeobecné vzdelanie, či sa stane remeselníkom alebo duševným pracovníkom.“ Ako však uvádza Carlgren (1993), vyučovanie v staršom veku musí byť diferencované.

Uvedené vymedzenie smerovania waldorfskej školy ju predurčovalo na úspech. Avšak filozofické základy waldorfskej školy spôsobili, že napriek skutočnosti, že ide o alternatívnu koncepciu, ktorá je pomerne rozšírená vo svete (asi 900 škôl a 2000 predškolských zariadení), je to škola, ktorá bola v minulosti asi najviac zaznávaná a kritizovaná. Tento trend môžeme sledovať aj v súčasnosti. Dôvodom je skutočnosť, že Rudolf Steiner patril k skupine antropozofistov, čo sa prejavilo aj v jeho pedagogickej koncepcii.

Antropozofia predstavuje zmes predkresťanských (pohanských), okultistických, astrologických (a iných) prvkov poprepletaných kresťanskou vieroukou, zmiešanou Steinerovým osobným mimozmyslovým poznáním. Steiner opisoval tri stupne poznávania: imaginatívny, inšpiratívny a intuitívny. Týmto spôsobom možno pomocou meditácie dospieť k jasnovidectvu a získať tak prístup ku kozmickej pamäti. Antropozofické učenie vzniklo na základe Steinerovho čítania „vo virtuálnej knihe poznania“. Jeho podstata spočíva v učení, že človek existuje od samého začiatku vývoja kozmu. Spočiatku bol duchovnou bytosťou, ktorá sa však odpútala od božského duchovného sveta a padla do hmotného sveta. Človek sa postupným vývojom, reinkarnovaním a prenosom karmy postupne vyvíja a vracia do duchovného sveta. (Heřt, in: Šebej, 2006)

V podobnom duchu môžeme nájsť aj vymedzenia u iných autorov. Čechetka (1943, s. 32) definuje antropozofiu ako filozoficko-náboženské učenie úzko spojené s teozofickým hnutím silne zachádzajúcim do mystiky, okultizmu, ktoré stavia na duchovnom princípe vo svete.

Antropozofizmus mal vplyv aj pri formovaní Wal-

dorfskej školy. Potvrďuje to aj sám Steiner, keď chcel poprieť antropozofický vplyv na školu: „Ten, kto bude hovoriť, že Waldorfskú školu zakladá antropozoficky orientovaná duchovná veda, pričom chce do školy vnášať svoj svetonázor – ten nebude hovoriť pravdu. Nám vôbec nejde o to... aby sme mladým ľuďom vnucovali naše princípy a obsah nášho svetonázoru... Snažíme sa o to, aby to, čo sme získali vďaka duchovnej vede sa stalo živým výchovným činom.“ (Steiner, 1980. In: Carlgren, 1993, s. 19)

Antropozofický vplyv sa prejavil v pri formovaní cieľa, obsahu, ako aj v procesuálnej stránke Waldorfskej školy. **Cieľom** Waldorfskej školy je: „... vzdelávanie človeka v zmysle jeho utvárania.“ (Carlgren, 1993, s. 18)

Obsah vyučovania je determinovaný Steinerovým rozdelením vývinu dieťaťa do troch etáp, v rámci ktorých sa rozvíja určitá oblasť osobnosti dieťaťa.

Petlák (1997) ich charakterizuje takto:

- **prvá etapa** – do 7. roku života – obdobie fyzického vývinu:
 - preferuje sa učenie napodobňovaním,
 - dieťa si osvojuje podmienky správneho správania
 - úlohou vychovávateľa je starať sa o prostredie a okolie,
 - pozornosť sa venuje tomu, aby dieťa prežívalo svoje detstvo.
- **druhá etapa** – do 10. roku života – obdobie rozvoja éterického tela:
 - pozornosť je venovaná rozvoju pamäte (základ pre duševnú prácu v nasledujúcom období),
 - dieťa je vedené k poslušnosti,
 - svet je dieťaťu približovaný nie abstraktne, ale prostredníctvom rozprávok, bájok, porekadiel a príbehov,
 - veľký význam je pripisovaný náboženským predstavám a dojmom.
- **tretia etapa** – do 14 roku – obdobie nadobúdania astrálneho tela:
 - pozornosť je venovaná rozvoju rozumu, usudzovaniu, abstraktným predstavám a intelektuálnemu spracovaniu toho, čo si dieťa pamäťovo osvojilo v predchádzajúcom období,
 - vychovávateľ vedie dieťa k vlastným názorom a samostatnosti starať sa o prostredie a okolie, stáva sa jeho pomocníkom a poradcom.

Zelina (2000) uvádza tieto základné princípy Waldorfskej školy:

- dôraz na umeleckú výchovu, výchovu umením, krásnom a prírodou,
- dôraz na prežívanie a city,
- dôraz na tvorivosť a vlastnú tvorbu,
- dôraz na uspošobenie prostredia pre výchovu – prostredie má byť podnetné s možnosťami dotvárania deťmi,
- sústredenosť na žiaka, jeho osobnosť, skúsenosť, tvorivosť, potreby a záujmy,
- dôraz obrady, oslavy, rytmus, ktorý má byť zladený s rytmom tela (dýchania, srdca), na socializáciu prostredníctvom obradov, tradícií a iných aktivít,
- podpora vlastnej skúsenosti, procesov vnímania a tvorenia (napr.: pečenie chleba, pranie, a pod.).

Metódy práce a prostriedky

Waldorfskej školy

Waldorfská škola sa od klasickej koncepcie líši predovšetkým organizáciou vyučovania a výberom metód. Výber metód je determinovaný vekom dieťaťa a hlavnými predmetmi na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

K základným špecifickým metódam a prostriedkom Steinerovej koncepcie v materskej škole môžeme podľa Petláka (1997) priradiť **hru** a rôzne aktivity detí, ktoré vedú k ich rozvoju. Ide predovšetkým o:

- **spev,**
- **kreslenie,**
- **modelovanie,**
- **voľné a tanečné hry.**

Pre nižší stupeň školy (1. – 4. ročník) považuje Petlák (1997) za charakteristické využívanie **eurytmie, pohybu a rytmického vyučovania** a ich vzájomné prepojenie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. (Eurytmia – súmernosť, súlad, súhru častí a celku, pravidelnosť, vnútornú symetriu.)

Aj na strednom stupni školy (ďalšie štyri ročníky) sa podľa Petláka (1997) využíva **hra a eurytmia** (najmä na telesnej výchove). K špecifiku tohto obdobia patrí **spájanie teórie s praxou** (vypĺňanie rôznych tlačív), **ručné práce** s rôznym materiálom (pletanie, šitie, a pod.).

Na vyššom stupni školy (ďalšie štyri ročníky) sa kladie veľký dôraz na **estetiku**. Uprednostňuje sa **samosťatná práca žiakov a prezentácia vedomostí a zručností** žiakov (hranie divadla pre rodičov v cudzom jazyku, koncertovanie školského orchestra a pod.).

Waldorfská škola uprednostňuje **spoluprácu a skupinovú prácu** pred súťaživosťou. Vo všeobecnosti sa Waldorfská škola vyznačuje pestrosťou výberu metód.

Preferuje **komunikatívny charakter vyučovania** (výučba cudzích jazykov). Metódy práce sa nezameriavajú iba na osvojenie si učiva žiakom, ale aj na podiel samotného žiaka na ich osvojovaní. Preto sa vo vyučovaní uplatňujú **besedy so žiakmi, experimenty, práca s rôznou literatúrou**. Vyučovanie vychádza zo skúsenosti žiaka, poskytuje mu priestor pre vlastnú sebarealizáciu, podporuje jeho samostatnosť a tvorivosť. (Petlák, 1997)

Špecifiká a osobitosti Waldorfskej školy

Waldorfská škola zahŕňa 3 stupne vzdelávania. Počnúc materskou školou cez slobodnú dvanásťročnú školu s prípravou na maturitu v 13. ročníku. V škole Waldorfského typu sa nepoužívajú stále vyučovacie postupy a osnovy, ktoré obmedzujú spontánne učenie sa detí. Neexistuje obvyklý rozvrh hodín. Žiaci sa prvé dve hodiny dňa počas 3 – 4 týždňov zaoberajú tým istým učivom.

Od 9. triedy vyučujú aj odborní učitelia,

- žiaci sa od prvej triedy učia dva cudzie jazyky, hru na hudobný nástroj,
- dôraz je kladený na esteticko-výchovné predmety, pracovné predmety a cudzie jazyky,
- veľký vplyv sa pripisuje náboženskej výchove a duchu kresťanskej morálky,
- organizácia vyučovania prebieha zväčša formou projektov, obsah je rozdelený do tém, projektov, prebieha tzv. epochálne vyučovanie,
- žiaci sa hodnotia slovne. Vysvedčenia sú nahradené odbornými posudkami o žiakoch (raz ročne). Žiaci neopakujú ročník.
- školy nie sú riadené riaditeľom škôl, ale samosprávu, ktorá sa stretáva raz týždenne a sú v nej zastúpení aj rodičia,
- rodičia sú aktívne zapájaní do činnosti školy,
- veľký dôraz sa kladie na vzdelávanie učiteľov.

Waldorfská škola je svojím dôrazom na estetiku, pragmatizmom, ako aj zaujímavými metódami práce pre pedagógov určite v mnohom podnetná a pre deti i rodičov aj atraktívna. Je však potrebné, aby rodičia, ale aj pedagógovia prv než sa pre takýto typ školy rozhodnú, poznali aj jej filozofiu, keďže sa podstatne líši od kresťanskej, ku ktorej sa Slovensko tak hrdo hlási. Prvá Waldorfská škola na Slovenku po roku 1989 vznikla až v roku 2001 v Bratislave, napriek skutočnosti, že prvé snahy o vznik o tento typ školy môžeme na Slovensku pozorovať už skôr (Košice).

Koncepcia Márie Montessoriovej

Osobnosť Marie Montessoriovej nesporne patrí k najvýznamnejším postavám reformného pedagogického hnutia. Montessoriová „kritizovala školu pre jej strnulosť, nezáživnosť, dogmatický prístup k vyučovaniu, vynucovanie disciplíny a pod.“ (Zelina, 2000, s. 38). Svoj Dom detí v Ríme Montessoriová postavila na základe vlastnej skúsenosti a vedeckého pozorovania intuitívne vidieť javov v roku 1907. Opierala sa pritom o štúdium antropológie a hlbinej psychológie. Helmingová (1996, s. 17) ju považuje za „...tvorkyňu novej pedagogickej praxe“.

Aj keď nie všetky prvky Montessoriovej boli nové – s niektorými sa stretáme aj u iných autorov (napr.: upriamenie pozornosti na dieťa u Fröbela), avšak ich chápanie Montessoriovej spôsobom je nové. Pri zaradení Montessoriovej koncepcie do systému pedagogiky sa u niektorých autorov – Průcha (1996), Zelinková (1997) a i., stretáme s názorom, že uvedený systém patrí ku krajnému prúdu koncepcie novej výchovy, označovaný aj ako pedocentrizmus. Má tieto charakteristiky:

- neuznáva jednotnú školu, ktorá by vyhovovala všetkým,
- výchova má vychádzať zo záujmov a zvedavosti detí, má činnosť detí iba organizovať,
- cieľom výchovy nie je príprava na život, ale skôr iba sprevádzanie životom,
- potláčanie roly učiteľa – učiteľ poradca,
- odmietanie perspektívnych cieľov výchovy, učebných plánov a osnov, formovania obsahu výuky do predmetov a rozvrhu hodín – krajný pedocentrizmus. (Zelinková, 1997)

S uvedenými charakteristikami pedocentrizmu sa Montessoriovej koncepcia zhoduje.

Základné princípy, ciele, úlohy a obsah Montessoriovej koncepcie

Montessoriovská pedagogika sa preslávila výrokom: „Pomôž mi, aby som to urobil (dokázal) sám.“ V tejto myšlienke je vyjadrená podstata výchovného systému Montessoriovej. Ústrednou témou jej koncepcie je sloboda dieťaťa a podnecovanie jeho aktivity.

Tento cieľ sa naplňuje vo výchovno-vzdelávacom procese prostredníctvom čiastkových úloh. Na základe výkladu vybraných myšlienok Zelinkovej (1997) sme vymedzili tieto základné **úlohy koncepcie Montessoriovej**:

- umožniť dieťaťu **mať rozhodujúci vplyv pri for-**

movaní svojej osobnosti, umožniť mu samostatnú činnosť a iniciatívu v komplexnom ponímaní,

- úlohou učiteľa je **pomôcť dieťaťu vlastnými silami a svojím tempom** získať nové vedomosti, zručnosti a návyky a pomôcť mu začleniť sa do spoločnosti, v ktorej žije,
- dieťa by malo pri každom osvojovaní si nového učiva **vychádzať z konkrétneho poznania a manipulácie s vecami**, lebo práca rukou je základom pre pochopenie vecí, javov, rozvoj myslenia a reči. Dôležité je spojenie telesnej a duševnej aktivity v priebehu každého učenia sa dieťaťa,
- **rešpektovať senzitívne (citlivé) obdobia** – obdobie, keď je dieťa obzvlášť „citlivé a pripravené“ na získavanie určitých zručností (napr. čítanie). *(Montessoriová rozlišuje tri základné senzitívne obdobia: 0 až 6 rokov – významné pre budovanie základu osobnosti a pre vývoj inteligencie; 7 až 12 rokov – dominuje morálna senzitivita, formuje sa morálne a sociálne vedomie; 12 až 18 rokov výrazná je senzitivita pre vlastnú dôstojnosť, sebahodnotenie a sebadôveru. Pri určovaní zrelosti sa prihliada na individuálnosť detí.)*
- **rešpektovať slobodnú voľbu práce** dieťaťa, jej obsah, dĺžku a prípadnú spoluprácu s iným dieťaťom, postavenie dieťaťa do centra výchovy, umožnenie dieťaťu slobodne a spontánne sa rozvíjať. *[Montessoriová rozlišuje biologickú slobodu (dieťa sa môže slobodne rozvíjať na základe svojich vnútorných zákonov a potrieb organizmu), sociálnu slobodu (oslobodzovanie sa zo závislosti na spoločenskom prostredí), pedagogickú slobodu (slobodne zvolená činnosť, ktorá vychádza z potrieb dieťaťa, nie je vnucovaná pedagógom), mravnú slobodu (formovanie osobnosti dieťaťa tak, aby ho vnútorná sloboda pri rozhodovaní viedla k dobrovoľnému mravnému konaniu).]*

Jediným obmedzením slobodnej aktivity je slušné správanie a poriadok.

- **pripraviť pre dieťa optimálne prostredie a pomôcky** tak, aby umožňovali osvojovania si poznatkov a získanie zručnosti samostatne bez pomoci dospelého,
- **podporovať polarizáciu (koncentráciu) pozornosti** – ide o mimoriadne dlhé a silné sústredenie sa na určitú činnosť, ktorého sú schopné aj malé deti (Montessoriovej fenomén),
- v procese učenia **vychádzať zo vzájomného pôsobenia telesnej a duševnej aktivity**. Upriamiť po-

zornosť na výchovu zmyslov, rozvoj motoriky a pohybovú výchovu,

- viesť deti k rozvoju zručnosti **dokončiť svoju prácu**.

Uvedený cieľ a úlohy sa premietajú do **obsahu Montessoriovej pedagogiky**, ktorý je členený z hľadiska pedagogického materiálu.

Zelina (2000) uvádza pomerne široké členenie **obsahu** Montessoriovej pedagogiky do piatich skupín:

1. **cvičenia každodenného života** (elementárne pohybové cvičenia, cvičenia na otváranie a zatváranie, naberanie a nalievanie, cvičenia na sebaobsluhu a starostlivosť o prostredie, spoločenské správanie a hygienické návyky),
2. **cvičenia na rozvoj zmyslov** (zrakové cvičenia na rozlišovanie farieb, tvarov, dimenzií, hmatové cvičenia na rozlišovanie kvality povrchu, tvaru, hmotnosti a teploty, sluchové cvičenia na rozlišovanie zvukov, ruchov, tónov, čuchové a chuťové cvičenia, konštruktívne a proporčné cvičenia na rozvoj kreativity a abstraktného myslenia na základe viac-zmyslového vnímania),
3. **matematické cvičenia** (poznávanie čísel od 0 – 9 na základe multisenzoriálneho prepojenia kvantity a symbolu, základy aritmetiky a algebry, cesta k abstrakcii: pamäťové cvičenia, zlomky),
4. **jazykové cvičenia** (rozširovanie slovnéj zásoby, príprava na písanie – tréning mechanizmov potrebných na písanie, príprava na čítanie – globálne čítanie, klasifikácia a generalizácia pojmov, čítanie viet, funkcia slovných druhov, analýzy vety a štúdium slov),
5. **kozmickej výchova** (geografia, geológia – vesmír a organizácie ľudskej spoločnosti, biológia – poznávanie rastlinnej a živočíšnej ríše, ekológia – ochrana životného prostredia a ľudského zdravia, základné poznatky z fyziky, chémie, výtvarného umenia a pod.)

Metódy práce Montessoriovej školy, úloha prostredia a materiálu

Špecifikom Montessoriovej školy je slobodná činnosť dieťaťa. Uvedený fakt výrazne ovplyvňuje metódu práce učiteľa. Ten sa stáva pomocníkom, programátorom a usmerňovateľom činnosti dieťaťa. Jeho hlavnou úlohou je príprava podnetného prostredia, zodpovedajúceho senzitívnemu obdobiu.

Jednotliví autori, ktorí sa zaoberajú Montessoriovej koncepciou iba okrajovo uvádzajú špecifické metódy práce. Prikláňajú sa skôr k vymedzeniu špecifických princípov, ktoré sa rešpektujú v Montessoriovej škole, prípadne sa sústreďujú iba na prácu s materiálom.

Na základe analýzy dostupnej literatúry môžeme k základným špecifickým metódam koncepcie Montessoriovej priradiť **hru, prácu** (pričom pojem práca chápe v užšej súvislosti) a **prácu s materiálom**.

Ako uvádza Helmingová (1992), podľa Montessoriovej, existuje veľký rozdiel medzi prácou malého dieťaťa a dospelého. „**Prácou** nazýva činnosť dieťaťa, ktorú si samo zvolilo, ktorá sa naplňa v podobe opakovanej činnosti a pri ktorej dieťa nemyslí na vonkajší účel. Táto práca má hrový charakter, aj keď nie je hrou s hračkami alebo tvárnym materiálom.“ (Helmingová, 1992, s. 78 – 79)

V Montessoriovej koncepcii môžeme vnímať pohľad na hru, ktorý sa podstatne líši od vnímania hry v iných alternatívnych koncepciách. Kým takmer všetky alternatívne koncepcie hru uprednostňujú, v niektorých prípadoch aj preceňujú, Montessoriová hru nechápe len v užšom zmysle, teda napríklad hru s hračkami a uplatňovanie fantázie pri formičkách s pieskom alebo pri iných materiáloch. Ako uvádza Helmingová (1992), Montessoriová ponúka deťom hru vychádzajúcu z reality. Táto činnosť je zameraná na zorientovanie sa detí v okolitom svete a na jeho spoznanie a na vyjadrenie svojej radosti z vlastnej existencie.

Osobitosťou koncepcie M. Montessoriovej je **práca s materiálom**. Ide o systém rozvíjajúcich programov a cvičení, pri ktorých sa využíva systém špeciálnych pomôcok. Pri jeho zostavovaní Montessoriová zohľadňovala jednotlivé vývinové etapy dieťaťa.

Holstiegeová (1994, s. 10. In: Zelinková, 1997, s. 48) ho rozdelila: „... do troch skupín:

- praktické cvičenia,
- pohybové cvičenia,
- cvičenia zmyslov prostredníctvom pomôcok.“

Montessoriová k praktickým cvičeniam priraduje:

- cvičenia sebaobsluhy,
- cvičenia zamerané na komunikáciu s ľuďmi,
- cvičenia zamerané na starostlivosť o prostredie.

Pohybové cvičenia sa delia na:

- cvičenia čerpajúce námety z bežného života,
- cvičenia nehybnosti a ticha,
- gymnastické a rytmické cvičenia,
- chôdza po línii.

Tretiu skupinu tvoria zmyslové cvičenia, ktoré sú zamerané na poznávanie vlastností materiálov nezáklade porovnávania, určovanie zhody, rozdielu a odstupňovanie vlastností.

Špecifiká a osobitosti Montessoriovej školy

Zelina (2000) uvádza tieto špecifiká Montessoriovej školy:

- Montessoriovej škola je všeobecne jednotnou školou poskytujúcou vzdelanie pre deti od dva a pol roka do pätnásť rokov. Vnútorne sa člení na:
 - materskú školu
 - základnú školu (s možnosťou pokračovať v štúdiu na strednej škole)
- v škole sa deti nezokupujú podľa veku a ročníkov, ale podľa záujmov, čo vedie k učeniu sa vzájomného rešpektu, spolupráce a pomoci.

- presný rozvrh hodín pre jednotlivé predmety ani tradičný učebný plán nie je presne stanovený. Ročná dotácia hodín je stanovená len orientačne.

Na I. stupni ZŠ sú deti hodnotené slovne, ich postup v učení je prezentovaný v Knihe uložených úloh. Na konci roka je dieťa hodnotené písomným slovným hodnotením. Výkony žiakov nie sú porovnávané a vylúčena je akákoľvek súťaživosť.

Montessoriovej škola v Bratislave vznikla ako jedna z prvých alternatívnych škôl na Slovensku po roku 1989.

Daltonský plán

Mária Montessoriová sa významne zaslúžila aj o vznik ďalšej reformnej školy pomenovanej podľa miesta, kde pracovala experimentálne škola – Dalton (USA, štát Massachusetts) – Daltonskej školy. Jej zakladateľkou je americká učiteľka Helen Parkhurstová (1887 – 1973), ktorá od M. Montessoriovej získala podnety na založenie vlastnej alternatívnej školy v roku 1919. Teoretické východiská a základy pre prax Helen Parkhurstová vymedzila v diele *Education on the Dalton Plan* (1923).

Průcha (2001) vymedzuje základné princípy Daltonskej školy:

1. Sloboda žiaka a jeho vlastná zodpovednosť. Každý žiak si pre každý vyučovací predmet vytvára svoj vlastný program práce na jeden mesiac. V pláne si vymedzí výsledky, ktoré chce v danom predmete dosiahnuť. Žiak postupuje svojím tempom a sám zodpovedá za úspech svojho učenia.
2. Dôraz na spoluprácu, vytváranie sociálneho a demokratického vedomia u detí.

3. Osobná skúsenosť na základe samostatnej činnosti žiaka.
4. Vyvážené striedanie frontálnej, skupinovej a individuálnej práce pri riešení úloh.

Zelina (2000) k základným princípom Daltonskej školy pridáva:

5. V triedach vládne pomerne uvoľnená triedna a hodinová štruktúra, vysoká variabilita vyučovacích a učebných stratégií a aktivít.
6. Základom učenia je osobná skúsenosť žiaka na základe samostatnej činnosti, experimentovania a hľadania.

Daltonské školy bývajú charakterizované ako školy s uvoľnenou štruktúrou. Zelina (2000) a podobne aj Průcha (2001) ako negatíva daltonského plánu uvádzajú nesystematické získavanie poznatkov, priveľké spoliehanie sa na aktivitu žiakov, problém dosiahnuť u žiakov vnútornú motiváciu k učeniu a k výkonom.

V roku 2004 sa Daltonská škola začala experimentálne overovať aj na Slovensku (Dunajská Streda).

Freinetovská škola

Francúzsky učiteľ C. Freinet (1896 – 1966) patril k významným predstaviteľom tzv. pracovnej školy (Zelina, 2000, uvádza aj termíny moderná škola, ľudová pedagogika), ktorej hlavná myšlienka spočíva v individuálnej práci v oblasti prírodných vied, techniky, domácich prác, umeleckej tvorby a jazykovej komunikácii. Jednotlivým činnostiam sa deti venovali v špecifických kútikoch, ktorými bola škola vybavená. Základné myšlienky praktického pedagogického systému uviedol v diele *Moderná francúzska škola (École moderne française)*.

Obsahová a procesuálna stránka školy

C. Freineta

Cieľom školy C. Freineta bol „maximálny rozvoj osobnosti dieťaťa v racionálnej spoločnosti, pričom dieťa má samo, za pomoci učiteľa, formovať vlastnú osobnosť“. (Zelina, 2000, s. 37)

Ako sa dá predpokladať, Freinetovská škola sa nevyznačuje špecifickým obsahom. Jej osobitosť spočíva v uplatňovaní **metód, techník a prostriedkov vyučovania**. Rýdl (1994) uvádza:

- deti sú sústredné v triedach, ale vyučovacie hodiny

majú inú štruktúru. Vyučuje sa prostredníctvom besied, rozhovorov, „prednášok“ samotných žiakov, striedania skupinovej a individuálnej práce. Frontálne vyučovanie sa nevyužíva,

- neučí sa podľa pevného učebného plánu. Žiaci pracujú podľa pracovného plánu triedy, ktorý si zhotovujú spolu s učiteľom. Je v ňom priestor aj na individuálny týždenný plán každého žiaka,
- výsledky práce žiakov sa kontrolujú a hodnotia. Na hodnotení sa podieľajú aj spolužiaci. Berie sa ohľad nielen na dosiahnutý výsledok, ale aj na vykonanú prácu, zaujatie a nadšenie,
- žiaci sami rozhodujú o činnostiach a oblastiach, ktorým sa chcú venovať. Učiteľ je viac-menej poradca, poskytovateľ podnetov a dbá na určitú vyváženosť pri voľbe činností,

- život na škole má byť čo najviac riadený a organizovaný žiakmi. Zabezpečujú to dve inštitúcie – triedna rada a nástenné noviny.

Zelina (2000) uvádza, že C. Freinet považoval za najdôležitejšie prostriedky vyučovania voľné texty, slobodné vyjadrovanie, praktickú činnosť, mimoškolské pozorovania, exkurzie, triedne noviny, korešpondenciu, spoluprácu s učiteľmi, individuálnu prácu a i.

Školy C. Freineta sú rozšírené predovšetkým vo Francúzku, Belgicku a Holandsku. Jedna škola preberajúca kompletnú koncepciu C. Freineta existuje v Čechách. Na Slovensku môžeme zaznamenať niekoľko pokusov o vznik koncepcie v okolí Banskej Bystrice. Ide však iba o uplatňovanie niektorých prvkov. Čistý typ Freinetovskej školy na Slovensku zatiaľ neexistuje.

Jenská škola

Jenská škola (Jena Plan) predstavuje ďalší typ alternatívnej koncepcie, ktorú môžeme priradiť do skupiny klasických reformných škôl. Zakladateľom jenskej školy je nemecký pedagóg Peter Petersen (1884 – 1952) Viedol školu v Jene (odtiaľ Jenská škola), ktorú postupne prebudoval na pracovnú školu. Škola v Jene pracuje od roku 1990 ako modelový typ Jenskej školy. Základné tézy Jenskej školy sformuloval Peterson v diele *Der kleine Jena – Plan* (1927). Pri vytváraní školy vychádzal z myšlienky, že vyučovanie má byť podriadené výchove. To sa odzrkadlilo aj v niektorých základných znakoch Jenskej školy (Zelina, 2000):

- žiaci sa popri vyučovaní majú učiť styku s ľuďmi, školu treba priblížiť realite,
- veda o výchove sa začína výchovnou metafyzikou (pokúša sa vysvetliť výchovu vo vzťahu k zmyslu bytia a existencie človeka),
- základom výchovy je činnosť, konanie, v ktorom si človek uvedomuje sám seba, svoje vzťahy k iným, existenciu a práva iných.

Cieľ a obsah Jenskej školy

Jenská škola je pragmaticky orientovaná. Podľa Zelinu (2000) je cieľom Jenskej školy príprava človeka na život. Učebná látka je rozčlenená na tri skupiny:

1. Boh,
2. príroda,
3. človek.

Tieto témy sa premietajú do týždenných plánov.

Metódy práce a špecifiká Jenskej školy

Petersen rozlišuje štyri základné pedagogické situácie:

- rozhovor (kruhovú usporiadanie sedenia v „dome“),
- hra (didaktické hry, voľné hry, konštrukčné hry, účelové hry, menej súťaživé hry),
- práca (skupinová práca, práca v kurzoch),
- slávnosť (ranné slávnosti, slávnostné konce vyučovania, slávnosti pri príležitosti rozličných náboženských a civilných sviatkov – Vianoce, Veľká noc).

Ako pedagogická situácia je chápané aj školské voľno, ktoré trvá 40 – 50 minút, určené na rozcvičky, jedlo, voľné hry. Poobedná činnosť v jenských školách je venovaná práci v dielnach, hry, športové aktivity, voliteľným predmetom a výučbe cudzích jazykov. (Zelina, 2000)

Jenské školy sú najviac rozšírené v Nemecku, Holandsku a Belgicku. Na Slovensku sa Jenská škola nenachádza.

13.5 Moderné alternatívne programy

Pod pojmom moderné alternatívne programy (niektorí autori uvádzajú pojem moderné alternatívne školy) Petlák označuje tie školy, ktoré „... nevychádzajú priamo z myšlienok reformnej pedagogiky, ale vznikajú

v rôznych krajinách sveta v ostatných dvoch desaťročiach“. (Petlák, 1997, s. 254)

Vznikajú prevažne z iniciatívy učiteľov, ktorí nie sú spokojní s výchovou a vzdelávaním v tradičnej škole.

Škola dokorán

Teoretické východiská a korene

Školy dokorán

Koncepcia Škola dokorán vznikla na základe princípov a myšlienok alternatívneho projektu Krok za krokom (Step by Step).

Uvedený alternatívny smer výchovy a vzdelávania má korene v USA (Washington) a je zameraný na rozvoj osobnosti žiaka. Za jeho zakladateľky sú považované Liz Lorántová, Sarah Kalusová a Pam Coughlinová. Ich projekt mal prispieť „k vyššej kvalite vzdelávania, ako nevyhnutného predpokladu úspešného smerovania do lepšieho a spravodlivejšieho sveta“. (Hansen, Kaufman, Walsh, 1999, s. 3)

V súčasnosti sa program Krok za krokom realizuje vo vyše 29 krajinách sveta, predovšetkým v strednej, juho-východnej a východnej Európe. Uvedená koncepcia podľa Krejčovej a Kargerovej (2003, s. 12 – 13): „predstavuje pedagogický prístup, ktorý v sebe spája moderné pedagogické a psychologické vedy s osvedčenými vzdelávacími postupmi, k ním sa predovšetkým európska pedagogika dopracovala v priebehu svojho vývoja (učenie Komenského, Montessoriovej, myšlienky a praktické skúsenosti reformnej pedagogiky, poznatky o fungovaní mozgu a procesoch učenia obsiahnuté v dielach Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...)“

Filozoficko-teoretickým základom projektu je prístup k chápaniu výchovy a vzdelávania ako „...procesu, ktorého cieľ sa odvíja z antropologických predpokladov. Človek sa považuje za bytosť primárne bio-psycho-sociálnu, ktorej treba v procese výchovy a vzdelávania rozvíjať v harmónii a interakcii jej stránku kognitívnu, emocionálnu, sociálnu a telesnú“. (Šimčáková, Končoková, 2000, s. 414 – 415)

V procese učenia, vyučovania a vzdelávania sa kladie dôraz na obrovskú kapacitu mozgu, jeho schopnosti prijímať značný rozsah informácií, schopnosť človeka vstupovať do spoločenského života, psychodynamické osobitosti individua a pod.

Z pedagogického hľadiska za pozitívnu považujeme skutočnosť, že ide o otvorený systém, ktorý umožňuje

každej škole, každému učiteľovi prispôbiť si jeho podobu konkrétnemu vzdelávaciemu systému a potrebám konkrétnych detí.

Cieľ, úlohy a obsah Školy dokorán

Koncepcia Škola dokorán je zameraná na individuálny rozvoj osobnosti každého žiaka. Základom prístupu orientovaného na dieťa je podľa Hansena, Kaufmana a Walsh (1999, s. 14): „... dôsledné rešpektovanie zásady individuálneho prístupu vo výchove a vzdelávaní dieťaťa, diferenciácia a individualizácia cieľov, úloh a činností dieťaťa, primeranosť výchovno-vzdelávacieho obsahu a procesu vekovým a individuálnym osobitostiam.“

Walsh (2002, s. 13) vymedzuje: „Obsah výchovy a vzdelávania sleduje štyri **hlavné ciele**:

- vychovať celoživotne sa vzdelávajúcich ľudí,
- vytvoriť učebné prostredie založené na vzájomnej úcte, demokratických princípoch a vzájomnom rešpekte učiteľa a žiakov a žiakov navzájom,
- zabezpečiť vývinovú postupnosť a od nej odvodiť používané metódy,
- zabezpečiť, aby všetci žiaci získali všeobecné vedomosti, umelecké, mravné a praktické zručnosti na úspešné zapojenie sa do demokratickej spoločnosti.“

Uvedené ciele vo výchove a vzdelávaní sa dosahujú štyrmi základnými princípmi, ktoré sa prelínajú celoročnou činnosťou:

- starostlivosť – základ výchovy charakteru,
- komunikácia – kľúč k úspechu pri začleňovaní sa do spoločnosti,
- vzťahy – vyjadrujú a popisujú schopnosť spájať nové poznatky s predchádzajúcimi vedomosťami a tým vytvárajú nové vedomosti,
- spoločenstvo – uľahčuje žiakom a učiteľom navzájom si uvedomovať a spájať obsah spoločenských predmetov.

Podľa Kuklovej (2000/01, s. 12) je cieľom programu: „... podnecovať žiakov počas vyučovania k aktivite, sa-

mostatnosti, tvorivosti a zodpovednosti. Podporovať u žiakov rozvoj kritického myslenia, učiť ich riešiť problémy, viesť k zodpovednosti, vytrvalosti a kooperácií.“

Metódy práce a prostriedky Školy dokorán

V koncepcii Školy dokorán je výber metód determinovaný postavením učiteľa, ktorý riadi a organizuje činnosť žiakov tak, že im vytvára vhodné podmienky na učenie.

Šimčáková a Končoková (2000) uvádzajú, že učiteľ žiakom pomáha dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele prostredníctvom jasne formulovaných očakávaní. Dosiahnutie cieľov sa realizuje prostredníctvom rôznych rolí a stanovených pravidiel. Napríklad: rola „mysliaceho“, „riešiteľa problému“, „zapisovateľa a pozorovateľa“, „počúvajúceho“, „komunikátora“, „organizátora“, „partnera“, „priateľská rola“.

Medzi základné metódy, špecifické pre koncepciu Škola dokorán, patria:

- nepriamo usmerňované hry (prostredníctvom pripraveného prostredia v centrách aktivít – výtvarné, prírodovedné, dramatické, pohybové a pod.),
- participačné metódy – najmä dialóg,
- situačné metódy,
- inscenačné metódy,
- brainstormingové metódy,
- samostatná činnosť dieťaťa. (Hansen, Kaufman, Walsh, 1999)

K uvedeným metódam by sme mohli priradiť aj písanie denníkov, diskusie v skupine, ktoré by mali žiakom napomôcť pri premýšľaní o učení.

Z metód hodnotenie prevažujú metódy pozitívneho hodnotenia dieťaťa, a to nie porovnávaním s iným, spravidla „lepším“ dieťaťom, ale v porovnaní s jeho

vlastným lepším výkonom. (Hansen, Kaufman, Walsh, 1999)

Špecifiká a osobitosti Školy dokorán

Jednou z osobitostí koncepcie je postavenie učiteľa, ktorý má „... tieto povinnosti:

- rešpektovať každého žiaka,
- veriť, že každý žiak bude úspešný,
- byť čestný, dôsledný a spravodlivý,
- počúvať a zachovať dôvernosť získaných informácií od žiaka,
- mať ustavične vysoké očakávania,
- oceniť individuálnu snahu žiaka,
- oceniť rozdielnosti, nie konformitu,
- vytvárať podnetné prostredie v triede,
- rozšievať humor a dobrú náladu,
- neustále sa vzdelávať vo vývinovej psychológii.“ (Šimčáková, Končoková, 2000, s. 416)

V záujme zvyšovania účinnosti vyučovania je potrebné:

- zmeniť organizáciu prostredia triedy tak, že trieda sa rozčlení na dve časti. Jedna je vybavená lavicami (zoskupenie lavíc tak, že pri jednom stole pracujú 4 – 6 žiaci). Druhá časť triedy je vybavená kobercom (využíva sa najmä na ranné stretnutia, na spoločné plánovanie činností, samostatnú prácu a pod.),
- vypracovať „pravidlá“ pre žiakov učiteľov, na tvorbe ktorých sa podieľajú všetci rovnakým dielom,
- usporiadať zariadenie triedy tak, aby vznikli centrá aktivít v triede,
- zabezpečiť materiálno-technické vybavenie triedy, pestrosť materiálov a učebných pomôcok. (Walsh, 2002)

Integrované tematické vyučovanie

Teoretické východiská a korene Integrovaného tematického vyučovania (ďalej ITV)

Alternatívna koncepcia ITV má korene v Spojených štátoch amerických. Za jej zakladateľky sú považované Susan J. Kovaliková a Karen D. Olsenová.

Ako vyplýva z názvu, ide o alternatívnu koncepciu, ktorá sa zameriava na integrovanie učiva podľa určitých tém, pričom vyučovanie v priebehu celého roka sa integruje okolo jednej celoročnej témy. Vo svete si jednotlivé alternatívne školy samostatne zostavujú kurikulum (vzdelávací obsah), ktorý potom následne naplňujú

v rámci celoročnej témy a kľúčových úloh. Alternatívne školy ITV na Slovensku sa zatiaľ riadia všeobecne platnými učebnými osnovami, na základe ich integrácie do celoročnej témy a následného rozčlenenia do kľúčových a učebných úloh.

Ako uvádza Kovaliková (1996), vzdelávací program Integrovaného tematického vyučovania sa zrodil pred dvadsiatimi rokmi v Kalifornii. Je postavený na týchto **základných východiskách:**

- cieľom vzdelávania je zachovávanie demokracie,
- kurikulum 21. storočia musí byť založené na skutočnosti, na skúmaní, objavovaní a používaní poj-

mov v skutočnom svete, nie na „vyučovacích predmetoch“ v učebniciach. Malo by sa skladať z pojmov, zručností a postojov (hodnôt), ktoré študent môže získať na základe priamej skúsenosti,

- metódy vyučovania by mali žiakom poskytovať možnosť voliť si to, čo je v súlade s ich jedinečným spôsobom učenia,
- hodnotenie žiakov by malo byť založené na realite.

Uvedená koncepcia vychádza z najnovších výskumov o mozgu, ktoré sa snaží včleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Novší pohľad na rozvoj psychických funkcií a procesov je postavený na **teórii kognitívnych cieľov B. S. Blooma a teórii viacnásobnej inteligencie** (teória siedmich inteligencií H. Gardnera). Uvedené teórie sa v systéme ITV navzájom spájajú a dopĺňajú. Odrazili sa aj v Kovalikovej požiadavkách na **mozgovo kompatibilné prostredie**, ktoré zvyšuje výkony detí. Je tvorené týmito prvkami: neprítomnosť ohrozenia, zmysluplný obsah, možnosť výberu, primeraný čas, obohatené prostredie, spolupráca, okamžitá spätná väzba, dokonalé zvládnutie. (Kovaliková, 1996)

Koncepcia ITV je pedagogický systém, ktorý rešpektuje osobnosť dieťaťa a pripravuje ho na reálny život. Je založený na využívaní najnovších poznatkov o mozgu, na novom princípe tvorby osnov (využívanie celoročných tém) a na nových metódach práce žiakov založených najmä na ich aktivite. Uvedené skutočnosti sa odrážajú v aktivite žiakov, v ich samostatnosti, vyššej miere tvorivosti a zvedavosti, ale najmä v pozitívnom prístupe žiakov k pedagógom a ku škole.

Hoci realizácia uvedenej koncepcie je pomerne náročná na prípravu a vyžaduje si kvalitných, kvalifikovaných a flexibilných pedagógov, pomerne úspešne sa presadila aj na Slovensku.

Ciele a obsah ITV

Koncepcia integrovaného tematického vyučovania je zameraná na rozvoj osobnosti dieťaťa. Uvedený fakt sa prejavuje aj vo formulovaní cieľov koncepcie.

Cieľom koncepcie ITV je „... rozvoj celostnej osobnosti, ktorá bude dobre pripravená na život. Akcentuje predovšetkým výchovu schopností a postojov pred rozsahom vedomostí. Jej cieľom je, aby si žiak osvojil základné životné zručnosti potrebné na sebarealizáciu človeka v osobnom, spoločenskom a občianskom živote“. (Kosová, 1996, s. 104)

Kovaliková (1996) uvádza **systém celoživotných pravidiel**: dôveryhodnosť, pravdivosť, aktívne počúvanie, nevysmievanie sa, najlepší osobný výkon.

K **zručnostiam potrebným pre život** Kovaliková (1996) priraduje: flexibilitu, iniciatívu, integritu, ko-

munikáciu, ohľaduplnosť, organizáciu (organizačné schopnosti, pozn. autorky), participáciu, priateľstvo, riešenie problémov, sebadôveru, spoluprácu, starostlivosť, trpezlivosť, úsilie, vytrvalosť, zdravý rozum, zmysel pre humor, zodpovednosť a zvedavosť.

Ako uvádza Kosová (1996, s. 104): „Dôležitou požiadavkou, ktorá prekračuje rámec týchto zručností je celoživotný pozitívny vzťah k učeniu a poznávaniu.“

Stratégie a metódy koncepcie ITV

Ako sme už uviedli v kapitole 3.2.1, špecifikom systému ITV je novelizácia osnov (obsahu vyučovania), ktorá je založená na tvorbe celoročných tém.

Nová filozofia osnov podľa Zelinu (2000) je založená na troch krokoch:

- výber celoročnej témy,
- určenie kľúčových pojmov,
- príprava konkrétnych úloh, aktivít, činností.

Celoročná téma by mala spĺňať tieto kritériá:

- reálny obsah a použitie súvisiace so skutočným svetom,
- mať k dispozícii vhodné prostriedky,
- primeraná veku detí,
- hodná času, zmysluplná,
- plynule prechádzať z mesiaca na mesiac, stále prepojená s ústredným pojmom,
- primeraný (pútavý) názov. (Kovaliková, 1996)

Kľúčové učivo predstavuje podľa Kosovej (1996, s. 108) to, čo by mali deti po prebratí danej látky vedieť. Pri stanovení kľúčových bodov odporúča využiť tieto postupy:

- určiť stred, základ, z čoho sa vychádza, perspektívy,
- členiť systémy,
- tvoriť štruktúry systémov, problémov,
- využiť časovú následnosť,
- využiť následnosť odo mňa a rodiny až po všetkých ľudí,
- využiť geografickú následnosť,
- prechádzať od malých osobností k slávnym ľuďom a skupinám,
- využiť všetky možnosti porovnávania,
- tvoriť variácie a rôzne spôsoby a metódy vyučovania,
- tvoriť zmeny systému, prekvapenia a pod.

Aplikačné úlohy rozvíjajú a upevňujú kľúčové body. Vo Websterovom slovníku (In: Kovaliková, 1996, s. 163) je aplikačná úloha definovaná ako „akt alebo situácia hľadania pravdy, informácie, poznatku o niečom; skúmanie faktov alebo princípov; výskum, bádanie“. Kovaliková (1996, s. 163) tvrdí, že aplikačné úlo-

hy vedú k aktívnemu učeniu a tým aj k zapamätávaniu si učiva. Podľa Bloomovej taxonómie poznávacích cieľov je potrebné tvoriť úlohy na:

- vedomosť,
- porozumenie,
- aplikáciu,
- analýzu,
- hodnotenie,
- syntézu.

Táto filozofia tvorby osnov do značnej miery ovplyvňuje aj výber metód využívaných na vyučovaní.

Kosová (1996, s. 105) uvádza, že tento systém práce môže prebiehať v triedach, ale nepozná vyučovacie predmety, hodiny a triedenie času. Celá metodika je postavená na 3 základných bodoch: vytvorenie mozgo-vo kompatibilného prostredia, používanie stratégií vyučovania na základe procesu objavovania, tvorba osnov a celoročnej témy.

Vyučovacie stratégie a postupy sú založené na krokoch procesu objavovania nových poznatkov a učiteľ zväži, ktoré z nich použije. Rozhodujúcich je týchto 7 krokov:

- **riadenie triedy** – ide o určenie pravidiel a zásad, ktoré pomáhajú pripraviť žiakov na aktívnu účasť v triede: nezhadzovať žiaka, aktívne počúvať, dôverovať mu, hovoriť pravdu a žiadať pravdu, osobné maximum náročnosti k sebe a k žiakom,
- **efektívny priamy výklad učiva** – 11 až 16 minút. Povinnosťou žiakov je počas výkladu robiť si mapu mysle (t. j. vizuálny obraz kľúčových bodov – ústredný pojem sa dáva do stredu a ostatné pomocné pojmy sú satelitné). Mapy pomáhajú organizovať informácie, zlepšujú zapamätávanie a napomáhajú pri opakovaní,
- **zahrievací čas** – je potrebný na vytvorenie vzťahu k téme, na vypovedanie osobných zážitkov a skúseností, na prekonanie strachu a zábran v učení, na rozdelenie úloh,
- **kooperatívne učenie** – realizuje sa zapojením žiakov do malých skupín, je neustálym procesom skvalitňovania spolupráce a komunikácie. V procese kooperácie prebieha zapojenie (žiak získava pocit spolupatričnosti), ovplyvňovanie (žiaci sa ľahšie

vyjadrujú v malých skupinách, viac vplývajú na druhých a sú nimi ovplyvňovaní) a pôsobenie (malé skupiny umožňujú vytvárať osobné vzťahy),

- **aktívne vyučovanie** – učiteľ musí vždy využiť aktuálnu situáciu na podporu učenia a súčasne sa neustále učiť,
- **faktické a emocionálne hodnotenie** – žiaci sa vyjadrujú nielen k tomu, čo bolo správne a nesprávne, ale aj k tomu, čo sa im páčilo a čo nie. Rovnaké hodnotenie robí aj učiteľ.
- **praktické využitie** – vytvára zmysluplné vzťahy v triede a mimo nej. Všetko, čo sa žiak naučí, musí byť prakticky aplikovateľné. (Kosová, 1996)

Za dôležité považujeme poukázať na fakt, že žiaci sa neučia jednotlivé predmety izolovane, ale komplexne. Téma je integrovaná a rozoberá sa z rôznych hľadísk (matematiky, fyziky, jazykov a iných disciplín). Preberá sa súvisle, časovo sa nerozdeľuje na vyučovacie hodiny. Veľký dôraz sa kladie na samostatnosť, aktivitu a tvorivosť žiakov.

Špecifiká a osobitosti koncepcie ITV

Okrem už spomenutých špecifik koncepcie ITV sa pomerne veľká pozornosť venuje vytvoreniu pozitívnej klímy na vyučovaní.

Podľa Gibbsovej (1994) pozitívnu klímu na vyučovaní vytvárajú tieto faktory:

- atmosféra dôvery,
- pocit spolupatričnosti a spoločenstva,
- zapájanie všetkých do rozhodovacieho procesu,
- láskavosť a vzájomné povzbudzovanie žiakov,
- učiteľova autentickosť, neposudzovanie, spravodlivosť a vhodná komunikácia so žiakmi,
- jasne stanovené očakávania, ciele a výsledky učenia,
- metódy práce v rámci triedy alebo školy, ktoré zdôrazňujú väčšmi spoluprácu ako súťaženie.

V škole pracujúcej podľa pedagogickej koncepcie Kovalikovej sa kladie veľký dôraz na spoluprácu a komunikáciu s rodičmi (oboznamovanie rodičov s koncepciou, odporúčanou literatúrou, aktivitami, prospechom dieťaťa, organizovanie slávností učenia – prezentácia učiva pre rodičov, a pod.)

Alternatívne triedy autorské

Teoretické východiská a korene alternatívnych tried autorských (ďalej ATA)

Koncepcia alternatívnych tried autorských je zameraná na humanizáciu školy. Uvedená koncepcia sa začala na Slovensku overovať v rokoch 1993/94 v okresoch Prešov a Sabinov. Garantmi projektu boli doc. PhDr. Anna Tokárová, CSc. a PaedDr. Edita Šimčíková.

Za základný impulz vzniku koncepcie Tokárová (1998, s. 81) považuje „rezervy v metodike vyučovania výchovy, najmä v nedostatočnom rešpektovaní prirodzených ľudských potrieb, a v miere slobody učiteľa a žiaka“.

Ako uvádza Zelina (2000), pri jej zostavovaní autorok vychádzali z koncepcií humanistickej pedagogiky v Nemecku, Švajčiarsku, Holandsku, Anglicku, Švédsku, avšak najviac prvkov bolo prevzatých z poľskej koncepcie tzv. autorskej triedy Wieslawy a Boguslawy Śliwerských z Lodže.

Koncepcia ATA podľa Tokárovej (1998, s. 85) kladie dôraz na pochvalu, názornosť, hru, slobodu, rešpektovanie individuálneho tempa a schopností žiakov v metodike výučby a výchovy, čím uľahčuje a umožňuje plynulý prechod detí z MŠ na ZŠ, formuje a rozvíja základy sebavedomej a tvorivej osobnosti dieťaťa, umožňuje včasnú identifikáciu a rozvoj talentu a rozvíja asertívne a empatické schopnosti.

Základné ciele koncepcie ATA

Uvedená koncepcia vychádza z myšlienok humanizujúceho školstva, čo sa do značnej miery prejavilo aj vo formulácii jej cieľov.

Tokárová (1998) uvádza, že základným cieľom programu alternatívnych tried autorských je dosiahnuť, aby deti nemali zo školy strach, učili sa s potešením, cítili, že majú právo na omyl a otázky, nemali osobnostné komplexy, boli v správaní bezprostredné a smelé, boli tolerantné a pozorné k problémom a hodnotám iných ľudí, boli tvorivé pri riešení praktických problémov a životných situácií, boli zodpovedné za seba samé, za svoje rozhodnutia, úspechy, neúspechy, pričom učiteľ by mal rešpektovať individuálne tempo žiaka, temperamentové a povahové vlastnosti, momentálne alebo trvalejšie indispozície, chyby a nedostatky žiaka.

Metódy a formy práce ATA

Špecifikom koncepcie ATA, ako to vyplýva aj zo samého názvu, je metodika vyučovania a výchovy, ktorú si vytvára učiteľ sám.

„Základnými črtami metodiky sú:

- známky ako prostriedok hodnotenia sa nepoužívajú po 4. ročník ZŠ (pri slovnom hodnotení sa nepoužíva porovnanie s výkonom iného žiaka, ale hodnotia sa etapy v jeho vlastnom rozvoji, poznámka autorky),
- nepoužívajú sa negatívne disciplinárne tresty,
- používa sa pozitívna stimulácia a motivácia učenia,
- rešpektuje sa individuálne tempo žiakov a schopnosti detí,
- dôraz sa kladie na rozvoj komunikačných zručností a schopnosti tvorivo riešiť praktické problémy,
- používajú sa hravé, súťažné a tvorivé formy a metódy práce,
- tvorí sa príjemná sociálna klíma (oddychové kútiky, hračky, koberce a i.). (Zelina, 2000, s. 234)

Je pomerne náročné vymedziť metódy špecifické pre autorské triedy, keďže metodiku vyučovania a výchovy si učiteľ volí sám. Uvedená koncepcia je postavená na autonómii učiteľov a na ich tvorivom prístupe k obsahu jednotlivých predmetov. Napriek uvedenej skutočnosti uvádzame prehľad niektorých metód, ktoré sa využívajú v alternatívnych triedach autorských.

Laceková (1997) medzi formy práce špecifické pre autorské triedy zaraďuje:

- **komunikáciu** – vzdelávací a výchovný obsah je žiakom sprostredkovaný formou **monológu, dialógu a besedy**,
- **napodobňovanie** – jedna z najstarších metód; napodobňovanie pozitívnych vzorov správania, ktoré vedú k samostatnosti a tvorivosti žiakov,
- **presvedčanie** – táto metóda sa uplatňuje pri pôsobení na city, rozum, vôľu a fantáziu žiaka. Uvedená metóda sa využíva aj pri pozdvihovaní sebavedomia slabším deťom,
- **kritika** – veľmi taktná, poukazuje na nedostatky a možnosti nápravy zároveň. Autorka neodporúča dieťa kritizovať pred ostatnými žiakmi,
- **didaktické hry** – pomerne frekventovaná metóda práce v uvedenej koncepcii. Pri jej zaradení je veľmi dôležitá správna voľba didaktickej hry a dôkladné oboznámenie sa detí s pravidlami hry (pozri príloha X Návrh didaktických hier podľa Śliwerskej),

- **dramatické hry** – improvizácie, dramatizácie, cvičenia zamerané na rozvoj zmyslového vnímania,
- **demonštrácia** a použitie didaktickej techniky.

Špecifiká a osobitosti ATA

Laceková (1997) uvádza tieto špecifiká a osobitosti práce v autorských triedach:

- slovné hodnotenie žiakov, pri ktorom sa od učiteľa vyžaduje, aby:
 - bolo výrazné a stručné,
 - sa vyhýbal frázam a stereotypom v používaní výrazov,
 - sa v hodnotení odrážali zmeny a vývoj osobnosti žiaka,
 - si viedol o hodnotení žiakov záznam,
 - slovná formulácia odrážala skutočnosť,
- informovanosť rodičov o práci žiakov prostredníctvom mesačných, štvrtročných, polročných listov – správ rodičom,
- vysvedčenie v prvom ročníku je formulované ako list pre žiaka, neskôr ako správa pre rodiča,

- organizácia dní „otvorených dverí“ pre rodičov,
- triedy v koncepcii ATA sú rozčlenené na pracovnú časť s lavicami (zvyčajne v tvare písmena U, alebo neuzavretého kruhu) a časť s kobercem, oddychovými kútikmi, hračkami a pod.,
- veľký dôraz sa kladie na vytvorenie dôvery medzi učiteľom a žiakom a žiakmi navzájom,
- spoločné vytvorenie pravidiel správania sa a ich rešpektovanie, uvádza pravidlo: „Ak chceš, aby ťa počúvali, musíš počúvať aj ty sám“ (Laceková, 1997, s. 19),
- ranné sedenie na koberci, spojené s podaním si ruky a rozhovorom, kde si deti rozoberajú rôzne pocity (čo ich trápí, teší a pod.),
- narodeninové besiedky, kde sa deti učia správať sa v určitej situácii,
- prácu s hravým pracovným listom, využívanie rôznych krížoviek, rébusov a pod.

Literatúra

- CARLGREN, F.: *Výchova k slobode – pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1993
- DINKMEYER, D. – MCKAY, G. D.: *Step: Efektívni výchova krok za krokom*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-92-5
- HANSEN, K. A. – KAUFMAN, R. K. – WALSH, B. K.: *Krok za krokom (metodická príručka pre predškolskú výchovu)*. 1. vyd., Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 1999. ISBN 80-968292-0-3
- HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd., Bratislava: SPN, 1996
- KOSOVÁ, B.: *Integrované tematické vyučovanie*. In: Učiteľské noviny, ročník 46, 1996, č. 28, s. 3
- KOVALIK, S.: *Integrované tematické vyučovanie*. 1. vyd., Bratislava: FABER, 1996. ISBN 80-967492-6.
- KREJČOVÁ, V. – KARGEROVÁ, J.: *Vzdelávací program Začít spolu: metodický príručka pro první stupeň základní školy*. 1. vyd., Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0
- KUKLOVÁ, Z.: *Vyučovací blok s programom Krok za krokom*. In: Naša škola, ročník IV., 2000/01, č. 9, s. 12–14
- LACEKOVÁ, D.: *Humanizácia a jej vplyv na vyučovanie v alternatívnej triede na 1. stupni ZŠ*. (Nepublikovaná záverečná práca) Prešov: MC, 1997
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. 1. vyd., Bratislava: IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. 1. vyd., Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3
- RÝDL, K.: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd., Brno 1994
- RÝDL, K.: *Princípy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. 1. vyd., Praha: UK, 1999. ISBN 80-902193-7-3
- ŠIMČÁKOVÁ, E. – KONČOKOVÁ, E.: *Škola dokorán – pokus o inováciu výchovy a vzdelávania (1. časť)*. In: Pedagogická revue, ročník 52, 2000, č. 5
- ŠIMČÁKOVÁ, E. – KONČOKOVÁ, E.: *Škola dokorán – pokus o inováciu výchovy a vzdelávania (2. časť)*. In: Pedagogická revue, ročník 53, 2001, č. 1
- TOKÁROVÁ, A.: *Alternatívne triedy autorské po štyroch rokoch experimentu*. In: DARÁK, M. (eds.): *Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. storočia. Zborník z vedeckej konferencie konanej v dňoch 5. – 6. februára 1998*. Prešov: PU, 1998, s. 81 – 86. ISBN 80-88885-36-1
- WALSH, K. B.: *Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. 3. vyd., Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 2002. ISBN 80-89103-00-6
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. 1. vyd., Bratislava: Interlinqua, 1993
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. 1. vyd., Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0

Otázky a úlohy

1. Uveďte základné odlišnosti alternatívnych škôl od škôl tradičného typu.
2. Čo je príčinou rôznorodosti hľadísk delenia alternatívnych škôl?
3. Uveďte príčiny vzniku alternatívnych škôl.
4. Aký je aktuálny stav v oblasti alternatívneho školstva na Slovensku?
5. Čo majú klasické a alternatívne školy spoločné?
6. Z akých filozofických smerov vychádzajú klasické alternatívne školy?
7. V čom spočívajú odlišnosti Waldorfskej školy v porovnaní s tradičnou školou?
8. V čom spočívajú odlišnosti koncepcie M. Montessoriovej v porovnaní s ostatnými klasickými alternatívnymi školami?
9. V čom spočívajú odlišnosti klasických reformných škôl a moderných alternatívnych škôl?
10. V čom vidíte opodstatnenie existencie alternatívnych škôl?
11. Aké sú úskalía alternatívnych škôl na Slovensku?

14. DIEŤA S POSTIHNUTÍM, OHROZENÍM A NARUŠENÍM V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Viktor Lechta

14.1 Platformy prístupu

Platformy prístupu k deťom, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od populácie tzv. „normálnych“ detí, sa v priebehu dejín menia v závislosti od viacerých činiteľov. Spomedzi týchto činiteľov treba predovšetkým uviesť jednak sociálno-ekonomický potenciál danej spoločnosti, jednak svetonáhľad, ktorý v nej aktuálne dominuje (Lechta, 1993):

V súvislosti so *sociálno-ekonomickým potenciálom* je zrejmé, že celková úroveň starostlivosti o tieto deti (v historickom priemete, ale aj v súčasnosti) závisí najmä od toho, či dané spoločstvo má dostatok materiálnych prostriedkov na starostlivosť aj o tých svojich členov, ktorí pre postihnutie, narušenie atď. sú na takúto pomoc odkázaní.

Paralelne s tým však determinuje túto úroveň aj *dominujúci svetonáhľad*: platforma prístupu k ľuďom s rôznymi postihnutiami sa totiž permanentne mení – táto platforma siaha od akceptujúceho, láskavého prístupu až po represívne postoje ba až likvidovanie postihnutých jedincov. Prítom v minulosti negatívne postoje nepochybne prevažovali: napríklad aj na svoju dobu veľmi progresívne Solónove zákony, ktoré prvý raz deklarovali rovnosť všetkých ľudí bez ohľadu na ich pôvod, nepriznávali ľuďom s postihnutiami rovnaké práva ako ostatnej populácii (zrejme aj preto, lebo nemohli participovať na vojenskom, ekonomickom a politickom živote). V starom Grécku mal negatívny postoj k ľuďom s postihnutiami nielen Platón, ale dokonca aj „otec medicíny“ Hippokrates... U starých Rimanov mohol otec svoje postihnuté dieťa zahubiť alebo predať za otroka. Ako píše Sovák, v staroveku bolo zakázané zabíjať postihnuté deti napríklad u Židov a v Tébach (Sovák, 1977). Ani v prípadoch pozitívneho prístupu však nešlo o systémové riešenia, ale iba o individuálne, sporadické snahy o riešenie úrovne tejto starostlivosti, ktoré spravidla nemali inštitucionálny charakter.

Až v 18. storočí došlo v tejto oblasti ku kvalitatívnemu zvratu. Vplyvom *priemyselnej revolúcie* sa totiž zvýšil socio-ekonomický potenciál moderných štátov a umožnil im v tejto oblasti už aj isté systémové riešenie: postupne bolo možné vyčleňovať určité prostriedky aj

na organizovanú – inštitucionálnu starostlivosť o deti s rôznymi postihnutiami. Paralelne s tým však došlo vplyvom *osvietenstva* aj k zmene kultúrno-etickej platformy: nadväzne nastala aj zmena dominujúceho svetonáhľadu, zmena celospoločenských postojov (sloboda, rovnosť, bratstvo...). Keďže osvietenstvo sa najviac rozvinulo vo Francúzsku, neprekvapuje, že prvé ústavy pre deti s postihnutím, ktoré znamenali začiatok inštitucionálnej – organizovanej starostlivosti o túto časť populácie, vznikli v Paríži.

V 20. storočí sa pri riešení problému prístupu deťom s rozličnými postihnutiami postupne presadilo úsilie definovať všeobecne prijateľnú, celosvetovú platformu tohto prístupu. Preto sa v Deklarácii práv detí, ktoré schválilo Valné zhromaždenie OSN už v roku 1959 uvádza, že „dieťaťu, ktoré je fyzicky, duševne alebo sociálne postihnuté sa poskytuje zvláštne zaobchádzanie, výchova a starostlivosť tak, ako si to vyžaduje jeho zvláštne postavenie“ (Deklarácia..., 1959). V 12. článku Ústavy Slovenskej republiky je explicitne uvedené, že „ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti a právach“ (Ústava, 1992). V rámci moderných humanistických prúdov konca 20. a začiatku 21. storočia sa dokonca neodporúča hovoriť o „postihnutých deťoch“, „narušených deťoch“, ale o „deťoch s postihnutiami“, „deťoch s narušeniami“, aby sa tak aj explicitne zdôraznila zásadná zmena platformy prístupu k tejto populácii.

Na Slovensku fungoval do roku 1989 jednotný systém vzdelávania, ktorý sa – pokiaľ ide o deti s rôznymi postihnutiami a narušeniami – realizoval formou tzv. segregovanej výchovy: takmer výlučne v špeciálnych (veľmi často internátnych) školách, ktoré sa diferencovali podľa jednotlivých typov postihnutí/narušení. Prítom je zaujímavé, že aj tzv. segregovaná výchova chcela v podstate dosiahnuť integráciu postihnutých ľudí do „normálnej“ spoločnosti, ale tá bola časovo posunutá; mala sa realizovať až cieľovo, v dlhodobej perspektíve: až na základe segregovaného zaškolovania a osvojenia určitej profesie v špeciálnych školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. Niekedy dochádzalo až

k tzv. hyperdiferenciácii (napr. škola pre slabozraké deti).

Spomínané celosvetové zmeny platformy prístupu k deťom s postihnutím zároveň so zásadnou zmenou

politicko-spoločenského a štátoprávneho systému u nás však napokon vyústili do snahy o ich integrovanú (inkluzívnu) výchovu a vzdelávanie: spoločne s ostatnými deťmi v bežných školách.

14.2 Základné pojmy

Pre konkrétnu starostlivosť o túto populáciu má zásadný význam základné vymedzenie – odpoveď na otázku: ktoré deti treba vlastne všeobecne podkladať za **deti s určitým postihnutím, narušením** či **ohrozením**? Od takéhoto základného vymedzenia sa totiž potom odvíja napríklad aj legislatíva, usmerňujúca spôsob bezprostredného realizovania starostlivosti o tieto deti, systém škôl a zariadení pre ne, výskumné projekty riešenia tejto problematiky, ako aj ich konkrétna, každodenná výchova a vzdelávanie.

Metodické pokyny a príslušné materiály Ministerstva školstva SR, ktoré sú v súčasnosti záväzné pre našich učiteľov základných škôl, diferencujú „postihnutie“ od „narušenia“ a „ohrozenia“. Pod „postihnutím“ sa tu chápe relatívne ireparabilné poškodenie, pod „narušením“ relatívne reparabilné poškodenie a pod „ohrozením“ sa definujú prípady, pri ktorých, ak sa neposkytne špeciálna výchovná starostlivosť, môže nastať narušenie. Pokiaľ však ide o konkretizáciu toho, čo vlastne treba pokladať za postihnutie a čo za narušenie a ohrozenie, je ďalšie triedenie pomerne nejasné a nedoriešené, pretože pod rôzne „postihnutia“ sa zaraďuje napr. aj „narušenie“ komunikačnej schopnosti a kategória „ohrozenie“ sa pritom bližšie nekonkretizuje a neanalyzuje (Výchovnovzdelávací program..., 1997; Metodické pokyny..., 1999).

Relatívne precíznejšie vymedzenie možno nájsť v relevantnej odbornej literatúre. Vašek (2003) v rámci nových špeciálnopedagogických prístupov chápe zo symptomatologického hľadiska *postihnutie* ako „relatívne trvalý, *ireparabilný* stav jedinca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálno-vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje signifikantnými ťažkosťami v učení a sociálnom správaní sa“ (Vašek 2003, s. 33). Podľa neho pri *narušení* na rozdiel od postihnutia „patogénne faktory môžu mať charakter limitovaného pôsobenia; to znamená, že sú *reparabilné*“ (Vašek 2003, s. 35). Najviac rôznorodá a najkomplikovanejšia je aj tu definícia *ohrozenia*. Ohrozením sa totiž rozumie „dlhodobé nepriaznivé pôsobenie rôznych fyzikálnych, biologických, chemických, psychických či sociálnych faktorov, ktoré v prípade nepriaznivých okolností môžu narušiť integritu organizmu a spôsobiť ‚narušenie‘“

(Vašek 2003, s. 36). Za ohrozené pokladá autor aj nadané alebo talentované deti, ktorých špeciálne potreby nie sú adekvátne uspokojované.

Pri vymedzení konkrétnych postihnutí, narušení atď., môže ísť podľa tohto chápania (Vašek 2003, s. 8) o:

- mentálne, senzorické alebo somatické *postihnutia*, alebo
- *narušenia* komunikačnej schopnosti, psychosociálne narušenia,
- *prípadne iné* špecifické danosti, poruchy učenia, správania, vrátane jedincov s výnimočným nadaním či inými špecifickými potrebami.

Ako vidno, relatívne najmenej sa rozličné pramene venujú vymedzeniu kategórie „ohrozené deti“, hoci paradoxne s nimi sa učiteľ bežnej ZŠ najčastejšie stretáva. Deti, ktoré rôzni špecialisti nediagnosticsujú jednoznačne ako postihnuté či narušené, ale „iba“ ako ohrozené, sa totiž vyskytujú v triedach našich základných škôl relatívne častejšie ako evidentne „postihnuté“ či evidentne „narušené“. Pre naše potreby sa ukazuje ako najjednoduchšie, ak operatívne vymedzíme kategóriu „ohrozené dieťa“ ako dieťa, u ktorého jestvuje zjavné alebo skryté riziko vzniku postihnutia či narušenia (dalo by sa vlastne povedať, že tu ide o „ohrozenie postihnutím“, resp. „ohrozenie narušením“). Takýmito deťmi môžu byť napríklad deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia, ľavoruké deti, deti, ktoré sú násilím precvičované na používanie pravej ruky, deti, u ktorých sa nesprávne aplikuje dvojjazyčná výchova atď.

Takto sme sa dopracovali k trom pomerne jednoznačne vymedzeným kategóriám detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

- deti s relatívne ireparabilnými, trvalými, najmä zmyslovými, telesnými alebo kognitívnymi *postihnutiami*;
- deti s potenciálne reparabilnými *narušeniami*, najmä narušeniami komunikačnej schopnosti, psychosociálnymi narušeniami;
- deti so zjavnými alebo skrytými *ohrozeniami* – t. j. akútnym rizikom, že skôr alebo neskôr sa u nich môže vyvinúť narušenie alebo postihnutie.

Okrem týchto vymedzení – pokiaľ ide o objekt vý-

chovy a vzdelávania – pre túto populáciu sa u nás v súčasnosti štandardne používajú ešte termíny „*žiak so špeciálnopedagogickými potrebami*“ (Metodické pokyny, 1999), resp. „*žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*“ (Výchovno-vzdelávací program, 1997). Tieto termíny zjavne vznikli prekladom/transformáciou z pôvodného anglického termínu „*children with special needs*“ – t. j. „deti so špeciálnymi potrebami“, ktorý mal v anglosaskej terminológii postupne nahradiť staršie pojmy, explicitne a nežiaduco (ba až pejoratívne) zvyrazňujúce rôznych typov postihnutí. V týchto nových, zložených termínoch teda dominuje na prvom mieste „dieťa“, „žiak“ „človek“, a nie „postihnutie“ či „narušenie“. Pri konkrétnych diagnózach v tejto oblasti zaraďuje zákon č. 229 z roku 2000 medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výslovne žiakov s mentálnym, sluchovým, zrakovým alebo telesným postihnutím, žiakov zdravotne oslabených, žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiakov s autizmom, žiakov s vývinovými poruchami učenia alebo správania, žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím umiestnených v domovoch sociálnych služieb a žiakov s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu (Zákon..., 2000).

Pre študijné účely je potrebné vedieť komparovať tieto vymedzenia s podobnými vymedzeniami, koncepciami u nás, ako aj s terminológiou, ktorá sa bežne používa v zahraničí a diferencovať medzi nimi:

U nás sa ešte niekedy pri charakterizovaní populácie žiakov so špeciálnymi výchovnými potrebami, okrem už uvedených termínov (postihnutie, narušenie, ohrozenie), zvyknú používať aj termíny handicap, porucha, chyba atď. Staršie termíny „anomália“ a najmä „defekt“, „defektivita“ sa dnes pokladajú za pejoratívne a od ich používania sa v dlhodobom trende upúšťa, napríklad aj v oficiálnych legislatívnych dokumentoch.

V zahraničí je v súčasnosti v popredí anglická (a v našom regióne čiastočne aj nemecká) terminológia.

Z najfrekvencovanejších anglických termínov (Ver-

nooij, 1999) treba spomenúť najmä pojmy *Handicapped Children* (handicapované deti – jeden z najširších pojmov), *Exceptional Children* (výnimočné deti – tento pojem na rozdiel od predchádzajúceho zahŕňa nielen deti s nejakým postihnutím, aj nadpriemerne nadané deti), *Impairment* (poškodenie – najmä v zmysle orgánového, telesného poškodenia), *Disability* (narušená, obmedzená schopnosť vznikajúca často v dôsledku poškodenia), *Handicap* (zvyčajne v širšom, psychosociálnom chápaní), *Special Educational Needs* (špeciálne vzdelávacie potreby).

Spomedzi hlavných nemeckých ekvivalentov týchto termínov (Leonhardt – Wember, 2003) treba spomenúť najmä *Behinderung* (postihnutie, zábrana), *Beinträchtigung* (obmedzenie), *Bedrohung* (ohrozenie), *Kindern mit spezielle Bedürfnissen* (deti so špeciálnymi potrebami).

V celosvetovom meradle najnovšiu klasifikácia, ktorá sa dnes pokladá za záväznú, schválilo v máji roku 2001 plénum Svetovej zdravotníckej organizácie WHO a následne ju WHO zverejnila (Vernooij, 1999) ako „Medzinárodnú klasifikáciu fungovania, narušenia a zdravia“ (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) – ICF. V tejto kodifikácii bola pôvodná triáda WHO zo roku 1980 (*Impairment – Disability – Handicap*: poškodenie – narušená schopnosť – handicap) radikálne zmenená, aby sa vyhlo negatívnym hodnotiacim a diskriminujúcim pojmom. V tejto novej kodifikácii sa preto ako východiskové používajú pozitívne hodnotiace termíny. Vychádza sa z dvoch základných inventárov: Telesné funkcie a štruktúry a Aktivita a participácia. V nepriaznivých prípadoch sa hovorí o „obmedzeniach aktivity“ (*activity limitations*) – v zmysle predchádzajúceho chápania ide vlastne o narušenú schopnosť a o „obmedzeniach participácie“: t. j. spoločenskej participácie v rôznych životných oblastiach a životných situáciách (*participation restrictions*) – v zmysle prechádzajúceho chápania išlo vlastne spoločenský handicap (Leonhardt – Wember, 2003).

14.3 Realizácia starostlivosti

Konkrétna realizácia starostlivosti o deti s rôznymi postihnutiami, ohrozeniami a narušeniami v základných školách sa v SR uskutočňuje na viacerých úrovniach.

Ministerstvo školstva vydalo v roku 1997 záväzný *Výchovno-vzdelávací program žiaka zo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole*. Tento program bol konkretizovaný pre päť typov po-

stihnutí/narušení: vlastne akýchsi „subprogramov“: pre deti s telesným postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, mentálnym postihnutím a pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Tieto programy distribuovali na základe pokynu MŠ krajské úrady a okresné úrady priamo na základné školy, aby ich bolo možné priamo realizovať (Výchovno-vzdelávací program, 1997).

Koncepcia výchovy a vzdelávania v SR má – podobne ako je to v ostatných rozvinutých krajinách – naprogramovanú *postupnú integráciu (inklúziu) žiakov so špeciálnopedagogickými potrebami*. V súčasnosti môže u nás ísť o dva typy integrácie: individuálnu integráciu v bežných *základných školách* (dieťa s postihnutím/narušením je zaradené do bežnej triedy ZŠ) alebo o v podstate skupinovú integráciu v *špeciálnych triedach základných škôl*, kde sú zaradení žiaci s určitým druhom postihnutia (špeciálne triedy pre žiakov so špecifickými vývinovými chybami učenia a správania, pre zrakovo, sluchovo, mentálne postihnutých alebo pre žiakov s chybami reči v ZŠ). Pritom právo rozhodnúť o vhodnej forme výchovy a vzdelávania pre svoje postihnuté dieťa má rodič. (Poznámka: táto problematika je podrobne spracovaná v ďalšej kapitole týchto skript – L. Požár: *Školská integrácia žiakov s rôznymi druhmi postihnutiami*.)

Kým v minulosti sa u nás v rámci koncepcie starostlivosti o túto populáciu vyčleňovala skupina detí, ktoré boli všeobecne pokladané za nevzdelávateľné a nevychovateľné, v súčasnosti *sa neodporúča oslobodovať žiakov od povinnej školskej dochádzky*. Deťom s vážnymi postihnutiami, ktoré boli oslobodené od povinnosti dochádzať do školy a musia byť v domácom ošetrovaní, poskytuje škola individuálne vyučovanie v rozsahu najmenej dvoch hodín týždenne podľa individuálneho vzdelávacieho plánu.

Odborný *poradenský servis*, ktorý má pomáhať pri optimalizácii zaškolovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v ZŠ, zabezpečujú v SR v rámci rezortu školstva pedagogicko-psychologické poradne a viaceré zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva. Plnia tieto konkrétne úlohy:

- *Pedagogicko-psychologické poradne* majú v tejto oblasti realizovať predovšetkým psychologické vyšetrenia a pedagogickú diagnostiku (vrátane zisťovania príčin problémov daného dieťaťa a vypracovania podkladov pre návrhy na začlenenie detí do čo najvhodnejších zariadení), stimulovať osobnostný a sociálny rozvoj detí (vrátane riešenia výchovných a vzdelávacích problémov, reedukačnej a psychoterapeutickej starostlivosti), poskytovať potrebné konzultačné služby (nielen deťom, ale aj ich zákonným zástupcom a pedagógom) atď.
- Medzi zariadenia a predstaviteľov špeciálnopedagogického poradenstva patria špeciálnopedagogické poradne, detské integračné centrá, školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia a výchovní poradcovia. *Špeciálnopedagogické poradne* majú za úlohu zabezpečovať o. i. aktívne participovanie rodín a škôl na starostlivosti o deti so špeciál-

nými výchovno-vzdelávacími potrebami, poskytovať rehabilitačný a terapeutický servis, na základe komplexnej diagnostiky vypracovať návrhy na primeraný spôsob ich výchovy a vzdelávania, vykonávať poradenskú činnosť pre tieto deti (napr. v otázkach formovania partnerských vzťahov, výchovy k manželstvu a rodičovstvu), participovať na ich začleňovaní do patričných škôl a zariadení atď. *Detské integračné centrá* zabezpečujú plnenie uvedených úloh špeciálnopedagogických poradní a navyše majú v náplni aj odbornú starostlivosť o deti s rôznymi druhmi špeciálnopedagogických potrieb. *Školskí špeciálni pedagógovia* sa podieľajú na vypracúvaní individuálnych plánov vzdelávania jednotlivých detí, na ich výchove a vzdelávaní; zabezpečujú individuálny špeciálnopedagogický, terapeutický a rehabilitačný servis, spolupracujú s rodinou, poskytujú konzultácie, odborné poradenské služby a metodickú pomoc pedagógom, spolupracujú s poradenskými zariadeniami atď. Školskí špeciálni pedagógovia môžu byť v pracovnom pomere s poradenským zariadením alebo so školou, pričom v jednej škole môže pôsobiť aj viacero špeciálnych pedagógov. *Školskí psychológovia* sa zameriavajú na žiakov z hľadiska ich osobnostného, kognitívneho, emocionálneho a sociálneho vývinu. Špeciálnu pozornosť venujú žiakom s problémami v učení, s poruchami správania, žiakom v krízových životných situáciách, nadaným a talentovaným žiakom. Okrem toho navrhujú špeciálne výchovné a vzdelávacie prístupy a zúčastňujú sa na ich realizácii, participujú na profesijnej orientácii a poradenstve pre voľbu povolania, na výchove k partnerstvu a rodičovstvu. Poskytujú poradenské služby pedagógom v oblasti duševného vývinu žiakov, podieľajú sa na výbere žiakov do rôznych foriem špecializovaného vzdelávania atď. Školský psychológ môže byť v pracovnom pomere s poradenským zariadením alebo so školou. Napokon *výchovní poradcovia* plnia úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy vzdelávania a profesijnej orientácie detí, ako aj v oblasti prevencie problémového a delikventného vývinu detí, venujú osobitnú pozornosť žiakom so sociálne znevýhodneného prostredia, so zmenenou pracovnou schopnosťou, nadaným a talentovaným žiakom. Poskytujú aj poradenstvo v otázkach štúdia a voľby povolania, spolupracujú s poradenskými zariadeniami atď. Funkciu výchovného poradcu plní niektorý kompetentný člen spomedzi pedagogických pracovníkov danej školy, ktorý má znížený úväzok – počet vyučovacích hodín.

Počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach základnej školy, v ktorých je zaradených 1 až 3 osobitne výchovne a prospechovo oneskorených žiakov, je 20. Ako sme už uviedli, v školách možno zriaďovať aj špecializované triedy. Zriaďujú sa pre 1. – 4. ročník: pre osobitne výchovne a prospechovo oneskorených žiakov a pre žiakov dočasne prospechovo zaostávajúcich. V takýchto triedach je najviac 8 žiakov, najmenej 4 žiaci. Ak klesne počet žiakov pod 4, trieda sa zruší. Ide o tzv. fluktuálne triedy: do špecializovaných tried sa totiž žiaci zaraďujú iba počas obdobia nevyhnutnej potreby. Okrem toho v niektorých triedach školy, ktoré navštevujú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môžu v odôvodnených prípadoch pôsobiť aj asistenti učiteľa.

Ako už bolo uvedené, **nadpriemerne nadaní žiaci** sa v súčasnosti chápu tiež ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V zmysle platných smerníc sa preto pre intelektovo nadaných žiakov v záujme ich optimálneho rozvoja môžu zriaďovať špeciálne základné školy alebo špeciálne triedy, kde sa im poskytuje diferencované vzdelávanie. Možno ich však

tiež integrovať v bežných triedach základných škôl (pričom však musia mať vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán a starostlivosť o ne sa musí zabezpečovať v spolupráci so psychologom).

Keďže deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú spravidla problémy s komunikáciou – majú zvyčajne narušenú komunikačnú schopnosť – symptomatické poruchy reči (Lechta, 2000), realizujú sa u nás napr. pre žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných školách špeciálne učebné osnovy predmetu **Individuálna logopedická starostlivosť**.

O deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú tradične záujem aj rôzne **alternatívne pedagogické hnutia**. Spomedzi viacerých konkrétnych alternatívnych škôl, ktoré sa cielene zaoberajú rozvíjaním detí s rôznymi postihnutiami a narušeniami, treba spomenúť najmä **waldorfské školy** (založil ich R. Steiner podľa svojej koncepcie antropozofie) a **montessoriovské školy** (ich zakladateľka M. Montessoriová vypracovala aj známy Montessoriovej výchovný materiál, ktorého prvky sa často používajú aj mimo týchto škôl).

Zhrnutie

Problém optimálnej starostlivosti o deti s rôznymi postihnutiami, ohrozeniami a narušeniami v základnej škole patrí medzi permanentne aktuálne, no súčasne aj permanentne nedoriešené problémy, a to pokiaľ ide o rôzne typy platforiem prístupu k týmto deťom, ako aj pokiaľ ide o terminologické vymedzenia (tie zd'aleka nie sú ustálené a dokonca sa zdá, že terminológia sa tu kodifikuje až príliš často...), a spôsoby realizovania konkrétnej starostlivosti (od segregovaného prístupu až po súčasne trendy ich integrovanej a inkluzívnej

výchovy a vzdelávania). Túto skutočnosť možno vysvetliť o. i. predovšetkým veľkou heterogénnosťou tejto problematiky (extrémna rôznorodosť jednotlivých postihnutí a narušení – napr. zrakové verzus mentálne postihnutie atď.), ako aj dynamickým rozvojom vedy v otázkach súvisiacich s ich komplexnou terapiou (moderné diagnostické a rehabilitačné techniky – napr. pozitívno-emisná tomografia, kochleárne implantáty – radikálne menia aj možnosti výchovy a vzdelávania týchto detí).

Literatúra

1. LECHTA, V.: *Dejiny starostlivosti o postihnutých*. In: Vašek, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1993. ISBN 80-08-01217-X, s. 31–39.
2. SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1977. ISBN 14-293-72.
3. VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍ PROGRAM žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. MŠ SR, 1997.
4. METODICKÉ POKYNY k integrácii žiakov so špeciálnymi pedagogickými potrebami do základných škôl. MŠ SR, 1999.
5. VAŠEK, Š.: *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN: 80-968797-0-7.
6. DEKLARÁCIA PRÁV DETÍ: *zásada 5, Valné zhromaždenie OSN*, 20. novembra 1959.
7. ÚSTAVA SR, 1. septembra 1992.
8. LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy reči u detí*. Bratislava: UK, 2000. ISBN: 80-223-1395.
9. ZÁKON č. 229 z 20 júna 2000, ktorým sa mení a dopĺňa

- zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov.
10. ICF: *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization, 2001. ISBN: 92-4-154542-2.
11. VERNOOIJ, H.: *Veränderte sonderpädagogische Aufgabengebiete aus wissenschaftlicher Sicht*. Behindertenpädagogik in Bayern, 42, 1999, Heft 4, s. 243 –251.
12. LEONHARDT, A. – WEMBER, F. B. a kol.: *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Berlin: Beltz, 2003. ISBN: 9783407-572042.
11. VERNOOIJ, H.: *Veränderte sonderpädagogische Auf-*

Otázky a úlohy

1. V ktorom storočí došlo ku kvalitatívnemu zvratu v platforme prístupu k deťom s postihnutiami (začiatku rozvoja organizovanej, inštitucionalizovanej starostlivosti)?
2. Aký je rozdiel medzi postihnutím, narušením a ohrozením?
3. Kto zabezpečuje odborné poradenské, diagnostické terapeutické, rehabilitačné služby pri zaškoľovaní žiakov so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami v ZŠ?
4. Aké môžu byť počty žiakov so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami v ZŠ?
5. Kto zabezpečuje poradenský servis pri zaškoľovaní žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami?
6. Aké spoločné a rozdielne znaky má segregovaná a integrovaná výchova detí s postihnutiami?

15. INTEGRÁCIA JEDNOTLIVCOV S ROZLIČNÝM DRUHOМ POSTIHNUTIA DO BEŽNÝCH ŠKÔL

Ladislav Požár

Počnúc rokom 1990 sa aj u nás veľa diskutuje o problematike detí a mládeže s rozličným druhom postihnutia. V súvislosti s tézou o práve každého dieťaťa získať vzdelanie v čo najmenej obmedzovanom prostredí sa aktuálnym stalo vzdelávanie jednotlivcov s rozličným druhom postihnutia v bežnej škole, najlepšie v škole, ktorá je blízko domova dieťaťa. V neďalekej minulosti

sa také deti vzdelávali a vychovávali v prevažnej miere segregovane, v špeciálnych školách a zariadeniach, resp. v sociálnych zariadeniach. V súčasnosti sa možno stále častejšie aj v bežných školách stretnúť so žiakmi s rozličným druhom postihnutia. To je aj dôvod, prečo sme kapitolu o školskej integrácii zaradili do tejto publikácie.

15.1 Základné pojmy

Predovšetkým treba vymedziť pojem „integrácia“. „Integračným procesom“ teda možno súhrne nazvať výchovu, vzdelávanie a následné sociálne a pracovné uplatnenie postihnutých (Požár, Andreánsky, 1992). Jednako v súvislosti so vzdelávaním a výchovou žiakov s rozličným druhom postihnutia hovoríme o školskej, resp. pedagogickej integrácii. Ide o spoločné vzdelávanie postihnutých a intaktných žiakov. **Pedagogickú integráciu chápeme ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci jav cieľového charakteru, v ktorom dochádza k partnerskému súžitíu, komunikácii a kooperácii postihnutých a intaktných účastníkov pedagogického procesu za podmienky vzájomne vyváženej adaptácie počas ich výchovy a vzdelávania pri obojstrannom aktívnom podiele na riešení výchovno-vzdelávacích situácií.** Ako uvedieme nižšie, také spoločné vzdelávanie, ak má byť úspešné, musí spĺňať rad podmienok. Na rozdiel od integratívneho vzdelávania existuje tzv. segregáčne vzdelávanie, ktoré sa realizuje v špeciálnych školách a zariadeniach, pričom sa predpokladá, že po ukončení školskej dochádzky sa ľudia s postihnutím budú integrovať do spoločnosti. Oba spôsoby výchovy a vzdelávania postihnutých majú svoje prednosti a nedostatky, o ktorých podrobnejšie píšeme nižšie.

Posledný termín, ktorý je potrebné vysvetliť, je termín „inklúzia“, ktorý sa najmä v ostatnom čase v mnohých krajinách presadzuje. F. Klein (1995) píše, že cieľom inklúzie je *zmeniť súčasné predstavy a štruktúry tak, aby sa diferencie medzi jednotlivcami vnímali ako norma*. To znamená, že každý človek má dostať takú podporu a pomoc, akú potrebuje pri účasti na spoločenskom živote. V dokumentoch UNESCO sa inklúzia de-

finuje ako permanentný proces, v ktorom majú postihnutí ľudia (deti aj dospelí) možnosť podieľať sa na spoločenských aktivitách v rovnakej miere ako intaktná populácia. Inklúzia znamená aj to, že postihnuté deti môžu navštevovať školy, do ktorých by chodili v prípade, že by neboli postihnuté. D. Johnston (in: Lechta a kol., 1997) píše, že inkluzívne vzdelávanie, odlišné od integrácie, sa začalo rozvíjať ako myšlienka rovnosti a práv marginálnych skupín, ktoré boli tradične vylučované zo vzdelávania a spoločnosti.

Koncepcia inklúzie oslavuje hodnotu jednotlivca za tie kvality, ktoré on/ona prináša životu, ľudskému spoločstvu, a nepokúša sa klásť podmienky na jeho/jej prijatie do spoločnosti.

„Kým teda integrácia je v mnohých smeroch konečným cieľom, kde sú všetci ľudia prijímaní ako rovní, inklúzia je krokom na ceste, kde sú postihnutí prijímaní a získavajú uznanie za svoj prínos k akejkoľvek ľudskej činnosti práve za svoju odlišnosť“ (tamže, s. 326). Ešte by sme mohli podotknúť, že populárne hnutie za inkluzívne vzdelávanie vzniklo z diskusií o efektívnosti tradičného vzdelávania a účelnosti špeciálnych tried. V súčasnosti sa u nás používajú oba termíny s prevládajúcim termínom integrácie.

Samozrejme, že pri integrovanom vzdelávaní postihnutých sa vyskytuje rad problémov, ktoré treba vyriešiť, ak má byť integrácia úspešná. Pokúsime sa zhrnúť niektoré zahraničné i naše poznatky. Školská integrácia totiž v nijakom prípade neznamená jednoduché zaradenie detí s rozličným druhom a stupňom postihnutia do bežnej školy. Skutočná školská integrácia si vyžaduje oveľa viac.

15.2 Postoje spoločnosti k postihnutým

Prvým predpokladom úspešnej školskej integrácie sú primerané postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím vo všeobecnosti a k integrácii postihnutých žiakov v osobitosti. Tieto postoje sa v histórii menili od pôvodného vylúčovania, opustenia, prípadne zabíjania v období raného a stredného staroveku k postupnému prijímaniu postihnutých a ich zaškoľovaniu v špeciálnych školách až po súčasnú inklúziu, nevyraďovanie, koadaptáciu. Z tabuľky dobre vidno, ako sa tieto postoje v histórii postupne menili.

Tab. 1 Vývin postojov k ľuďom s postihnutím a starostlivosti o postihnutých z historického hľadiska (Jesenský, 2000)

Štádium	Dominantný postoj	Obdobie
I	represívne ľahostajný	raný a stredný starovek
II	výberovo utilizačný	starovek
III	charitatívny	stredovek
IV	humánne filantropický	renesancia 14. – 16. storočie
V	altruisticko segregáčny	osvietenstvo 17. – 19. storočie
VI	rehabilitačne emancipačný	moderná spoločnosť 19. – 20. storočie
VII	preventívne integračný	postmoderná spoločnosť koniec 20. storočia
VIII	nevyraďovanie, inkluzivita	koniec 20., začiatok 21. storočia

Podrobnejšie o zmene týchto postojoch píšeme na inom mieste (Požár, 2005). Postoje našej spoločnosti k ľuďom s postihnutím sa stali predmetom mnohých výskumov. Ich prehľad možno nájsť v už spomínanej publikácii, pričom vo výskumoch sa stále pokračuje. Postoje k jednotlivcom s rozličným druhom postihnutia sme začali skúmať už pred rokom 1989, keď sa u nás ešte školská integrácia nezačala realizovať. Zistilo sa, že pred rokom 1989 naša spoločnosť veľa o postihnutých ľuďoch nevedela. Kognitívna zložka postoja k nim, bola preto sytená iba mierne. Pokiaľ ide o emocionálnu zložku postoja, prevládal súcit, ľutovanie, čo z hľadiska rozvoja osobnosti postihnutých nie je pozitívny cit. Ani konatívna stránka postoja nebola vysoko sytená, keďže sa predpokladalo, že o postihnutých sa musí postarať štát, takže urobiť niečo pre postihnutých sa nejavilo ako príliš potrebné. To sa týka bežnej popu-

lácie. U profesionálov, najmä u špeciálnych pedagógov, boli v podstate všetky tri zložky postoja dostatočne sytené.

Ďalšie výskumy sa uskutočnili po roku 1989. V jednom z nich (pozri L. Požár, 1993), sme zistovali postoje spoločnosti k deťom a mládeži so zrakovým postihnutím. Výsledky tohto výskumu možno zhrnúť do niekoľkých bodov.

- Poznatky ľudí o zrakovom postihnutí sú dostačujúce vo všetkých vekových skupinách. V tomto smere badať istý posun v kognitívnej zložke postojov k postihnutým v porovnaní s obdobím pred rokom 1989.
- Deti sú po citovej stránke vysoko pozitívne. Mnohé prejavili rozhorčenosť nad tým, že by sa postihnutému rovesníkovi niekto mohol vysmievať. Príčiny tohto pozitívneho vzťahu k zrakovo postihnutým vidíme v zlepšujúcej sa informovanosti, v dnešnej celkovo dobrej rozhladenosti detí a mládeže, v tom, že majú možnosť vidieť prostredníctvom televízie paralympiády, kde postihnutí športovci dosahujú priam neuveriteľné výkony v rôznych druhoch športu. Deti sa teda môžu častejšie presvedčať o tom, že aj zrakovo či inak postihnutý môže veľa dokázať, že výsmech môže ich postihnutého kamaráta zraňovať rovnako, ako by zranil ich.
- Napriek očakávaniam ženy nepociťovali k zrakovo postihnutým viac ľútosti ako muži (u oboch pohlaví ju pociťovalo 29 %) Muži však neprejavili, napriek našim očakávaniam, väčšiu snahu pomôcť zrakovo postihnutým. Iba 19 % mužov, ale až 28 % žien by sa snažilo zrakovo postihnutým reálne pomôcť.
- Ženy uvádzajú zrakové postihnutie ako druhé najneprijateľnejšie hned po mentálnom postihnutí. Muži za najneprijateľnejšie postihnutie považujú tiež mentálnu retardáciu, ale zrakové postihnutie uvádzajú ako druhé najprijateľnejšie postihnutie. Obe skupiny za najprijateľnejšie považujú rečové postihnutie. Vysvetlenie tohto faktu zrejme nebude jednoduché. Je možné, že akceptácia rečového postihnutia do istej miery súvisí aj so súčasným úpadkom všeobecného vzdelania a slovesnej kultúry v priemernej populácii.
- Pozitívnosť všetkých troch zložiek postoja (kognitívnej, emocionálnej a konatívnej) vysoko prevláda nad ich negatívnosťou vo všetkých vekových kategóriách. Ich celková priaznivosť sa do 18 rokov zvyšuje, avšak u dospelých je priaznivosť postojov približne na úrovni 10-ročných detí. Zhoršovanie postojov k postihnutým u dospelých bude potrebné overiť v ďalších výskumoch.

f) Pozitívne bola najviac sytená kognitívna zložka postojov k zrakovo postihnutým, nasledovala emocionálna a najmenej je sytená konatívna zložka postojov. To zodpovedá všetkým doteraz známym údajom z odbornej literatúry (P. Mittler, 1988; C. Kyle a K. Davies, 1991 a ďalší).

Podobné výskumy sme realizovali aj vo vzťahu k jednotlivcom s mentálnym, sluchovým a telesným postihnutím, ako aj vo vzťahu k jednotlivcom s narušenou komunikačnou schopnosťou. Okrem postojov spoločnosti k postihnutým ako predpokladu úspešnej školskej a sociálnej integrácie sú veľmi dôležité postoje spolužiakov k postihnutým. Pre zaujímavosť uvádzame niektoré výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie postojov žiakov 6., 7. a 8. ročníka základnej školy k postihnutým (výskum sa uskutočnil pod vedením I. Jakabčica).

Kognitívna zložka postojov bola pomerne vysoko pozitívne sytená, podobne ako v predchádzajúcom citovanom výskume. Vysoko sytená bola aj emocionálna zložka postojov. Ak však boli otázky v použitých dotazníkoch zamerané na konatívnu zložku postoja k postihnutým, ktorú považujeme z hľadiska úspešného začlenenia postihnutých do spoločnosti za veľmi dôležitú, potom sa situácia začala meniť. Tak na otázku, či by daný žiak zostal v triede, ak by tam bol postihnutý spolužiak, odpovede neboli jednoznačné. Záležalo to od druhu postihnutia. V prípade, že by postihnutým spolužiakom v triede bol mentálne retardovaný žiak, nezostalo by tam 52 % žiakov, v prípade nevidiaceho spolužiaka 42 %, nepočujúceho 34 %, telesne postihnutého 19 % a chybného hovoriaceho 14 %. Aj v tomto výskume sa potvrdilo, že možnosť častejšieho neformálneho (necieleného, neriadeného) styku s postihnutými v podstate nemení názor detí na to, či by zostali v triede v prípade, ak by tam bol postihnutý spolužiak.

Výskumy pokračovali i v roku 2006. Prvý, ktorý pod našim vedením uskutočnila I. Hílková (2006), sa týkal postojov študentov SOU v Senci k postihnutým jedincom. Z výskumu vyberáme iba niektoré údaje. Jedna položka použitého dotazníka bola zameraná na to, s ktorým postihnutým spolužiakom (druh postihnutia) by sa intaktní spolužiaci dokázali skamarátiť. Odpovede boli plne v súhlase s našimi staršími výskumami. Ako najvhodnejší kamarát sa im javil študent rečovo postihnutý, nasledoval telesne postihnutý, sluchovo postihnutý a najväčšie problémy by v tomto smere mali so zrakovo a mentálne postihnutým spolužiakom. Pomerne rozsiahly výskum postojov k žiakom so zrakovým

postihnutím uskutočnila pod našim vedením J. Mihalčíková (2006). Opäť uvádzame iba niektoré výsledky. Zistili sme, že 62 % chlapcov 1. roč. a 76 % chlapcov 4. roč. súhlasí alebo sa prikláňa k tomu, že v ich triede môže byť integrovaný žiak so zrakovým postihnutím. Podobne 64 % dievčat 1. ročníka a 76 % dievčat 4. ročníka má rovnaký názor. Ďalej sme zistili, že až 59 % chlapcov 1. ročníka a 77 % chlapcov 4. ročníka súhlasí alebo sa prikláňa k tomu, že bude ochotných pomáhať spolužiakovi so zrakovým postihnutím i mimo vyučovania. Obdobná, aj keď o niečo menej priaznivá, je situácia u dievčat, kde by 57 % žiačok 1. ročníka a 55 % žiačok 4. ročníka pomohla zrakovo postihnutému i mimo vyučovania.

Emocionálnu zložku postoja k zrakovo postihnutým spolužiakom znázorňuje tab. 2.

Tab. 2 City, ktoré vyvoláva stretnutie so zrakovo postihnutým človekom

	1. roč. Ch.	1. roč. D.	4. roč. Ch.	4. roč. D.
ľútosť	3	7	2	5
súcit	5	13	6	13
snaha pomôcť	29	79	26	64
obavy	7	13	11	17
obdiv	22	64	19	54
empatia	14	33	9	29
porozumenie	25	68	19	58
iné	0	0	0	0

Pozn.: v tabuľke sú uvedené absolútne čísla, keďže respondenti mohli uviesť i viac odpovedí.

Za mimoriadne pozitívnu považujeme skutočnosť, že u chlapcov z oboch ročníkov sa v značnom percente (27 %) prejavila snaha pomôcť zrakovo postihnutému spolužiakovi, 21 % a 27 % sa im snaží porozumieť a až 21 % chlapcov ich obdivuje. Pokiaľ ide o dievčatá, najväčšie percento (28 % prváčok a 27 % štvrtáčok) taktiež prejavuje ochotu pomáhať a 24 % prváčok a 23 % štvrtáčok pociťuje zhodne porozumenie a obdiv.

Názor na postihnutých a najmä zrakovo postihnutých sa zrejme v porovnaní s minulosťou pozitívne mení. Vo väčšej miere ako v minulosti sú považovaní za rovnocenných partnerov intaktných spolužiakov a už neprevláda názor, že by mali byť izolovaní a vzdelávaní iba v špeciálnych školách, hoci pre značnú skupinu detí s postihnutím môže byť takéto vzdelávanie z mnohých aspektov výhodné a adekvátne.

Integrovaná a segregovaná výchova a vzdelávanie postihnutých žiakov

Pri hodnotení mnohých kontroverzných názorov a značného počtu štúdií o efektívnosti a prínose integrovanej a segregovanej výchovy a vzdelávania stojí za pozornosť fakt, že pred vznikom špeciálneho školstva všetky deti navštevovali tradičné školy alebo boli zo škôl vylúčené. Pre ich zlyhanie v bežných triedach sa pre ne zriadili špeciálne triedy a vyučovanie. Inými slovami, bez špeciálnych zariadení, ktoré berú ohľad na individuálne potreby, by sme mohli postihnuté deti dostať do situácie, ktorú, ako vieme, nie sú schopné zvládnuť (Johnstone: in Lechta, Matuška, Zászkalický, 1997).

Po celé desaťročia bol vytváraný systém špeciálno-výchovnej starostlivosti u nás a vo svete. Poslaním tohto školstva bolo, a naďalej je, špeciálno-výchovnými a vzdelávacími prostriedkami a metódami práce s využitím didaktických pomôcok, kompenzačnej techniky, pod vedením špeciálne vzdelaných pedagógov **umožniť žiakom s rozličným druhom postihnutia dosiahnuť čo možno najvyšší stupeň vedomostí a zručností**. Konečným cieľom bolo a je vždy zapojenie, socializácia postihnutého jedinca v dospelosti do bežného života. Stručne povedané, cieľom špeciálnej starostlivosti bola aj v minulosti integrácia, ale prostriedkom k tomuto cieľu bola špeciálna starostlivosť v segregovanom prostredí.

Pre segregáciu je typické vonkajšie diferencovanie, ktoré sa prejavuje v rozličných formách a typoch škôl

pre žiakov s postihnutím. Feueser, ktorého cituje Fliegerová (in Lechta, Matuška, Zászkalický, 1997) opisuje znaky segregovanej pedagogiky vychádzajúcej z takého chápania človeka, ktoré sa vo všeobecnosti orientuje na jeho odchýlky a defekty a špeciálne na postihnutého jednotlivca. V popredí pedagogickej pozornosti sú obmedzenia, ktoré sú označované ako individuálne nedostatky týchto jednotlivcov.

V protiklade k tomu existuje integratívny prístup, ktorý podľa uvedeného autora chápe človeka ako biologicky, psychicky a sociálne integrovanú jednotu. Postihnutie nemožno chápať ako individuálny osud, ale ako spoločenský fenomén. Integratívna pedagogika podporuje vzájomnú kooperáciu všetkých žiakov.

Keď sa začiatkom 90. rokov rozbíhala aj u nás koncepcia integrácie, boli reakcie rozličné. Mala málo bezvýhradných zástancov. To, čo nasledovalo v ďalších rokoch, bolo odrazom normalizačných princípov rozvinutých v Škandinávii a v Kanade.

Integrácia sa najčastejšie realizuje ako proces kombinácie rôznych prvkov vyúsťujúcich do jedného celku. Prvotným cieľom integrácie podľa Monigu (in: Lechta, Matuška, Zászkalický, 1997) je pokiaľ možno rovnomerný vývoj osobnosti a reálnou úlohou pri jej realizácii je individualizácia vyučovacích prístupov v integrovaných zariadeniach.

15.3 Charakteristické znaky integrácie

V úvode kapitoly sme uviedli Jesenského rozdelenie vývinu postojov k postihnutým a teraz by sme použili jeho charakteristické znaky integrácie. Integrácia sa vyznačuje tým, že:

- a) nie je závislá od odstrániteľnosti postihnutia,
- b) je závislá od odstrániteľnosti defektivity
- c) má dynamický (premenlivý) charakter, tzn. že nie je sústavne v zenite (na vrchole) a permanentne hrozí jej regres (ústup),
- d) spravidla sa dosiahne iba za podmienok špeciálnych rehabilitačných, výchovno-vzdelávacích, enkulturačných a ergonomických opatrení,
- e) predpokladá vysoký stupeň schopností sebarehabilitácie, seba výchovy a sebarealizácie,
- f) spravidla je závislá i od úpravy materiálno-technických podmienok existencie postihnutého človeka,
- g) jej úroveň možno odstupňovať.

Integrácia je dieťaťom hektického vývoja v spoločnosti a kontaktu civilizácií. Odráža sa to tiež na stave teórie integrácie, ktorá však zatiaľ nie je ucelene systémove prepracovaná, ako píše Jesenský (1998). Nemôže potom vytvárať pevné jednotiacie vodidlo pre tvorbu ucelených racionálnych opatrení podmieňujúcich efektívny rozvoj integrácie ako takej a jej koherenciu s ďalšími javmi ovplyvňujúcimi efektívnosť výchovy, rehabilitáciu a kvalitu života jednotlivcov s rozličným druhom postihnutia vo všeobecnosti.

V jednotlivých prípadoch sa možno stretnúť aj s príkladmi nešťastne realizovanej integrácie motivovanej ekonomickými alebo organizačnými dôvodmi, a nie potrebou detí. Niektorí pracovníci si to dokonca predstavujú tak, že sa zlikvidujú špeciálne školy, postihnuté deti sa administratívne rozptýlia do bežných škôl a tým sa ušetrí peniaze.

Podľa názoru odborníkov z mnohých krajín integrované vzdelávanie je prakticky nerealizovateľné, resp.

neefektívne pre časť detí – invalidov a detí s vývinovými nedostatkami (Malofejev, 1997).

15.4 Dva základné prístupy k integrácii

Skôr ako prejdeme k problematike pedagogickej (školskej) integrácie pokúsime sa zhrnúť a typologizovať doterajší stav riešenia problémov integrácie v dvoch základných prístupoch (resp. smeroch) a tiež v dvoch odlišných definíciách.

Najskôr uvedieme tabuľku prístupov k integrácii postihnutých (citované podľa Jesenského, 2000a):

Tab. 3 Prístup k integrácii postihnutých

Smer: ASIMILAČNÝ	Smer: KOADAPTAČNÝ
I. Ukazovatele	II. Ukazovatele
1. I – hlavný problém handicapovaných	1. I – problém handicapovaných i intaktných
2. I – vzťah nadradenosti a podriadenosti hodnotový systém majority je správny,	2. I – vzťah partnerstva hodnotový systém majority nie je jediný
3. I – stotožnenie minority s identitou majority	3. I – nová hodnota vytvorená z hodnôt majority a minority
4. I – hlavný spôsob postupu integrácie je asimilácia (bezvýhradné prijatie noriem existencie majoritnej spoločnosti)	4. I – hlavný spôsob postupu integrácie je koadaptácia (vyťaženie najlepších hodnôt minority a majority)
5. I – hlavná forma riešenia integrácie je začlenenie handicapovaných do inštitúcií intaktných	5. I – začlenenie handicapovaných do inštitúcií intaktných nemusí byť hlavnou formou integrácie

Vysvetlivka: „I“ – integrácia

Podľa uvedeného môžeme definície integrácie oboch smerov formulovať takto:

- podľa asimilačného modelu (smeru) je integrácia splývanie (inklúzia) postihnutých s intaktnými alebo s hlavným (väčšinovým) prúdom (mainstreaming) spoločenského diania.
- podľa koadaptačného modelu (smeru) integrácia predstavuje partnerské súžitie intaktných a handica-

povaných. Potenciálna konfliktnosť tohto súžitia nesmie byť prekážkou, ale stimulom k dosiahnutiu integrácie v pozícii jeden pre druhého (intaktní – postihnutí).

Pri celkovom posúdení oboch smerov možno konštatovať, že asimilačný smer namiesto stierania rozporov ich prakticky zvyšuje. Preto nemožno tento smer, napriek jeho značnému rozšíreniu, považovať vcelku za vhodné riešenie. Tým skôr vystupujú do popredia prednosti druhého, koadaptačného smeru integrácie. Tento smer vedie k vzájomnej tolerancii, spokojnosti a istotám koexistencie postihnutých a intaktných, otvára priestor na sebarealizáciu postihnutých, vytvára skutočnú, neformálnu rovnoprávnosť a partnerstvo postihnutých a intaktných. Nazdávame sa ale, že pre časť postihnutých, ako sme to už uviedli, bude i naďalej vzdelávanie v školách pre postihnutých z rôznych dôvodov primerané, pričom to nemusí znamenať odklon od koadaptačného chápania integrácie.

Úspešná pedagogická integrácia nebola v nijakej krajine možná bez vyriešenia celého radu problémov. Tieto problémy sú v oblasti *pedagogickej, psychologickej a najmä sociálno-psychologickej, organizačnej, materiálno-technickej i legislatívnej*. Zo sociálno-psychologického hľadiska ide najmä o postoje spoločnosti k postihnutým. Proces školskej integrácie vyžaduje a zahŕňa rozsiahle zmeny v osobných prístupoch učiteľov, rodičov, ostatných žiakov a celej populácie. Zahŕňa teda v sebe aj skúmanie možností pozitívnych zmien postojov učiteľov v ZŠ bežného typu.

Dôležitá je aj problematika postojov rodičov postihnutých a nepostihnutých detí, postojov samotných postihnutých aj nepostihnutých detí v pedagogickej integrácii. Patrí sem aj psychologická diagnostika, výber a príprava nepostihnutých detí na výchovno-vzdelávaciu koexistenciu s postihnutými. Úspešná školská integrácia predpokladá výskumné modelovanie motivačných tendencií a postojov zo strany postihnutých detí vo vzťahu k jednotlivým druhom postihnutia. Ukazuje sa, že hlavným kritériom pedagogickej integrácie by mal byť sociálny status postihnutého žiaka vo výchovno-vzdelávacích skupinách.

15.5 Prednosti a riziká segregovanej a integrovanej výchovy a vzdelávania postihnutých

Treba povedať, že výchova a vzdelávanie postihnutých žiakov v školách pre postihnutých žiakov má nielen nedostatky, ale aj rad predností.

Výhody, resp. prednosti segregovanej výchovy a vzdelávania postihnutých

Prvou, najčastejšie uvádzanou prednosťou je, že v týchto školách pracujú učitelia a vychovávatelia, ktorí absolvovali vysokoškolské štúdium špeciálnej pedagogiky. V týchto školách je trvalo zabezpečená liečebná a rehabilitačná starostlivosť, poradenská služba a aj sociálna starostlivosť.

Celý personál škôl pre postihnutých žiakov, ako sú upratovačky, kuchárky, vrátnik, údržbár každodenným stykom s takto postihnutými deťmi nadobúda isté skúsenosti a správa sa k žiakom primerane, vie im poradiť, pomôcť.

Veľkou výhodou je aj to, že tieto školy možno ľahšie vybaviť špeciálnym zariadením a toto zariadenie, potrebné špeciálne prístroje a pomôcky, môže využívať väčší počet detí.

Počet detí v triede je menší, pomer žiakov na učiteľa nižší, čo umožňuje lepšiu individuálnu prácu. Individuálny prístup v tomto prípade neznamená iba možnosť venovať sa žiakom po vedomostnej a zručnostnej stránke, ale aj z hľadiska vývinu ich osobnosti.

Keďže ide zvyčajne o internátne školy, učitelia, resp. vychovávatelia majú viac času na výchovu a vzdelávanie žiakov. Výchova mimo vyučovania sa v školách pre postihnutých zameriava na aktívne využívanie voľného času organizovaním rôznych spoločenských podujatí, súťaží a hier, pričom sa tu poskytuje veľký priestor na rozvoj vlastnej aktivity každého žiaka. Do mimoškolských aktivít možno zaradiť nácvik niektorých zručností, napr. orientáciu v priestore pomocou dlhej bielej palice u nevidiacich a pod.

Napokon možno uviesť ešte jednu výhodu. Keďže postihnutý žiak sa pohybuje neustále v spoločnosti rovnako, resp. podobne postihnutých, netrpí natoľko komplexom menejcennosti a na podmienky školy sa ľahšie adaptuje.

Nevýhody segregovanej výchovy a vzdelávania postihnutých žiakov

Pri vyratúvaní nevýhod týchto škôl môže vzniknúť dojem, že ich nie je tak veľa. O to sú však závažnejšie.

1. Prvou a hlavnou nevýhodou je, že deti sú zvyčajne odlúčené od rodiny a bývajú v internáte. Má to nesporne negatívny vplyv na ich osobnostný a sociálny vývin a môže dôjsť k istej citovej deprivácii (pozn. autora: na druhej strane ale nie pre každé postihnuté dieťa je hlavnou nevýhodou bývať v internáte, byť v starostlivosti špeciálnych pedagógov aj mimo vyučovania).
2. Deti sú dlhodobo odtrhnuté nielen od rodinného prostredia, ale aj zo širšieho spoločenského prostredia, žijú v prostredí školy alebo zariadenia, ktoré sa líši od normálneho prostredia, do ktorého sa budú vracat'. Ide o to, že práve vo veku, keď deti nadväzujú širšie sociálne kontakty, deti zo škôl pre postihnutých žiakov nadväzujú tieto kontakty v rámci rovnako, resp. podobne postihnutých a nezískajú tak návyky komunikácie a celkového styku s bežnou populáciou (pozn. autora: niektoré postihnuté deti po odznení limitujúcich príznakov sú preradované naspäť do kmeňovej školy, preto sa ich čiastočne táto nevýhoda segregovaného vzdelávania nemusí týkať, pretože predsa len prichádzajú v školskom veku do styku s bežnou populáciou detí).
3. S predchádzajúcou nevýhodou môže súvisieť aj to, že po skončení školy pre postihnutých žiakov im budú chýbať niektoré sociálne zručnosti, skúsenosti alebo sebadôvera.
4. Nevýhodou je i to, že žiak sa porovnáva iba s rovnako, resp. podobne postihnutými, čo môže znižovať jeho motiváciu na dosiahnutie maximálne možných výkonov.
5. Tým, že dieťa navštevuje školu pre postihnutých žiakov, zdôrazňuje sa jeho odlišnosť od ostatných detí.
6. V takej škole sa nemôžu natoľko rešpektovať individuálne osobitosti života dieťaťa. Zvyčajne v školách internátneho typu je všetko naplánované, vrátane jedla, učenia, oddychu.
7. Stálou prítomnosťou veľkého počtu detí dochádza k tomu, že dieťa nemá nikdy pokoj pre seba, nemá súkromie. Doma môže byť niekedy samo, čo je veľmi dôležité.

Prednosti integrácie postihnutých žiakov

1. Pri uplatňovaní integrovaného programu je dodržaná jedna z najdôležitejších podmienok normálneho zdravého vývinu dieťaťa, a to bezprostredná a každodenná účasť dieťaťa v rodinnom živote. Ako sme uvádzali už v predchádzajúcom, pokiaľ rodina funguje, má záujem, snahu a schopnosti všestranne dieťaťu pomáhať, potom je nenahraditeľným článkom v procese výchovy i celkového osobnostného vývinu dieťaťa.
2. Postihnuté deti chodia do školy spolu s normálnymi deťmi. Spoločné vzdelávanie zrejme podporuje sociálne učenie a zabraňuje vyčleňovaniu a tým aj odmietaniu okrajových skupín, ku ktorým žiaci s postihnutím, žiaľ, často patria. V heterogénnej triede nie sú vzájomné vzťahy natoľko konkurenčné ako v homogénnych triedach a deti sa preto správajú sociálnejšie.
3. Prítomnosť žiaka s postihnutím v bežnej škole môže mať pozitívny vplyv na nepostihnutých žiakov v tom zmysle, že im umožňuje „naučiť sa“ skutočnému humanizmu, citovo ich obohacuje, môže ich motivovať k učeniu, k pestovaniu vytrvalosti, húževnatosti, k snahe bojovať s prekážkami atď.
4. Žiaci oboch skupín (s postihnutím i bez neho) získavajú skúsenosti, že ľudia sú rôzni, majú svoje silné i slabé stránky, stávajú sa tolerantnejšími aj voči vlastným slabostiam.
5. Výhodou je i to, že bežná škola poskytuje dieťaťu s postihnutím oveľa širšiu škálu možných povolání (resp. ďalšieho vzdelávania).
6. Keďže žiaci oboch skupín (postihnutí a intaktní) sa denne stretávajú a spoločne sa učia dokonca už od predškolského veku, začlenenie jednotlivcov s rozličným druhom postihnutia do pracovného procesu po skončení školy bude oveľa ľahšie, ako keby sa postihnutí pripravovali separovane a až potom začleňovali do spoločnosti a do pracovného procesu. Intaktní jedinci, ktorí vyrastali spolu s postihnutými nebudú mať také zábrany a predsudky v dospelosti, ako by to bolo (a doteraz reálne aj je) v prípade, že sa s jednotlivcami s postihnutím prvýkrát stretnú až v pracovnom procese.
7. Uvádza sa ďalej, že integrované programy sú lacnejšie ako programy pre špeciálne školstvo. Školy pre postihnutých žiakov majú totiž okrem výučby neustále výdavky na stravu, zdravotnícke služby atď. Bežné školy také výdavky nemávajú. Jednako treba poznamenať, že v tom, ktorý druh vzdelávania je lacnejší, doteraz neexistuje zhoda. Niektorí autori naopak tvrdia, že integrované vzdelávanie je v konečnom dôsledku drahšie.

Jenkins, Odoma a Speltz (in: Tomčániová, 2003) skúmali efekty integrovaného vzdelávania u postihnutých detí predškolského veku. Zistili, že integrovane vzdelávané postihnuté deti profitovali v porovnaní s postihnutými deťmi vzdelávanými segregáčne najmä v troch oblastiach:

1. pozorovaním a následným imitovaním nepostihnutých rovesníkov získali veku primerané schopnosti;
2. prostredníctvom sociálnej integrácie sa lepšie rozvíjali ich sociálne a komunikačné zručnosti;
3. komplexnejšie prostredie, zahrnujúce nepostihnutých vrstovníkov, vytvárali pre postihnuté deti pozitívnu vývinovú príležitosť.

Nevýhody, resp. riziká integrovanej výchovy a vzdelávania

1. Najčastejšie sa uvádza, že učitelia v bežných školách nemajú špeciálno-pedagogické vzdelanie, a preto nevedia postihnutých správne učiť. Skutočná integrácia si však vyžaduje, aby postihnutým bola poskytnutá špeciálno-pedagogická starostlivosť a ako uvidíme ďalej, jednou z podmienok úspešnej školskej integrácie je, aby v integrovanej škole pracoval špeciálny pedagóg.
2. Často sa uvádza, že postihnutý žiak pociťuje medzi zdravými niekedy osamelosť, prežíva komplex menejcnosti, výrazne pociťuje svoju odlišnosť od ostatných. Aby sa to nestalo, je nevyhnutné, aby bola trieda (ale aj učiteľ) na príchod takéhoto žiaka pripravená.
3. Integrovaným postihnutým deťom niekedy chýba úroveň základných znalostí, zručností a skúseností, pretože za nich doma často všetko robia, čo sa v internátnej špeciálnej škole nemôže stať.
4. Zdraví vrstovníci v triede sú často lepšie disponovaní, čo zvyrazňuje „rolu postihnutého“. Ak však žiak s postihnutím niečo nemôže urobiť (napr. nemôže sa poriadne vyjadriť), učiteľka ho často ospravedlňuje, čo takisto môže prehĺbiť uvedenú rolu.
5. Môžu sa vyskytnúť výhrady a isté obavy zo strany rodičov nepostihnutých detí, z druhej strany však existujú rodičia, ktorí sa tešia z toho, že ich dieťa bude mať príležitosť na vypestovanie skutočného humanizmu.
6. Často ide u postihnutých o prvú skúsenosť s nepostihnutými vrstovníkmi a ak je táto prvá skúsenosť negatívna, môže to mať dlhodobu negatívny dopad.

Bolo by možné nájsť ešte niektoré ďalšie „nevýhody“, napr. nebezpečenstvo, že učiteľ bude nadhodnocovať skutočné výkony postihnutého žiaka (alebo i podhodnocovať), čo sa môže, samozrejme, negatívne

prejaviť u samotného postihnutého, ako aj vo vzťahu ostatných v triede k nemu.

Pri mechanickom porovnávaní predností a nedostatkov integrovaného a segregovaného vzdelávania by sa mohlo zdať, že z tohto hľadiska nie je medzi jednotlivými formami školskej prípravy detí s postihnutím nijaký rozdiel. Treba si však uvedomiť, že dôležitý nie je počet jednotlivých predností a nedostatkov, ale ich závažnosť, ich dôsledky pre celkový osobnostný vývin detí s postihnutím. Ak by sme posudzovali jednotlivé pred-

nosti a nedostatky z tohto hľadiska, potom by prednosti integrovaného vzdelávania prevyšovali jeho nedostatky a práve integrované vzdelávanie by sa ukázalo ako oveľa účinnejšie v porovnaní so vzdelávaním segregovaným. Okrem toho treba upozorniť ešte na jednu skutočnosť. Všetky negatíva integrovaného vzdelávania sa môžu prejaviť, ale vôbec to nie je nevyhnutné, ak sa prijímajú príslušné opatrenia, ak sa splnia podmienky, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú školskú integráciu postihnutých.

15.6 Stupne, resp. formy školskej integrácie

Segregovaná a integrovaná výchova a vzdelávanie postihnutých sú dva krajné póly, medzi ktorými sa nachádza celý rad medzistupňov.

Mc Leod (in: Jesenský, 1993) uvádza 7 takých medzistupňov:

1. vyčlenenie triedy pre postihnuté deti v rámci bežnej školy
2. vyčlenenie triedy v rámci bežnej školy, ktorá poskytuje priestor na čiastočnú sociálnu integráciu (napr. počas veľkých prestávok, obedov či mimoškolských aktivít)
3. žiaci s ľahším stupňom postihnutia začlenení do bežnej triedy so špeciálnymi hodinami mimo svoju kmeňovú triedu
4. žiaci s ľahším stupňom postihnutia, ktorí trávajú celý čas alebo jeho väčšinu v kmeňovej triede
5. všetky deti vzdelávané v čo možno najväčšom rozsahu v „najmenej poškodzujúcom, resp. reštriktívnom prostredí“
6. väčšina detí s postihnutím trávi väčšinu času alebo celý čas vo svojej kmeňovej triede
7. všetky deti s postihnutím trávajú väčšinu času alebo celý čas vo svojej kmeňovej triede.

Jesenský (1995) rozlišuje tieto **formy** pedagogickej, resp. školskej integrácie:

1. **Plná integrácia** v akomkoľvek výchovno-vzdelávacom prostredí bez použitia špeciálnych pomôcok s vysokým sociálnym statusom postihnutého žiaka
2. **Podmienená integrácia** v akomkoľvek výchovno-vzdelávacom prostredí s použitím osobných kompenzačných a reedukačných pomôcok s vysokým sociálnym statusom postihnutého žiaka
3. **Znížená integrácia** viazaná na technické a iné úpravy výchovno-vzdelávacieho prostredia, používanie špeciálnych pomôcok, s mierne zníženým sociálnym statusom postihnutého žiaka

4. Obmedzená integrácia v technicky upravenom výchovno-vzdelávacom prostredí s použitím špeciálnych pomôcok a s výberovým uplatňovaním špeciálnych metód so zníženým sociálnym statusom postihnutého žiaka.

5. Vymedzená integrácia na upravené výchovno-vzdelávacie prostredie s použitím špeciálnych pomôcok, s pravidelným uplatňovaním špeciálnych metód v priemernom rozsahu pri uchovaní prijateľného sociálneho statusu postihnutého žiaka.

6. Redukovaná integrácia na upravené výchovno-vzdelávacie prostredie s použitím špeciálnych pomôcok, s pravidelným uplatňovaním špeciálnych metód v prevládajúcom rozsahu pri prijateľnom sociálnom statuse postihnutého žiaka.

7. Narušená integrácia na upravené výchovno-vzdelávacie prostredie s použitím špeciálnych pomôcok, s uplatnením špeciálnych metód v plnom rozsahu pri uchovaní integračných cieľov a obsahov pri zníženom sociálnom statuse.

8. Segregovaná výchova a vzdelanie v upravených podmienkach, s použitím špeciálnych pomôcok, s uplatnením špeciálnych metód v plnom rozsahu so zachovaním integračných cieľov a obsahov s obmedzeným sociálnym statusom postihnutého žiaka

9. Vysoko segregovaná výchova a vzdelávanie v špeciálne upravenom prostredí s použitím pomôcok, s uplatnením špeciálnych metód v plnom rozsahu, pri uplatnení redukcie integračných cieľov a obsahov a s podstatne obmedzeným sociálnym statusom postihnutého žiaka.

Je prínosné, že Jesenský si všimá pri jednotlivých stupňoch integrácie i sociálneho statusu daného žiaka s postihnutím.

15.7 Podmienky a úlohy úspešnej školskej integrácie

System organizácie starostlivosti o postihnuté deti a mládež vytváral i v minulom období dobré podmienky na realizáciu nielen pedagogickej, ale aj sociálnej a pracovnej integrácie. V predchádzajúcej kapitole o integrovanej a segregovanej školskej príprave sme uviedli hlavné prednosti a nedostatky oboch systémov starostlivosti o postihnutých. Z hľadiska socializačného je teda celkom jasné, že sme za integráciu postihnutých, sme za ich socializáciu v pravom zmysle slova, avšak za predpokladu, že budú splnené určité podmienky, bez ktorých by táto socializácia nebola úspešná. Predovšetkým sú to spomínané pozitívne postoje spoločnosti k postihnutým ľuďom a k školskej integrácii. Ďalej sú to organizačné predpoklady, možnosti individualizovaného vyučovania (resp. individuálneho prístupu učiteľa), vhodná miera redukcie, resp. individualizácie učiva (najmä u mentálne postihnutých), špeciálne učebné metódy, vyučovací program atď., ochota a záujem učiteľov či už v integrovanom alebo segregovanom vzdelávaní a už spomínané postoje spoločnosti k ľuďom s postihnutím vo všeobecnosti a k integrácii žiakov s rozličným druhom postihnutia zvlášť.

Podmienky úspešnej integrácie postihnutých žiakov do škôl bežného typu môžeme zhrnúť podľa anglického vedca Mittlerera (in: Požár, 1992):

1. Musia si to želať rodičia postihnutých. Aby sa však mohli zodpovedne rozhodnúť, kam dať svoje dieťa, potrebujú mať k dispozícii odborné rady lekárov, psychológov, špeciálnych pedagógov. U nás tieto rady začali poskytovať špeciálno-pedagogické poradne, avšak ich kapacita a personálne vybavenie nestačí na to, aby mohli uspokojiť všetkých rodičov.
2. Postihnutému dieťaťu musí byť poskytnutá špeciálna starostlivosť pri učení. Znamená to, že bez špeciálnych pedagógov, ktorí pôsobia priamo v školách bežného typu, úspešná integrácia nie je možná. Z tohto hľadiska je povzbudzujúce, že u nás bola legislatívne zakotvená funkcia špeciálneho pedagóga v školách bežného typu (či dôjde k praktickému uplatneniu tejto legislatívne zakotvenej normy, to nám ukáže blízka budúcnosť).
3. Starostlivosť o postihnutých nesmie byť na ujmu účinnej starostlivosti o ostatných žiakov v škole. Boli to práve rodičia nepostihnutých detí a čiastočne aj učitelia škôl pre postihnutých, ktorí sa nazdávali, že spoločné vzdelávanie postihnutých a nepostihnutých detí povedie k tomu, že učiteľ bude viac pozornosti venovať postihnutým deťom a deti bez postihnutia budú trpieť, keďže na nich zostane učiteľovi menej času. Vyučovanie však treba organizovať tak,

aby k tomu nedochádzalo. práve preto musí byť v škole aj špeciálny pedagóg, prípadne aj „asistent“ alebo pomocný učiteľ, ako je to napr. v Anglicku.

4. Integrácia musí byť v súlade s účinným využívaním prostriedkov, ktoré má škola k dispozícii. Tieto prostriedky musia byť vynakladané efektívne tak pre postihnutých, ako aj pre nepostihnutých. Je známe, že vo vyspelých krajinách dostáva bežná škola, v ktorej sú integrovaní postihnutí žiaci, na každé takéto dieťa vyššie dotácie (podobne je to v súčasnosti i u nás). Celkové príjmy školy však, v súlade s uvedenou požiadavkou, musia byť efektívne využité pre celú školu.
5. Postihnuté deti musia mať možnosť zúčastňovať sa na všetkých činnostiach školy spolu s ostatnými žiakmi. V súlade s touto podmienkou nie je možné žiakov s postihnutím vylučovať napr. zo spoločenských činností, ako sú rôzne súťaže, krúžky a pod.
6. K uvedeným piatim podmienkam, ktoré formuloval Mittlerer, treba zrejme pridať niektoré ďalšie. Predovšetkým ide o legislatívne doriešenie problematiky školskej integrácie, kde sa už začali, ako sme spomínali, prvé kroky.
7. Ďalej sa nazdávame, že špeciálnu prípravu musí mať tak učiteľ zdravých, nepostihnutých žiakov, ako aj špeciálny pedagóg, keďže vyučovanie v podmienkach integrovaného vzdelávania sa odlišuje od vyučovania v škole pre postihnutých.
8. Veľmi dôležitou podmienkou sú pozitívne postoje riaditeľa, učiteľov príslušnej triedy, rodičov nepostihnutých detí a celého personálu školy k deťom s postihnutím, ako aj samotných žiakov k celej školskej integrácii.

Škola alebo výchovno-vzdelávacie zariadenie, do ktorého má byť postihnuté dieťa zaradené, musí spĺňať aj ďalšie podmienky:

1. Zabezpečiť učiteľa so špeciálno-pedagogickou kvalifikáciou v príslušnom odbore, aby ovládal špeciálne pedagogické metódy, redukčné, kompenzačné i didaktické, potrebné na to, aby naučil žiaka osvojiť si potrebné vedomosti, zručnosti a návyky a splniť tak výchovno-vzdelávacie požiadavky školy, čo patrí aj k základným už uvedeným podmienkam.
2. Je nutné prideliť do každej triedy s postihnutým žiakom ďalšieho špeciálneho pedagóga, resp. pomocného učiteľa alebo ambulatného učiteľa.
3. Všetci do úvahy prichádzajúci učitelia majú spolupracovať pri rozhodovaní, ako postupovať, ak nastúpi do triedy postihnutý žiak. Učitelia by mali

dostať potrebné informácie a dohodnúť reálne potrebné opatrenia.

4. Učiteľ bežnej školy musí mať dostatočné základy zo špeciálnej pedagogiky, o čom sme už hovorili vyššie.
5. Akceptovať a zabezpečiť potrebnú spoluprácu s odborníkmi a školami pre žiakov s rozličným druhom postihnutia.
6. Formy vyučovania a výučby zamerať na individuálne schopnosti dieťaťa.
7. Zabezpečiť materiálne podmienky, zodpovedajúce najmä umiestneniu dieťaťa, bezbariérový prístup do tried a do ďalších priestorov školy, špeciálne technické zariadenia a kompenzačné pomôcky pre jeho pobyt a výučbu.
8. Vytvoriť primerané sociálne prostredie, predovšetkým žiacky kolektív, ktorý postihnutého žiaka prijíma medzi seba.
9. Počet žiakov v triede s postihnutými by mal byť obmedzený, pričom sa riadi legislatívnymi predpismi.

Mali by sme si však uvedomiť, že len čo nie je splnený ktorýkoľvek z uvedených predpokladov a ktorákoľvek podmienka, nemôže byť výchova a vzdelávanie integrovaného postihnutého dieťaťa úspešná. K zlyhaniu školskej integrácie, samozrejme, niekedy dochádza, a to nielen u nás, ale aj v zahraničí.

Jednou z podmienok úspešnej školskej integrácie je aj **vybudovanie poradenských služieb** pre postihnutých žiakov, ich rodičov a aj pre učiteľov bežných škôl. Už sme sa zmienili o tom, že v súčasnosti sa u nás veľmi živo diskutuje o systéme poradenstva vrátane špeciálno-pedagogického poradenstva. Uvedieme súčasný stav s tým, že si uvedomujeme v blízkej budúcnosti možnosť zmeny tohto systému.

Prvým kontaktom rodičov s odborníkmi v prípade narodenia dieťaťa s ktorýmkoľvek druhom postihnutia je zrejme **pediater** (detský lekár). Ten by mal rodičom poskytnúť prvé rady a vlastne by ich mal prvýkrát upozorniť na to, že ich dieťa je postihnuté. Včasné odhalenie postihnutia je veľmi dôležité. Mohli by sme uviesť prípady, keď sa u tupozrakého dieťaťa zistila tupozrakosť až v 8. triede základnej školy, keď už je prakticky neskoro na to, aby bolo možné úspešne toto postihnutie odstraňovať. V mladšom veku by to možné bolo. Podobne to býva aj s poruchami sluchu či reči.

Druhým zariadením, ktoré môže poskytnúť rodičom i postihnutým deťom pomoc, sú **pedagogicko-psycho-**

logické poradne. Tieto zariadenia poskytujú istú pomoc i učiteľom škôl, v ktorých sa vzdelávajú žiaci s postihnutím. Sieť PPP má u nás dlhodobú tradíciu a pomerne široké pokrytie.

Pri školách pre žiakov s rozličným druhom postihnutia existujú dnes **špeciálno-pedagogické poradne.** V týchto poradniach pracujú odborníci, ktorí by takisto mali poskytovať pomoc nielen postihnutým žiakom, ale aj ich rodičom. V roku 2005 bolo na Slovensku 68 takých poradní. Ich personálne obsadenie je však zatiaľ veľmi skromné, takže s prácou priamo v rodine ťažko možno rátať.

Za ďalší článok v poradenstve možno považovať **Detské integračné centrá.** V týchto zariadeniach sa poskytuje odborná pomoc najmä ťažko postihnutým deťom a žiakom a aj pomoc ich rodičom.

Do systému poradenstva u nás je možné zaradiť aj **výchovných poradcov**, ktorým jednako často chýbajú potrebné vedomosti a zručnosti pre prácu s postihnutými žiakmi. Môžu však riešiť všeobecnejšie výchovné problémy a najmä spolupracovať s inými odborníkmi.

Odborné rady žiakom s postihnutím i ich rodičom môžu poskytnúť i **školskí psychológovia**, ktorí si svoje vzdelanie v oblasti psychológie postihnutých a špeciálnej pedagogiky môžu dopĺňať v rámci rozširujúceho štúdia.

Na niektorých školách, kde sú integrovaní žiaci s postihnutím, pracujú aj **špeciálni pedagógovia.** Podľa našej legislatívy bežná škola „môže“ prijať špeciálneho pedagóga, ak sa v nej vzdelávajú aj žiaci s rozličným druhom postihnutia.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie zabezpečuje odbornú a metodickú pomoc pri začleňovaní žiakov s rozličným druhom postihnutia do bežných škôl. Podľa našich informácií istú pomoc deťom a mládeži s rozličným druhom postihnutia poskytujú i niektoré mimovládne alebo mládežnícke organizácie (napr. Skautská organizácia, ktorá medzi svojich členov prijíma aj deti s postihnutím).

Na záver môžeme uviesť, že v oblasti školskej integrácie dochádza neustále k istému vývinu, a to napriek tomu, že tento vývin nie je vždy výrazný, niekedy sa môže dokonca zdať, že proces integrácie stagnuje. Spoločné vzdelávanie s intaktnými žiakmi je však pre značnú časť žiakov s akýmkoľvek postihnutím tá správna cesta. Dôležité je, aby boli postupne vytvorené všetky podmienky, o ktorých sme písali v tomto príspevku.

Literatúra

- FLIEGER, P.: Nové postoje pedagógov. In: V. Lechta, O. Matuška, P. Zászkalický (eds.): *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*. Bratislava 1997, s.325 – 341, ISBN 80-967- 383-7-2.
- LIEČREH GÚTH, Bratislava 1997, s.325 – 341, ISBN 80-967- 383-7-2.
- JESENSKÝ, J.: *Prostor pro integraci*. Comenia Consult, Praha 1993.
- JESENSKÝ, J.: Problémy pedagogické integrace. In: Jesenský, J. a kol.: *Kontrapunktý integrace zdravotně postižených*. Karolinum, Praha 1995, s. 11 – 20.
- JESENSKÝ, J. a kol.: *Integrace – znamení doby*. UK, Praha 1998.
- JESENSKÝ, J.: *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Gaudeamus, Hradec Králové 2000.
- JESENSKÝ, J.: *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. UK, Karolinum, Praha 2000.
- JOHNSTON, D.: Inkluzívne vzdelávanie a spoločnosť. In: V. Lechta, O. Matuška, P. Zászkalický (eds.): *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*. Bratislava 1997, s. 325 – 341, ISBN 80-967- 383-7-2.
- KLEIN, F.: *Podnety k integrácii a inklúzii postihnutých ľudí*. EFETA, 2005, roč. XV, č. 2, s. 2 – 3, ISSN 1335 – 1397.
- KYLE, C., DAVIES, K.: *Attitudes towards Mental Retardation. Pilot Study at a Leeds Secondary School*. British Journal of Special Education, vol. 18, č. 3, 1991.
- MALOFEJEV, N. N.: *Sústava špeciálneho vzdelávania v Rusku. Cesty transformácie*. Efeta, č. 1, 1997, s. 18 – 20.
- HÍLKOVÁ, I.: *Postoje študentov SOU v Senici k postihnutým jedincom*. Záverečná bakalárska práca, Pdf TU v Trnave, 2006.
- MIHALČÍKOVÁ, J.: *Postoje mládeže stredných škôl k žiakom so zrakovým postihnutím*. Záverečná práca bakalárskeho štúdia, Pdf TU v Trnave, 2006.
- MITTLER, P.: *Special Education in Britain*. Referát prednesený na konferencii Japonskej asociácie špeciálnej pedagogiky v Tokiu, september 1988.
- MONIGA, S.: *Sociální a školní integrace*. In: V. Lechta, O. Matuška, P. Zászkalický (eds.): *Nové cesty k postihnutým ľuďom. Rozvoj systému, poradenstva a integrácie*. Bratislava 1997, s. 325 – 341, ISBN 80-967- 383-7-2.
- POŽÁR, L., ANDREÁNSKY, M.: *Základné pojmy v patopsychológii*. Zborník Pdf
- UK Paedagogica specialis, XVII, SPN, Bratislava 1992, s. 75 – 83.
- POŽÁR, L.: *Integrácia postihnutých vo Veľkej Británii*. Efeta, č. 1, 1992, s. 5 – 7.
- POŽÁR, L.: *Integrácia postihnutých*. Tyflogické listy. č. 1 – 2, 1993.
- POŽÁR, L.: *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. 2005, LINGOS, Bratislava, ISBN 80-89113-21-4.
- TOMČÁNIOVÁ, B.: *Prístupy k integrovanému vzdelávaniu postihnutých detí*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, r. 38, 2003, č. 1, s. 32 – 39.

Otázky a úlohy

1. Ako chápeme pedagogickú integráciu?
2. Porovnajte integráciu a inklúziu (čo majú spoločné a v čom sa líšia?)
3. Ako sa zmenili postoje našej spoločnosti k ľuďom s postihnutím za ostatných 15 rokov?
4. Ktoré prednosti a riziká integrovanej výchovy vzdelávania poznáte?
5. Ktoré prednosti a nedostatky segregovanej výchovy a vzdelávania poznáte?
6. Porovnajte dva základné prístupy k integrácii
7. Aké medzistupne a formy existujú medzi segregovaným a integrovaným vzdelávaním?
8. Aké podmienky je nevyhnutné vytvoriť na to, aby integrovaná výchova a vzdelávanie bolo úspešné?

16. VEDECKÝ VÝSKUM V PEDAGOGIKE

Tomáš Jablonský

„Bežným omylom mnohých kritik, nepriateľských dnešnej vede, je predstava, že veda znamená istotu, neomylnosť a celkovo necitlivú objektivitu. Omnoho bližšie pravde by však bolo zistenie, že veda je založená na údive, dobrodružstve a nádeji.“

C. Hislewood

16.1 Základné pojmy

Veda (angl. – *science*, nem. – *die Wissenschaft*) je produktom kvality človeka v jednej oblasti a zároveň alternuje jeho zraniteľnosť a krehkosť (napr. *zemetrasenie, vírusové ochorenia, tsunami a pod.*).

Terminologicky ju môžeme vymedziť ako:

- *súbor systematicky zoradených poznatkov o určitej tematickej oblasti,*
- *proces generovania týchto poznatkov pomocou určitých pravidiel.* (Hendl, 2005)

Jej hlavným poslaním je pomôcť človekovi **interpretovať realitu**.

Veda je nástrojom človeka – nesie preto všetky znaky jeho tvorcu. Nemôže byť lepšia ani horšia, než je on sám. Môže ňou vytvoriť nádherné „hudobné dielo“, ale môže s ňou „vyrúbať polovicu dažďových pralesov“.

Realizovalo sa množstvo pokusov roztriediť jednotlivé vedné disciplíny podľa predmetu bádania. Ako

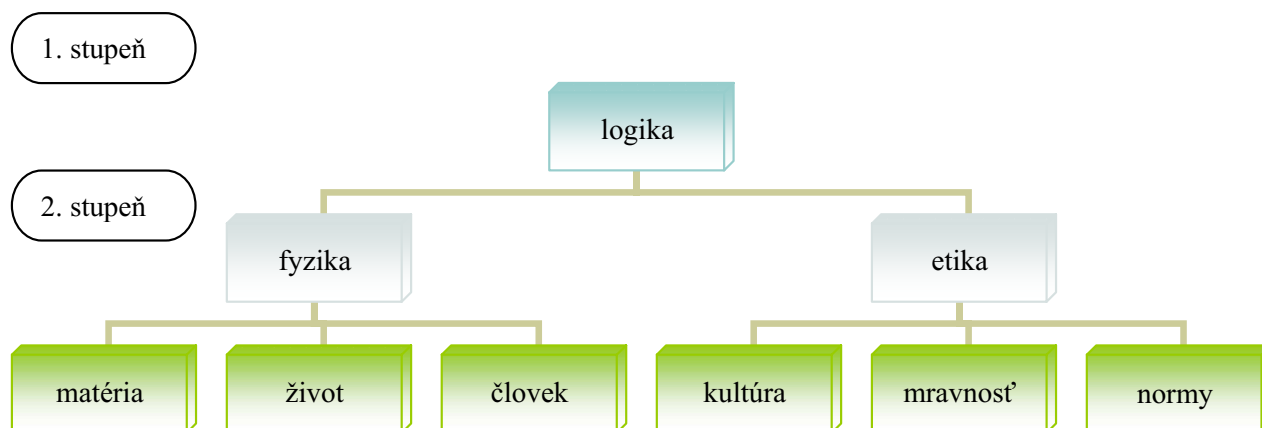
príklad uvádzame jednu z najstarších klasifikácií vedných disciplín, ktorej autorom je Aristoteles.

Výskum (angl. – *research*, nem. – *die Erforschung*) je sústava organizovaných aktivít, ktorá podľa definície UNESCO (Dickinson, 1986, s. 172) zahŕňa „*tie procesy štúdia, experimentovania, konceptualizácie a testovania teórie, ktoré sú obsiahnuté v generovaní vedeckých poznatkov*“.

Môžeme teda konštatovať, že ide o systematickú a starostlivo naplánovanú činnosť, ktorá je vedená úsilím hľadať odpoveď na položené výskumné otázky a prispieť k rozvoju daného odboru.

V centre pedagogického výskumu v Edinburgu v Írsku je umiestnené toto heslo: „*Research in the service of education – Výskum v službách vzdelávania*.“ Z toho vyplýva, že v pedagogike by sme mali vnímať výskum ako spôsob vedeckého skúmania, ktorého predmetom

Schéma 1 Aristotelova klasifikácia vedných disciplín



sú javy konkrétnej reality (vzdelávacie procesy, ich obsah, subjekty...).

Paradigma – termín použil T. Kuhn na označenie toho, ako vedci pracujú v rámci prijatých a málo spochybňovaných spôsobov definícií, teoretizovania a me-

tód v danom odbore a v danej dobe. Rôzne etapy vedy sú charakterizované určitým pohľadom na svet (geocentrizmus, Zem – rovná doska apod.), ktorý určuje štandardnú formu riešenia problémov, vysvetľovania javov a realizovania výskumu.

16.2 Hlavné ciele vedeckého skúmania

Keď sa ktokoľvek z nás v živote dostane do novej a preňho nezvyčajnej životnej situácie, prvé, čo začne robiť, je, že sa ju snaží pochopiť, porozumieť jej – teda snaží sa zorientovať. Orientovať sa znamená predovšetkým klásť si otázky typu:

Čo to je? – Aké to je? – Prečo to je? – Koľko toho je? – Kde to je? Ako často sa to vyskytuje? atď. a hľadať na tieto otázky odpovede.

Popis – predikcia – vysvetlenie

Popis

- Našou prvou úlohou je teda popis a triedenie (deskripcia a klasifikácia) situácie, okolností, vecí a udalostí.
- Usilujeme sa – na základe porovnávania jednotlivých častí – o ich triedenie, „škatuľkovanie“, **kategorizovanie**.
- Veci, udalosti alebo okolnosti, ktoré majú nejaké znaky spoločné alebo podobné, dávame na spoločnú hromadu.
- Dokonca im dávame aj spoločné zastrešujúce názvy: *napr. študenti, tenis, čiapka, metodológia...*

Predikcia

- Predikcia svoju pozornosť sústreďuje na vzťahy medzi určitými javmi.
- Pýtame sa:
 - Či dva, alebo viac javov navzájom súvisia?
 - Ako tesne dva, alebo viac javov navzájom súvisia?

(Napri.: či zavádzaním kooperatívneho učenia do výučby pozitívne ovplyvníme sociálne vzťahy v triede; ak áno, zisťujeme, nakoľko sa pozitívne zmenili, teda aký tesný tam bol vzťah...)

Explanácia

- Explanácia (vysvetlenie) nám poskytuje odpoveď na otázku „prečo?“.
- Otázka „prečo?“ sa teda týka hlavne hľadania **vysvetlení (explanácie)** príčinných súvislostí.

(Napri.: Prečo je pena na svetlom aj tmavom pive vždy biela? Prečo je obloha modrá? atď.)

S týmito tromi aktivitami úzko korešpondujú tri významné skupiny výskumných projektov:

- *pozorovanie a mapujúce výskumy,*
- *korelačné štúdie a diferenciálne prehľady,*
- *experimenty a kvázi experimentálne projekty.*

16.3 Druhy výskumu

V tzv. Frascatkom manuále sa v zmysle koncepcie OECD (Organization for Economic and Cultural Development, 1994, s. 11 – 12) výskum vymedzuje takto:

Základný výskum je *experimentálna alebo teoretická práca zameraná primárne na získavanie nových poznatkov o podstate javu a nových pozorovateľných fak-*

tov, predbežne bez konkrétnej aplikácie a bezprostredného využitia. V ňom sa analyzujú vlastnosti, štruktúry a vzťahy s cieľom formulovať a testovať hypotézy, zákony alebo teórie.

Teda predmetom jeho záujmu sú hlavne teoretické otázky a ich výsledky, ktoré nie je potrebné okamžite

aplikovať. Ide v ňom o vytváranie úplne základných poznatkov a teoretické porozumenie. Hlavným používateľom týchto poznatkov sú opäť iní vedci, ktorí pracujú v danej výskumnej oblasti. Účelom tohto výskumu je pripraviť základné predpoklady, na ktorých môže stavať budúci výskum.

Aplikovaný výskum je tiež originálny výskum zameraný na získavanie nových poznatkov. Je však orientovaný primárne na špecifický cieľ alebo úlohu zo spoločenskej praxe. Zameriava sa na obmedzený počet produktov, operácií, metód alebo systémov. Rozvíja nápady do funkčnej podoby.

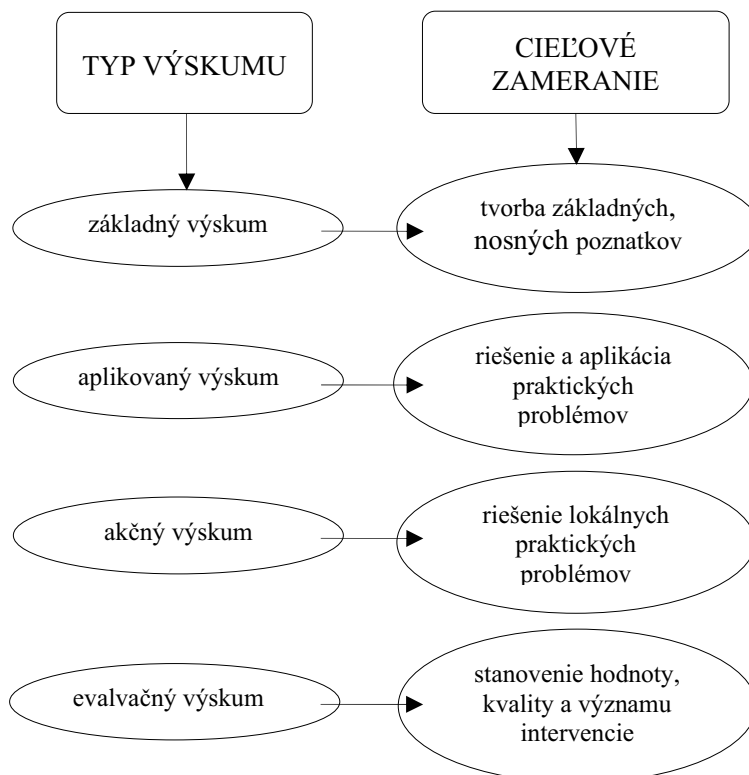
Aplikovaný výskum sa často realizuje v prirodzenom prostredí. Základný výskum má povahu skôr laboratórnu.

Do aplikovaného výskumu v sociálnych vedách zaraďujeme tiež **akčný a evalvačný výskum**. Akčný výskum sa usiluje o zmenu stavu. V evalvačnom výskume ide o hodnotové posúdenie intervencií a programov na základe empirickej evidencie, teda ohodnotení programu alebo intervencie pomocou empirických dát a z nich odvodených tvrdení.

Napr.: Je nový výučbový štýl efektívnejší ako doteraz používaný? Je nová učebnica anglického jazyka zrozumiteľnejšia pre žiakov II. stupňa ako doterajšia? a pod.

Všeobecný metodologický prístup k riešeniu vý-

Schéma 2 Jednotlivé druhy výskumu a cieľové zameranie



skumnej otázky niekedy podľa Hendla (2005) nazývame aj výskumnou stratégiou. Typy výskumných stratégií v spoločenských vedách môžeme kategorizovať rôznym spôsobom. V našom prípade budeme hovoriť o dvoch hlavných kategóriách, ktorú tvoria: **kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie**.

16.3.1 Kvantitatívny výskum

Kvantitatívny výskum má hypoteticko-deduktívny výskumný charakter, ktorý má takúto chronologickú skladbu:

1. **Teórie.** Sú formálnym vyjadrením určitých všeobecných tvrdení, ktoré majú v sebe potenciál vysvetliť vzťahy v reálnom svete.
2. **Hypotéza.** Realizuje sa dedukcia (teória tvrdenie: dáta). Z predpokladu, že teória platí, budeme očakávať, že nájdeme vzťah medzi minimálne dvoma premennými X a Y.

3. **Operacionalizácia definície.** Čo potrebujeme zistiť, aby sme pozorovali X a Y.
4. **Meranie.** Ide o realizáciu pozorovania.
5. **Testovanie hypotézy.** Zrealizujeme závery o platnosti hypotézy.
6. **Verifikácia.** Stiahnutie výsledku testovania späť k teórii. (Hendl, 2005, s. 46)

Schéma 3 Výhody kvantitatívneho výskumu

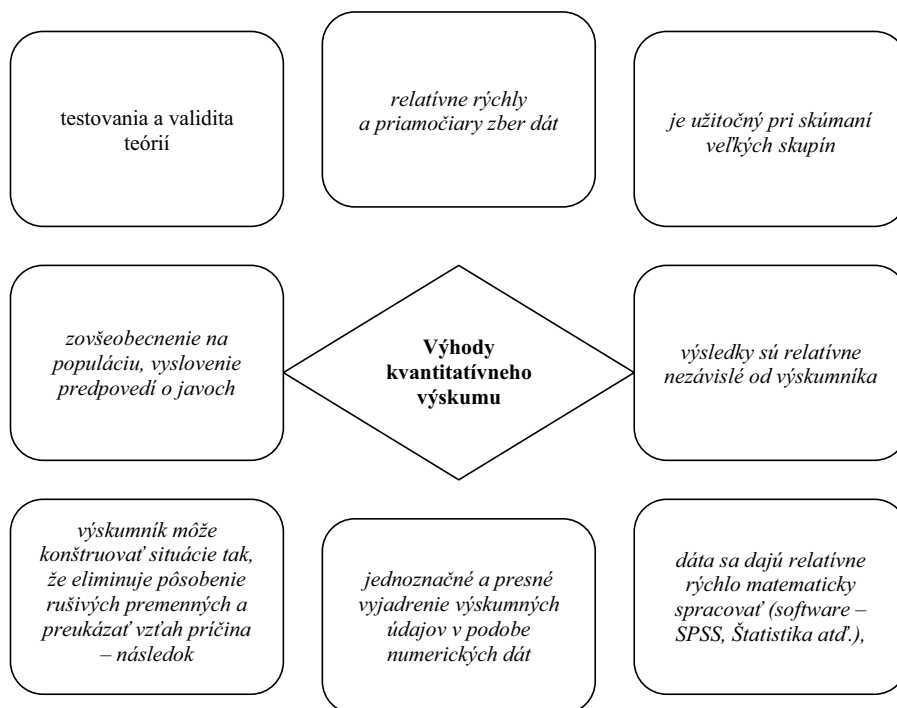
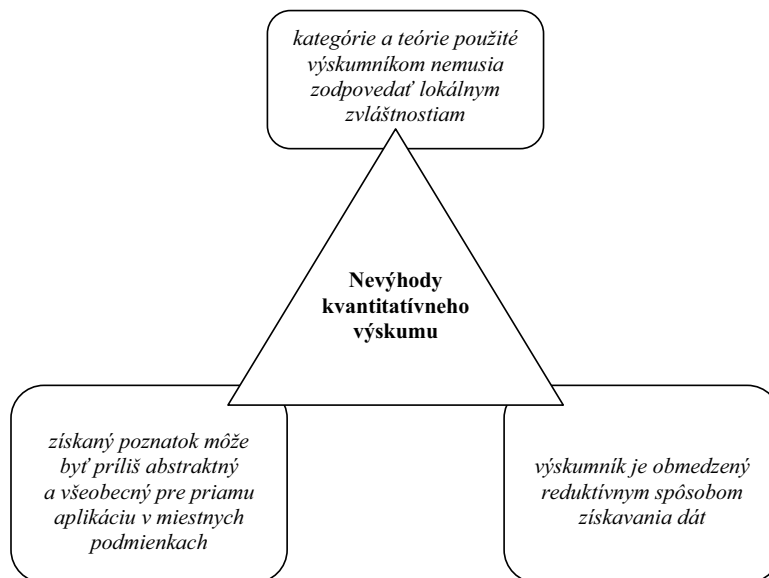


Schéma 4 Nevýhody kvantitatívneho výskumu



16.3.2 Kvalitatívny výskum

Creswell (1998, s. 12) definuje kvalitatívny výskum takto: „Kvalitatívny výskum je proces hľadania porozumenia založený na rôznych metodologických tradíciách skúmania daného sociálneho alebo ľudského problému. Výskumník vytvára komplexný, holistický

obraz, analyzuje rôzne typy textov, informuje o názoroch účastníkov výskumu a realizuje skúmania v prirodzených podmienkach.“

Základné charakteristiky kvalitatívneho výskumu a jeho výsledkov (Bogdan – Biklen, 1992):

- Kvalitatívny výskum sa realizuje pomocou dlhšieho a intenzívneho kontaktu s terénom alebo situáciou jedinca či skupiny jedincov. Tieto situácie sú obvykle banálne alebo normálne, reflektujúce každodennosť jedincov, skupín, spoločností alebo organizácií.
- Výskumník sa snaží získať integrovaný pohľad na predmet štúdie, na jej kontextovú logiku, na explicitné a implicitné pravidlá, ktoré fungujú v danej oblasti.
- Používajú sa relatívne málo štandardizované metódy získavania dát. Hlavným inštrumentom je výskumník sám. Typy dát v kvalitatívnom výskume zahŕňajú prepisy terénnych poznámok z pozorovania a rozhovorov, fotografie, audio a videozáznamov, denníkov, osobných komentárov, poznámok,

Schéma 5 Výhody kvalitatívneho výskumu

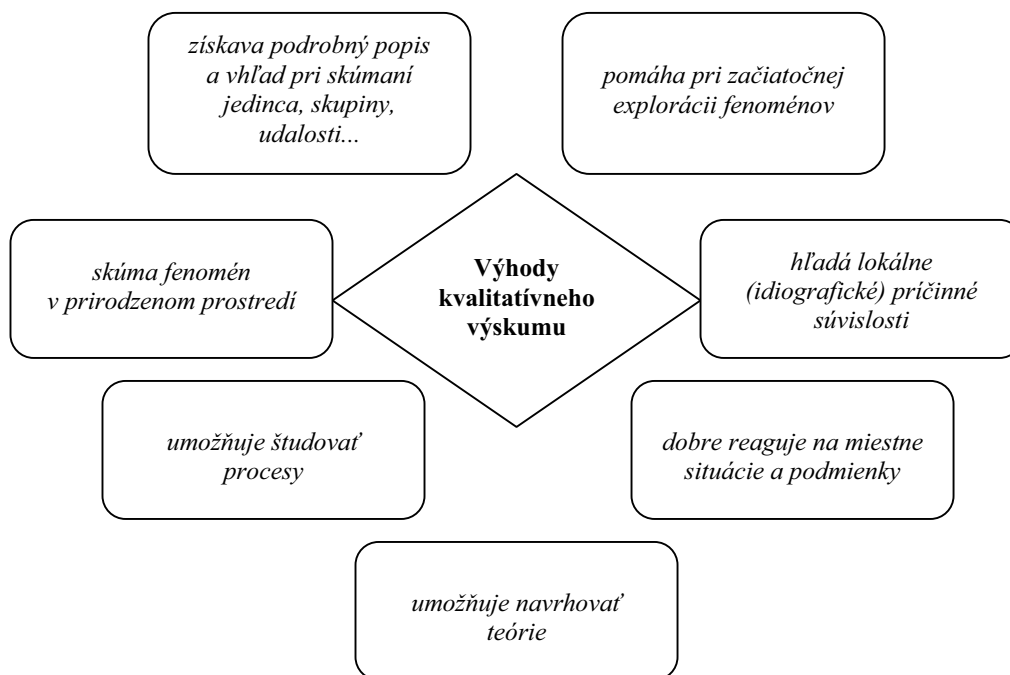
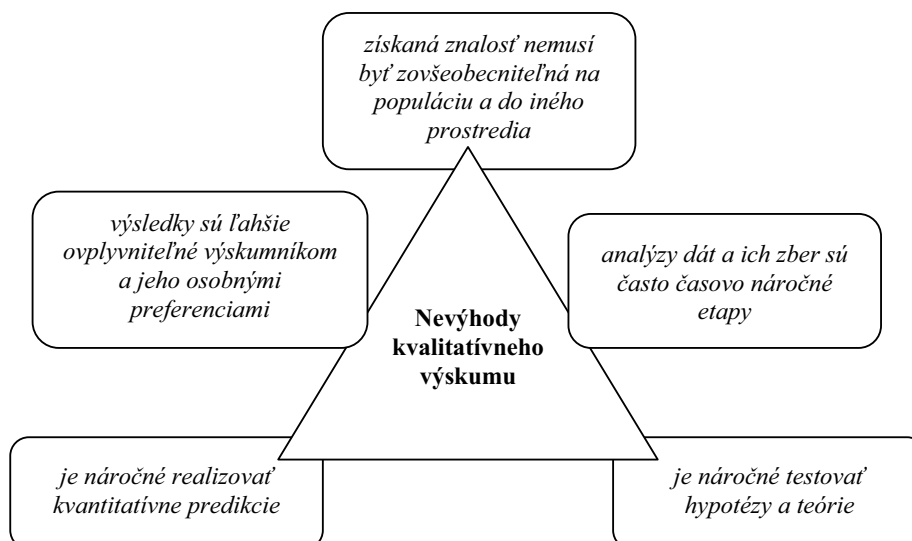


Schéma 6 Nevýhody kvalitatívneho výskumu



úradných dokumentov, úryvkov z kníh a všetko to, čo nám približuje bežný život skúmaných ľudí.

- Výskumníci sa snažia o izolovanie určitých tém, prejavov a dátových konfigurácií. Zvyčajne ich však ponechávajú čo najdlhšie v kontexte ostatných dát.
- Hlavnou úlohou je objasniť, ako sa ľudia v danom prostredí a situácii správajú, prečo konajú určitým spôsobom a ako organizujú svoje bežné aktivity a interakcie.
- Dáta sa induktívne analyzujú a interpretujú. Kvalitatívny výskumník nezostavuje zo získaných dát skladačku, ktorej konečný tvar pozná, skôr konštruuje obraz, ktorý získava kontúry v priebehu zberu a poznávania jeho častí. Výskumník vo svojom hľadaní významov a snahe pochopiť aktuálne dianie vytvára podrobný popis toho, čo pozoroval a zaznamenal. Snaží sa nevynechať nič, čo by mohlo pomôcť vyjasniť určitú situáciu.

Tab. 1 Niektoré rozdiely medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym výskumom (upravené podľa Bryman, 1988)

FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ	
Kvantitatívny výskum pozitivismus	Kvalitatívny výskum fenomenológia
ÚLOHA	
Kvantitatívny výskum prípravná	Kvalitatívny výskum prostriedok na skúmanie interpretácií aktérov
VZŤAH VÝSKUMNÍKA K SUBJEKTU	
Kvantitatívny výskum odstup	Kvalitatívny výskum tesný
POSTOJ VÝSKUMNÍKA K PROBLÉMU	
Kvantitatívny výskum zvonka situácie	Kvalitatívny výskum vo vnútri situácie
VZŤAH TEÓRIE A VÝSKUMU	
Kvantitatívny výskum potvrdenie, falzifikácia	Kvalitatívny výskum teória často vzniká
VÝSKUMNÁ STRATÉGIA	
Kvantitatívny výskum silne štruktúrovaný	Kvalitatívny výskum slabo štruktúrovaný
PLATNOSŤ VÝSLEDKOV	
Kvantitatívny výskum zovšeobecnenie	Kvalitatívny výskum kontextuálne porozumenie
DÁTA	
Kvantitatívny výskum spoľahlivé	Kvalitatívny výskum bohaté, hĺbkové
ZAMERANIE	
Kvantitatívny výskum makro	Kvalitatívny výskum mikro

16.4 Fázy výskumného procesu

V tejto kapitole sa budeme zaoberať problematikou plánovania výskumu, procesu kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu.

Plánovanie výskumu

Výskumný projekt charakterizujeme ako:

- písomný plán výskumu,
- ucelený a dôkladný opis pripravovaného výskumu,
- plán slúžiaci aj na kontrolu a sebakontrolu činnosti skúmateľa.

Výskumný projekt má takúto štandardnú formu:

1. vymedzenie výskumnej témy a jej zdôvodnenie,
2. definovanie základných pojmov,
3. prehľad skúmania v danej téme,
4. výskumné otázky a hypotézy,
5. výskumné metódy,
6. výskumná vzorka,
7. organizácia výskumu (časový rozpis jednotlivých fáz),
8. finančný rozpočet,
9. predpokladané použitie výsledkov výskumu,
10. bibliografia k danej téme.

Predvýskum a výskum

Keď má skúmateľ všetky základné veci premyslené a overené, uskutoční predvýskum. Je to vlastne hlavný výskum v malom. Má všetky náležitosti hlavného výskumu, ibaže sa uskutočňuje s malým počtom subjektov. Predvýskum sa môžeme pripodobniť modelu

domu, ktorý sa používa v architektúre. Keď si architekt nakreslil plán domu, zostrojí jeho model, aby videl, ako dom vyzerá v trojrozmernom pohľade. Po predvýskume skúmateľ môže urobiť ešte menšie zmeny a potom začne realizovať hlavný výskum.

16.5 Proces výskumu

Budeme sa venovať dvom základným metodologickým orientáciám výskumu: **kvantitatívnemu a kvali-**

tatívnemu výskumu. Projekt i realizácia výskumu je u obidvoch odlišná, opíšeme ich preto samostatne.

16.5.1 Proces kvantitatívneho výskumu

Základné prvky kvantitatívne orientovaného výskumu sú zvyčajne tieto:

- **Výskumná téma.** Ide o problematiku, na ktorú chce výskumník sústrediť svoju pozornosť. Vymedzuje sa ako prvá.

Napr.: Téma „Problematika šikanovania na základnej škole.“ Môžu to byť témy diplomových, rigorózných, dizertačných... prác.

- **Výskumné otázky.** Konkretizáciou výskumnej témy je stanovenie si výskumnej otázky (výskumného problému). Výraz „otázka“ je priliehavý, pretože najlepšie sa výskumné problémy stanovujú v opytovacej forme. Dôležité je, aby boli výskumné otázky relevantné a zmysluplné.

Napr.: Aký je vzťah medzi kooperatívnym učením a sociopreferenčnými vzťahmi žiakov školskej triedy na hodinách etickej výchovy?

- **Výskumné hypotézy.** Hypotézy majú prediktívnu funkciu, tzn. sú predpokladanými odpoveďami na výskumné otázky. Kerlinger (1972, s. 39) v tomto zmysle dokonca tvrdí, že „hypotéza je najsilnejší nástroj, ktorý človek vynášiel, aby dosiahol spoľahlivé poznanie“. Základné vlastnosti dobrej hypotézy sú (podľa Gavoru, 2001, s. 60): 1. Hypotéza je tvrdenie. Vyjadruje sa v oznamovacej vete. Na konci výskumu je potrebné toto tvrdenie prijať (je to pravda), alebo vyvrátiť (nie je to pravda). 2. Hypotéza vyjadruje vzťah medzi dvoma premennými (ukazovateľmi). 3. Hypotéza sa musí dať testovať (empiricky skúmať). Jej premenné sa musia dať merať alebo kategorizovať.

Napr.: Ak využívame kooperatívne učenie v školskej triede na hodinách etickej výchovy, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním vo väčšine premen-

ných sociálnej klímy triedy v experimentálnej skupine bude štatisticky významný.

Podstatnou zložkou hypotézy je vzťah medzi jednotlivými premennými výskumu. *Premenná* je faktor, ktorý môže nadobúdať rozličné hodnoty. Mení sa. Premennou je *vek, vedomosti, inteligencia, prosociálne správanie žiaka, dĺžka praxe učiteľa a pod.* „Dobrá“ hypotéza musí byť formulovaná v podobe, v ktorej je **testovateľná**.

Shaughnessy a Zechmeister (1990) uvádzajú tieto prípady, keď je hypotéza netestovateľná:

- ak obsahuje pojmy, ktoré sú vágne, nejasné, príliš všeobecné,
- ak sa odvoláva na sily alebo myšlienky, ktoré doteraz nikto nepozná; teda pokiaľ sú základné pojmy definované neadekvátne,
- pokiaľ je tautologická – cirkulárna; tzn. pokiaľ nejaký jav alebo skutočnosť vysvetľujeme tým istým javom alebo skutočnosťou.

- **Výskumná vzorka.** Predmetom výskumu sú osoby, veci, javy atď. Pre zjednodušenie výkladu budeme však hovoriť len o osobách. Obyčajne sa nazývajú subjekty výskumu. Výber subjektov (resp. respondentov, probandov...) výskumu sa realizuje viacerými výbermi:

Náhodný výber – slovo „náhodný“ sa tu chápe v zmysle matematickej teórie pravdepodobnosti, a nie „ber, ako príde“.

Stratifikovaný výber – ak nie je možné alebo vhodné zrealizovať náhodný výber zo základného súboru, potom sa základný súbor rozloží podľa niektorého podstatného

znaku (napr. veľkosť sídla a pod.).

Mechanický výber – výskumník vyberá každú n -tú osobu. Môže to byť napríklad každý desiaty žiak ZŠ, každý piaty učiteľ ZŠ atď. Pri mechanickom výbere sa vychádza z presne určeného základného súboru (napr. súboru učiteľov danej školy a pod.).

Zámerný výber – uskutočníme ho vtedy, ak nie je možné zrealizovať náhodný výber. Uskutočňujeme ho na základe stanovenia typických znakov základného súboru. Výskumník pritom vychádza zo svojich skúseností a vedomostí. Kvôli presnosti výberu je žiaduce, aby pri tomto výbere participovala skupina expertov z tej-ktorej oblasti.

- **Výskumné metódy.** Sú to procedúry, s ktorými sa pracuje vo výskume. V rámci každej metódy existujú výskumné nástroje – konkrétne inštrumenty. Napr.: *dotazník Naša trieda* (Lašek, Mareš, 1988), *Schéma analýzy vyučovacej hodiny* (Švec, 1992) a pod. Najčastejšie používané metódy sú: *dotazník, interview, pozorovanie, škálovanie, experiment, obsahová analýza, sociometrická metóda a projektívna metóda*. Vo výskume sa kvôli objektívnosti získa-

ných poznatkov, informácií obyčajne používa kombinácia viacerých výskumných metód.

- **Organizácia výskumu.** Ide o organizáciu z hľadiska časového, materiálového, finančného a pod.
- **Spracovanie údajov.** Pri zbere údajov sa činnosť výskumníka presúva do terénu (domova mládeže, školy, centier voľného času atď.). Výskumník používa svoje výskumné metódy na zhromažďovanie údajov, ktoré následne spracúva formou tabuliek, grafov, schém a pod.
- **Interpretácia údajov.** Používajú sa tieto interpretačné postupy (Maršalová – Mikšík a kol., 1990, s. 74):
 - interpretácia zistení sa realizuje tak, aby úplne jasne vyplynulo, čo a nakoľko sa dokázalo, v čom sa ukázala hypotéza ako oprávnená, v čom ju prípadne treba modifikovať, aké sú podmienky a rozsahy platnosti hypotéz, čo sa nepotvrdilo alebo nedokázalo dosť výrazne, resp. v čom sa východiskový predpoklad mylil,
 - stanovenie novo sa otvárajúcich problémov vzhľadom na charakter zistení,
 - formulovanie diskusných predpokladov o tých oblastiach, kde poznanie síce nie je jednoznačné, ale ukazujú sa isté trendy,
 - zhrnutie záverov o tom, aké poznanie priniesol daný výskum,
 - zaradenie novozískaných poznatkov do doterajšieho systému poznania a vymedzenie ich reálnej použiteľnosti v praxi (možnosti dedukcie a aplikácie).

16.5.2 Proces kvalitatívneho výskumu

Hlavnou črtou kvalitatívneho výskumu je okrem iného dlhodobosť a intenzívnosť.

- Pozorovateľ zaznamenáva takmer všetko, čo sa v danom prostredí udeje.
- Môže zhotovovať aj audiomagnetofónové alebo video záznamy, ktoré neskôr analyzuje.
- Počas pozorovania alebo hneď po ňom robí krátke záznamy, píše si poznámky, z ktorých potom skladá celkový obraz o skúmanom prostredí.

Typickými metódami kvalitatívneho výskumu podľa Gavoru (2001) sú:

- metódy kazuistiky, neštruktúrované pozorovanie (a to najmä participačné) a etnografické interview, výskum životného príbehu.
- Obyčajne sa využívajú kombinácie týchto metód; zriedkakedy sa používa pozorovanie bez interview a naopak a pod.

16.6 Objektivita, validita a reliabilita výskumu

Objektivita výskumu

Je dôležitá pri vymedzení vlastností skúmaných javov i pri zbere a interpretácii údajov. Objektivita je predpokladom nepredpojatého skúmania a týka sa kvality údajov. Je opakom subjektivity. Pri zbere údajov a ich analýze sa každý údaj môže chápať a interpretovať len jediným spôsobom.

Validita výskumu

Pri validite si výskumník kladie otázku, či výskumný nástroj zisťuje to, čo zisťovať má.

Priklad nesprávne stanovenej validity:

Predpokladajme, že výskumník prostredníctvom dotazníka (napr. poradie obľúbenosti predmetov) zisťuje „obľúbenosť vyučovacieho predmetu“ u žiakov. Ak sa však vymení niektorý vyučujúci a pri novom zisťovaní dôjde k zásadnej zmene v poradí obľúbenosti predme-

tov u žiakov, možno povedať, že skúmateľ nezisťoval – ako sa domnieval – obľúbenosť predmetov, ale popularitu vyučujúcich. Jeho meranie teda nebolo validné.

Zistená hodnota validity je stupeň, nie absolútne určenie. Nestanovuje sa, či je výskumný nástroj validný alebo nevalidný, ale **do akej miery je validný**. V spoločenských vedách nemožno nikdy získať absolútne validné údaje. Výskumný nástroj síce môže byť vysoko reliabilný, ale na druhej strane málo validný. Vtedy jeho výsledky znamenajú málo. Validita výskumného nástroja závisí od konkrétnych podmienok a situácií. Čo je dostatočne validným zisťovacím nástrojom v jednej situácii, nemusí byť validným v inej situácii. Validita je teda kontextovo viazaná.

V teórii i praxi sa rozlišuje niekoľko druhov validity: obsahová, kritériová a konštruktová, ako aj interná a externá.

Tab.2 Druhy validity

DRUHY VALIDITY	
OBSAHOVÁ VALIDITA	Zisťujeme ňou súlad medzi obsahom výskumného nástroja a obsahom oblasti, ktorú nástroj meria. <i>Napr.: Didaktický test z anglického jazyka pre 3. roč. gymnázií. Obsahová validita sa tu určuje v závislosti od toho, do akej miery obsah testu reprezentuje učivo z anglického jazyka v 3. roč. gymnázií. Pokiaľ by vyučujúci použil didaktický test, ktorý by obsahoval úlohy z učiva, ktoré študenti nemali doučené, didaktický test by nespĺňal kritériá validity.</i>
KRITÉRIOVÁ VALIDITA	Zisťujeme ňou mieru zhody medzi výsledkami výskumného nástroja a výsledkami iného merania (hodnotenia) realizovaného podľa overeného kritéria. Existujú 2 základné formy kritériovej validity:
	(a) Súbežná validita , ktorá sa vyjadruje mierou zhody výsledkov podľa jedného výskumného nástroja (napr. pozorovanie) s výsledkami iného výskumného nástroja (napr. interview, dotazník a pod.), ktorý sa zadal tým istým subjektom v tom istom čase a ktorý spĺňa kritériá validity. Stupeň zhody sa obyčajne udáva korelačným koeficientom (0,80 a vyšší znamená zhodu). b) Predikčná validita je takmer identická so súbežnou validitou. Líši sa len v tom, že porovnanie s výsledkom druhého výskumného nástroja sa uskutočňuje s časovým odstupom. Stupeň zhody sa určuje podobne ako pri súbežnej validite.
KONŠTRUKTOVÁ VALIDITA	Za konštrukt môžeme považovať napr. schopnosti, kreativitu, zručnosti, vedomosti, iniciatívnosť a pod. Konštruktová validita odpovedá na otázku: Aký konštrukt sa zisťuje? <i>Napr.: Meria výskumný nástroj skôr vedomosti ako zručnosti?</i>
INTERNÁ VALIDITA	Podľa Gavoru (2001, s. 82) vlastnosť výskumného nástroja a postupov pri výskume (vrátane spracovania jeho výsledkov).
EXTERNÁ VALIDITA	Zisťuje do akej miery možno výsledky výskumu uskutočneného v jednej situácii (čase, prostredí...) zovšeobecniť na iné situácie (čas, prostredie...).

Reliabilita výskumu

V súvislosti s reliabilitou hovoríme o presnosti a konzistentnosti zisťovania určitého javu. Reliabilita je tým vyššia, čím viac sa dá minimalizovať náhodnosť a nevhodné vplyvy. Na zabezpečenie reliability výskumného nástroja je potrebné opakovanie jeho použitia s tými istými subjektmi (aspoň dvakrát) prípadne určenie zhody medzi viacerými posudzovateľmi.

Presnosť merania závisí od dvoch činiteľov: *kvalitného meracieho nástroja a optimálneho priebehu merania*. Reliabilitu môžeme zvýšiť tak, že vo výskume používame overené výskumné nástroje (majú svoj manuál s údajmi o validite a reliabilite daného výskumného nástroja). Pokiaľ by sme si chceli zostaviť vlastný výskumný nástroj, je potrebné ho pred použitím overiť v predvýskume.

16.7 Analýza vybraných výskumných metód v pedagogickom výskume

16.7.1 Kvantitatívne metódy v pedagogickom výskume

Škálovanie

Škálovanie sa realizuje širokou variabilitou posudzovacích škál. Posudzovacia škála je nástroj, ktorý umožňuje zisťovať mieru vlastnosti javu alebo jeho intenzitu. Posudzovateľ vyjadruje svoje hodnotenie určením polohy na škále. Obyčajne sa to deje formou dotazníka.

Položky dotazníka majú veľmi často podobu škály. Posudzovacie škály majú obyčajne 3, 5, 7, prípadne 9 stupňov (počet stupňov ovplyvňuje „jemnosť“ posúdenia).

Napr.: Anglický jazyk je môj najobľúbenejší predmet.

Úplne súhlasím – súhlasím – nemám vyhranený názor – nesúhlasím – úplne nesúhlasím.

Počet stupňov je nepárny kvôli symetrii škály (naľavo i napravo od stredu je rovnaký počet stupňov). Okrem toho na škále býva ešte možnosť označená ako N („neviem sa vyjadriť“, „nemá vyhranený názor“, „nehodí sa“ a pod.). Označenie „N“ je preventívnym opatrením v prípade, že posudzovateľ nevie ako zareagovať pri hodnotení určitého javu alebo jav sa nedá hodnotiť (napr. nevyskytol sa).

Stupnice na meranie v spoločenských vedách bývajú rôzne, najčastejšie sa tu stretneme:

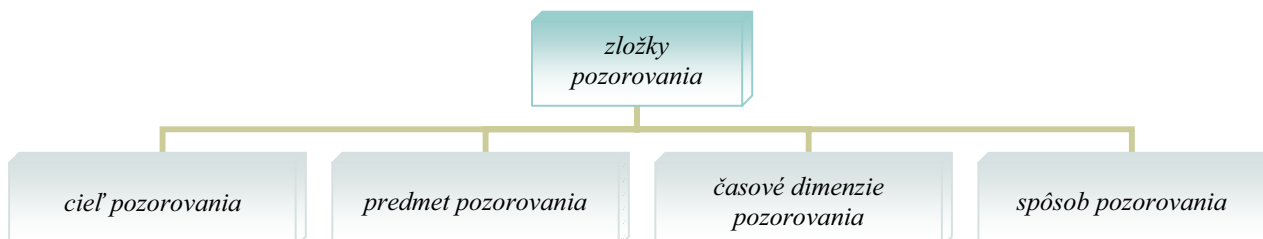
s nominálnymi, poradovými (ordinálnymi), intervalovými, podielovými (kardinálnymi) škálami.

Pozorovanie

Metóda pozorovania je jednou z najstarších a najprirodzenejších metód skúmania javov. Znamená sledovanie činnosti alebo vlastností ľudí, registráciu alebo opis pozorovaného a jeho hodnotenie. Predmetom pozorovania však môžu byť nielen osoby, ale i predmety, s ktorými tieto osoby pracujú, a napokon i prostredie, v ktorom sa činnosť uskutočňuje. Jej základom je zmyslové vnímanie vlastností alebo činností.

Pozorovanie v bežnom živote sa však obyčajne deje mimovoľne, náhodne a nesystematický. Vo vedeckom výskume naopak ide o **objektívne, zámerné, cieľavedomé, plánovité, systematické a riadené pozorovanie**. Jeho dôležitou vlastnosťou je **presnosť a spoľahlivosť**. Súhrnne možno stanoviť tieto *zložky pozorovania*:

Schéma 7 Zložky pozorovania



Tab. 3 Etapy pozorovania

Etapy pozorovania	
Príprava pozorovania	Pozorovateľ si vopred presne stanoví: <ul style="list-style-type: none"> ■ cieľ pozorovania, ■ pozorované situácie, javy, ľudí atď., ■ pripraví si časovú organizáciu pozorovania, ■ pripraví si jasnú štruktúru pozorovania.
Vlastné pozorovanie	Pozorovateľ postupuje takto: <ul style="list-style-type: none"> ■ uskutočňuje zápis alebo registráciu pozorovaných javov [môžu sa zaznamenávať doslovné verbálne výroky pozorovaných ľudí, alebo sa robí elementárnejšia registrácia pomocou systému kódov (čísel, čiarok apod.)].
Analýza pozorovaného	Pozorovateľ postupuje takto: zaznamenané javy pozorovateľ následne spracováva: kategorizuje, vyhodnocuje, interpretuje.

Interview

Interview je najstaršou a najpoužívanejšou metódou v pedagogickom a andragogickom výskume, ako aj pri bežnom získavaní informácií. Interview je podľa Zelinu

(In: Švec, a kol., 1998) priama interpersonálna interakčná situácia sociálnych rol, v ktorej sa jedna osoba (*interviewer*), opytuje druhej osoby (*respondenta*), otázkami určenými na získanie odpovedí vhodných na riešenie výskumného problému.

Tab.4 Fázy výskum

Fázy interview	
1. Oboznámenie sa s témou interview	Teoretická príprava pred zahájením interview
2. Uvedomiť si cieľ interview	Snažiť sa neodbočovať z hlavnej myšlienkovvej línie a sústrediť sa na svoje zámery
3. Príprava štruktúry interview	Štruktúrovať interview podľa nosných zámerov pýtajúceho sa
4. Zvážiť podmienky na interview	Zabezpečiť také prostredie a okolnosti, kde nebudú nastávať vonkajšie rušivé intervencie
5. Premyslieť si spôsob zaznamenávania odpovedí	Zápisky odpovedí, nahrávanie na diktafón, MP3 prehrávač, videokamera

Dotazník

Dotazník je výskumný (resp. prieskumný) vývojový a vyhodnocovací (najmä diagnostický) nástroj na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o znalostiach, názoroch alebo postojoch opytovaných osôb k

aktuálnej alebo potenciálnej skutočnosti prostredníctvom písomného dopytovania sa. (Švec, 1998)

Zadávanie dotazníka opytovaným osobám sa označuje ako *administrovanie dotazníka*. Osoby, ktorým sa text dotazníka predkladá, sa nazývajú *respondenti* (*odpovedatelia*, z angl. *response* — *odpoveď*).

Schéma 8 Zloženie dotazníka (upravené podľa Šveca, 1998)



Tab.5 Štruktúra dotazníka

ŠTRUKTÚRA DOTAZNÍKA	
Vstupné identifikačné informácie (poradové číslo dotazníka (respondenta), názov dotazníka, úvodné informácie a inštrukcie].	Úvod má vysvetliť účel a dôležitosť výskumu. Respondenti sa tu ubezpečia, že so všetkými dátami sa bude narábať tak, aby sa chránila ich identita, a to aj v prípade neanonymného dotazníka. Tón úvodu by mal byť seriózny, aby pobádal potenciálnych subjektov zaoberať sa dotazníkom vážne a odpovedať na položky svedomito. Mal by zároveň byť aj neutrálny, aby nenaznačoval obhajobu výskumníkovej koncepcie.
	Inštrukcie zahŕňujú veľmi jasný výklad o spôsoboch odpovedania v položkách, o povahe niektorých položiek, poučenie o potrebe najprv prečítať celý dotazník a až potom ho vyplniť a pod. Bez týchto inštrukcií respondenti často improvizujú.
Vecné položky	V strednej časti dotazníka sú zamerané najmä na tzv. závislé premenné, ktoré vyjadrujú zvolené problémy a hypotézy výskumu. Tieto položky tvoria jadro, podstatnú a najväčšiu časť dotazníka.
Populačné (demografické) položky	Ide o také položky, ktoré sa orientujú na premenné veku, pohlavia, stavu, miesta bydliska, povolania a i. Tieto faktické informácie majú spravidla funkciu tzv. nezávislých premenných. Odporúčame ich zaradiť nakoniec, lebo sa najľahšie vyplňujú po istej „únavy“ z vyplňovania dotazníka a nevzbudzujú prípadný nepríjemný dojem z „kádovania“ respondenta.
Záverečné informácie	Na konci poslednej stránky dotazníka obsahujú <i>upozornenie</i> , aby si respondent ešte raz prezrel niektoré položky. Napokon <i>obsahujú poďakovanie</i> respondentovi za túto spoluprácu (Švec, 1998).

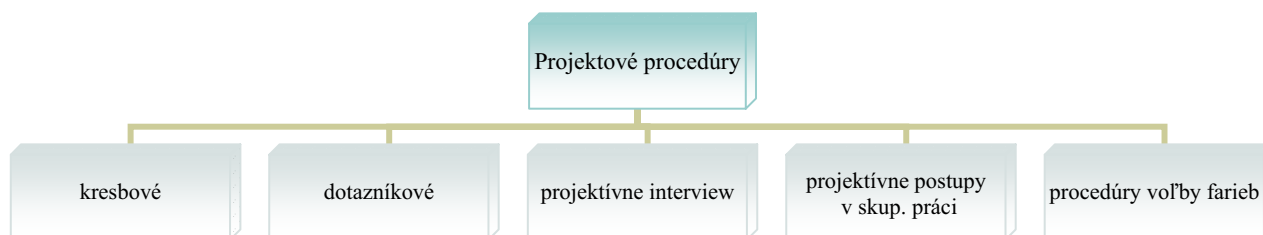
Projektívna metóda

Zisťovanie údajov o jednotlivcovi, sociálnych skupinách, psychosociálnych javoch a procesoch a pod. priamym spôsobom (napr. dotazníkovou priamou otázkou) nezriedka nesie so sebou nebezpečenstvo, že respondent zámerne skreslí odpoveď. Tým sa hodnota získaných údajov znižuje, ba v mnohých prípadoch sa stávajú nepoužiteľnými. V snahe odstrániť tieto nežiaduce dôsledky sa začali výskumne využívať procedúry tzv. *projektívnej metódy*.

Tie sú založené na princípe mnohoznačných podnetov (napr. obrázkov, neúplných kresieb, nedokončených viet). Predpokladá sa, že do ich riešenia sa premieta (často nevedomé) osobnostné tendencie, ktoré prispievajú k získaniu respondentských odpovedí viac adekvátnych a lepšie zodpovedajúcich skutočnosti. Školská sféra sa ukázala zvlášť vhodná na používanie metód založených na princípe projekcie.

V základe možno hovoriť o 5 kategóriách týchto procedúr:

Schéma 9 Projektové procedúry



Každá z týchto procedúr poskytuje rôzne metodické varianty, najmä pri zohľadnení zvláštností objektu diagnostikovania (napr. úrovne schopností, vzájomných vzťahov, tvorivosti) a vekových osobitostí.

Sociometria

Sociometria umožňuje poznať vnútroskupinové vzťahy, miesto jednotlivých členov v skupine (vodca, outsider...), ich vzájomné väzby, súdržnosť skupiny, existenciu podskupín a pod. Treba však upozorniť, že sociometria síce zistí vzťahy a väzby v skupine, no nezisťuje, prečo sú vzťahy také, aké sú. Preto je potrebné ju skombinovať s inými výskumnými metódami (interview, pozorovanie...).

Jadrom sociometrie je vzájomná **voľba členov** skupiny, čo poskytuje možnosť sledovať jej súdržnosť, vzťahy medzi jednotlivcami, postavenie členov v skupine a jej vodcu (vedúceho).

Informácie o osobnej voľbe sa získavajú na základe výpovedí členov skupiny, obvyčajne písomnou formou na predložené otázky.

Napr.: Žiadame žiakov, aby písomne uviedli mená troch spolužiakov, s ktorými by chceli sedieť na vyučovaní, s kým by chceli riešiť úlohu z fyziky a pod.

Voľba a charakter otázok však závisí od cieľa a zamerania analýzy žiackej triedy, pričom je možných niekoľko variantov voľieb.

1. Zrealizovať *ľubovoľný počet voľieb* (ohraničený počtom členov v skupine).
2. Zrealizovať *stanovený počet voľieb* (napr. voliť iba troch spolužiakov).

Kritériá voľieb môžu byť rozličné, všeobecne sa však zameriavajú na *voľbu pozitívnu* (akceptovanie) alebo *negatívnu* (odmietnutie).

Výsledky sociometrie sa najčastejšie vyjadrujú tromi formami.

1. *Sociogram* – graficky znázorňuje vzájomné vzťahy v skupine a postavenie jednotlivcov.
2. *Sociometrické matice* – vyjadrujú jednotlivé voľby členov skupiny systémom tabuliek s dvojitým chodom – v riadkoch, kto koho volil, v stĺpcoch, kto bol kým volený (analógia s tab. futbalových zápasov);
3. *Sociometrické indexy* – sú číselným vyjadrením uskutočnených voľieb zameraných najmä na sledovanie znakov skupiny ako celku.

Experiment

Experiment sa vyznačuje syntézou teoretickej analýzy, zámernou manipuláciou (zmenou) nezávislých premenných a matematicko-štatistickou analýzou kauzálnych vzťahov. (Maršálová, in: Švec a kol., 1998) Usiluje sa odpovedať na otázky:

- *Ako javy spolu súvisia?*
- *Čo spôsobuje ich súvislosť?*
- *Čo ich podmieňuje?*
- *Čo je príčinou ich výskytu, ich povahy?*

Schopnosť experimentálnej metódy vystihnúť kauzálne vzťahy sa neviaže len na teoreticky oprávnené a zámerné usporiadanie javov do experimentálnej schémy **nezávislých premenných** (predpokladaných príčin) a **závislých premenných** (očakávaných dôsledkov) a na elimináciu iných možných vplyvov, **nežiaducich premenných**. Túto schopnosť podmieňuje aj nateraz už bohato rozpracovaný arzenál logických a matematicko-štatistických prístupov nachádzajúcich výraz v experimentálnom pláne a sprostredkujúcich výpovede o stupni platnosti, a teda aj o dôveryhodnosti získavaných experimentálnych výsledkov.

16.7.2 Kvalitatívne metódy v pedagogickom výskume

Metódy kazuistiky žiaka a učiteľa

Pedagogický slovník vymedzuje kazuistiku ako „riešenie jednotlivých prípadov podľa podrobných, čo najkompletnejších záznamov o nich“.

Prípad jednotlivca – žiaka môže byť kazuisticky spracovaný a prezentovaný v niektorom z troch typov kazuistik:

Tab.6 Typy kazuistik

1. Opis histórie prípadu	(<i>angl. case history</i>) niekedy nazývaná „životná história“, sa týka osobných údajov o vývine a živote vychovávaného jednotlivca. Má to byť zmysluplný, súvislý a ucelený obraz o danom prípade človeka. V tom obraze má byť všetko podstatné o osobnosti (u postihnutých s dôrazom na informácie relevantné postihnutiu). Radenie informácií je zväčša chronologické.
2. Štúdium a rozbor prípadu	(<i>angl. case study</i>) je vlastnou analýzou, vedeckým spracovaním histórie prípadu. Okrem funkcionálnych vzťahov z opisu sú tu relevantné determinatívne vzťahy a kauzálne závislosti, výchovné, resp. diagnostické, korekčné alebo terapeutické hypotézy či závery.
3. Komplexná kazuistika	obsahuje aj históriu, opis histórie prípadu aj štúdium a rozbor prípadu.

Tieto časti môžu byť po formálnej stránke oddelené, ale môžu sa i vzájomne prelínať – po fragmente z histórie prípadu nasleduje uvedenie fragmentu do kauzálnych súvislostí, a potom ďalší krok zo životnej histórie s následnou analýzou.

Bez ohľadu na typ kazuistiky si jej autor vždy má uvedomovať, že opisy a závery na podklade objektívnych faktov sa uskutočňujú v istom presne vymedzenom čase. Výsledky pozorovaní a vyšetrení sa týkajú osoby, ktorá je v ustavičnom procese vývinu, v časovej postupnosti od minulosti cez prítomnosť do budúcnosti.

Len takto chápaná osobnosť (žiaka) sa správne hodnotí a takto kazuisticky opísaná približuje adresátovi (odborníkovi alebo čitateľovi) jej reálny obraz. Informácie o žiakovi pre kazuistické potreby sa získavajú metódami výskumu a diagnostiky.

Sú to:

- *exploračné metódy,*
- *pozorovanie,*
- *diagnostické testovanie,*
- *štúdium výsledkov činnosti žiaka (akými sú napr. slohové zošity, výkresy, produkty pracovného vyučovania),*
- *testovanie,*
- *experiment*
- *a štúdium dokumentácie o žiakovi.*

Ďalšie informácie sa nachádzajú v bežnej dokumentácii triedneho učiteľa.

Napr.: Triedna kniha, triedny výkaz, vysvedčenia, osobný záznam, záznam o kontaktoch s rodinou žiaka a pod. Pravdaže, patria sem i všetky súvzťažné

vyšetrenia, posudky, lekárske, psychologické a pedagogické závery a pod.

Etnografické interview

Táto metóda zisťuje, ako skúmané osoby interpretujú svet okolo seba, aký význam pripisujú relevantným situáciám v ich živote. Etnografické interview je zvyčajne neštruktúrované. Výskumníci tvoria otázky v závislosti od toho, ako sa odvíja téma interview.

Údaje zistené pri etnografickom interview sa verifikujú spôsobom nazývaným *spätná verifikácia zistení* (skúmateľ sa po čase vráti k informantovi a overuje si, či to, čo povedal, pochopil správne). (Gavora, 2001, s. 184)

Výskum životného príbehu

Táto metóda je zápisom, analýzou a vyhodnotením života určitej osoby. Je to chronológia vlastného života vyrozprávaná človekom, rekonštrukcia života videná vlastnými očami. Služi skúmateľovi na zistenie toho, aké subjektívne významy zdôrazňovala osoba v priebehu svojho života. Niektorí autori túto metódu označujú ako naratívne interview. (Gavora, 2001) Jeho výhody sú v tom, že umožňuje skúmanej osobe spontánnu, otvorenú a priateľskú komunikáciu.

Literatúra

- BOGDAN, R. C. – BIKLEN, S. K. 1982. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BRYMAN, A. 1988. *Quality and quantity in social research*. London: Routledge.
- CRESWELL, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications. [Online]. [cit. 08.10.2006]. Dostupné na internete: <http://www.ethics.ubc.ca/courses/inds502u.pdf>
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1628-8
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2
- KERLINGER, F. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- MARŠÁLOVÁ, L. – MIKŠÍK, O. a kol. 1990. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00019-8
- Organization for Economic and Cultural Development. 1994. [Online]. [cit. 08.10.2006]. Dostupné na internete: <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol51/number3/miller/index.html>
- SHAUGHNESSY, J. J. – ZECHMEISTER, E. B. 1990. *Research methods in psychology*. London: McGraw-Hill. [Online]. [cit. 12.10.2006]. Dostupné na internete: http://www.utexas.edu/academic/diia/assessment/iar/resources/quicktips/quicktip_6-16.pdf
- ŠVEC, Š. A KOL. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5

Literatúra k metóde pozorovania:

- FURMAN, A. 1988. Návrh pozorovania činnosti učiteľa a žiakov na vyučovacích hodinách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23, č. 4, s. 337 – 354.
- GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda.
 - GAVORA, P. 1997. *ABC pozorovania vyučovania*. Prešov, Metodické centrum.
 - MAREŠ, J. 1981. *Interakce učitel-žáci, učitel-studenti*. Hradec Králové, Pedagogická fakulta a Odbor školství VčKNV.
 - MAREŠ, J. (red.). 1988. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
 - SVATOŠ, T. – MAREŠ, J. (eds.). 1993. *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové, Gaudeamus.

- ŠVEC, Š. 1993. *Koncepcia humanisticky orientovanej výučby*. *Pedagogická revue*, 45, č. 1–2, s. 2 – 15.
- ZELINA, M. – FURMAN, A. 1986. *Metodika psychologické analýzy vyučovacích hodín*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 21, č. 4, s. 321 – 332.

Literatúra k metóde interview:

- ZELINA, M. 1990. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava, Psycho-diagnostické a didaktické testy, Š.p.

Literatúra k projektívnej metóde:

- KONDÁŠ, O. a kol. 1992. *Psychodiagnostika dospelých*. Martin, Osveta.
- ŠÍPEK, J. 1997. *Projekce a projektívni metody v psychodiagnostice*. Praha, Propsy.

Literatúra k metóde sociometrie:

- PETRUSEK, M. 1969. *Sociometrie*. Praha: Svoboda.
- JANOŠEK, J. a kol. 1986. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN.
 - HRABAL, V. 1979. *SO-RA-D (Sociometricko-ratingový dotazník)*. Bratislava, Psychodiagnostika.
 - JABLONSKÝ, T. 2004. *Vplyv kooperatívneho učenia na zmenu sociopreferenčných vzťahov na hodinách etickej výchovy*. In: ACTA Facultatis Pedagogicae Universitas Tyrnaviensis. Trnava: TU, s. 18 – 25. ISBN 80-8082-015-5
 - HRABAL, V. 1989. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žiaka*. Praha, SPN.

Literatúra k metóde experiment:

- TOMANOVÁ, E. 1983. *Skúsenosti z experimentálneho vyučovania fyziky v 1. – 4. roč. gymnázia*. In: *Vyučovanie fyziky na gymnáziu a súčasné problémy vedecko-technického rozvoja*. Nitra, PF.
- KOŠOVÁ, B. 1994. *Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní na I. st. základnej školy*. Banská Bystrica, PF UMB.
- ŠVEC, Š. 1978. *Spätná väzba v lineárne programovanom učení*. In: *Paedagogica IV (1973)*. Zborník FF UK. Bratislava, SPN.
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: PF TU.

Otázky a úlohy

1. *Na čo je človeku veda?*
2. *Je výrazom jeho zvedavosti a hravosti?*
3. *Čo robí vedu vedou?*
4. *Je veda morálna?*
5. *Aké sú hlavné ciele vedeckého skúmania?*
6. *Porovnajte kvalitatívny a kvantitatívny výskum?*
7. *Aké sú výhody a nevýhody kvalitatívneho výskumu?*
8. *Aké sú výhody a nevýhody kvantitatívneho výskumu?*
9. *Aká štandardná forma sa uplatňuje pri tvorbe výskumného projektu?*
10. *Aké zásady musí spĺňať dobrá hypotéza?*
11. *V akých prípadoch je potrebné realizovať predvýskum?*
12. *Ako zabezpečiť validitu výskumného nástroja?*
13. *Ako zabezpečiť reliabilitu výskumného nástroja?*

Emília Kratochvílová (eds.)

ÚVOD DO PEDAGOGIKY

Zodpovedný redaktor publikácie: Jozef Molitor

Grafická úprava a zalomenie: Forma, s. r. o.

Obálka:

Vydala: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave vo vydavateľstve
TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, spoločnom pracovisku TU a Slovenskej akadémie vied.

Prvé vydanie.

ISBN: 978-80-8082-145-6

EAN 9788080821456