

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 2, 2011

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora

gavora@fedu.uniba.sk

Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček

ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec

stevo.svec1@gmail.com

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Majda Cencič, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdana Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UCM, Trnava

(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 2, 2011, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne. Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

Ročník 2, 2011 č. 4, s. 226-317

Obsah

Štúdie

O n d r e j k o v i č, Peter: Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní.....	228
Š v a ř í č e k, Roman: Zlomové udalosti při vytváření profesní identity učitele	247
H r e h o v á, Daniela: Vyučovanie podnikateľskej etiky (prehľadová štúdia).....	275

Správy

Š v e c, Štefan: Správa o projekte Slovenská encyklopédia edukačných vied.....	295
M a c h á č e k, Ladislav: Rozvoj interdisciplinárneho vedeckého výskumu mládeže na Slovensku.....	300
D o n č e v o v á, Silvia: Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách?.....	304

Recenzie

P r ů c h a, Jan: Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky (Zuzana Hirschnerová).....	306
K e l l e r, Jan – T v r d ý, Lubor: Vzdělanostní společnost (Tomáš Gerbery)	309
K u d l á č o v á, Blanka: Dejiny pedagogického myslenia I. Počiatky vedomej výchovy a pedagogických teórií. (Vladimír Michalička).....	313
K a s á č o v á, Lenka – S o k o l, Milan: Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy (Iveta Drzewiecka).....	315

Volume 2, 2011, No. 4, p. 226-317

Contents

Studies

- O n d r e j k o v i č, Peter: Social and Cultural Capital as Social Values,
Norms and Goals in Education..... 228
- Š v a ŕ í č e k, Roman: Critical Incidents in Forming the Professional
Identity of the Teacher 247
- H r e h o v á, Daniela: Teaching Business Ethics (Review
of Literature) 275

Reports

- Š v e c, Štefan: Report on the Slovak Encyclopaedia of Educational
Sciences Project..... 295
- M a c h á č e k, Ladislav: Growth of Interdisciplinary Research
of Youth in Slovakia 300
- D o n č e v o v á, Silvia: Quo Vadis, University Education, Science
and Research in Faculties of Education?..... 304

Reviews

- P r ů c h a, Jan: Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové
psycholingvistiky (Zuzana Hirschnerová)..... 306
- K e l l e r, Jan – T v r d ý, Lubor: Vzdělanostní společnost (Tomáš
Gerbery) 309
- K u d l á č o v á, Blanka: Dejiny pedagogického myslenia I. Počiatky
vedomej výchovy a pedagogických teórií (Vladimír Michalička) 313
- K a s á č o v á, Lenka – S o k o l, Milan: Význam vizuálnej
komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej
školy (Iveta Drzewiecka)..... 315

Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní

Peter Ondrejko
Katedra sociológie FF UKF v Nitre, Nitra

Anotácia: Podľa teórie Pierra Bourdieua sa kapitál vyskytuje v troch najvýznamnejších podobách: v podobe ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Kultúrnemu kapitálu je nevyhnutné venovať sa z pohľadu cieľov výchovy a vzdelávania (edukácie). Z hľadiska výchovy a vzdelávania si nemalú pozornosť zasluhuje aj sociálny kapitál, ako celok aktuálnych i potenciálnych vzťahov, ktoré spočívajú na príslušnosti k určitej skupine a vystupujú ako zdroje. Teóriu ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu rozvíjajú dnes viaceré významné osobnosti vedeckého života a mala by sa stať predmetom pozornosti i pedagogiky. PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 228-246

KLúčové slová: sociálny, kultúrny, ekonomický a humánny kapitál, ciele výchovy a vzdelávania, pedagogika.

Social and Cultural Capital as Social Values, Norms and Goals in Education. According to the theory of Pierre Bourdieu, the capital appears in three major forms: (1) economic, (2) cultural and (3) social capital. Cultural capital must be considered from the perspectives of goals of education. Also, social capital must be paid attention to because it constitutes a whole of current and potential relationships of members in a particular social group and act as a resource. The theory of economic, cultural and social capital is being developed today by several prominent scientists and, therefore, it should become a focus of the Sciences of Education. PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 4: 228-246)

Key words: social, cultural and human capital, goals of education, sciences of education.

Rozvoj schopností, osvojenie si vedomostí a návykov, získanie skúseností a sformovanie charakteru v súlade s požiadavkami kladenými spoločnosťou, môžeme vo všeobecnosti považovať za ciele výchovy. Ich stanovovanie považujeme za proces, ktorý je z pohľadu vied o výchove najvýznamnejší. Teleologické skúmanie účelnosti či zameranosti cieľov výchovy vo všeobecnosti možno pokladať za jedno z východísk pedagogiky ako vedy. Bez stanovenia cieľov by bola výchova nemysliteľná práve preto, lebo výchova je zámerný proces, obsahujúci intenciu, bazírujúcu na predstavách o sociálnych normách (spoločnosti alebo skupiny). Ciele výchovy preto nie sú logicky odvoditeľné, aj keď jestvujú predstavy o intuícii, ktorou by sa dali poznávať a

sformulovať (pozri o tom problematiku materiálnej etiky hodnôt Maxa Schelera (Depré, 2003; Frings, 1966).

Ak sú ciele vybrané a stanovené nesprávne, v rozpore s etikou, ak sú neadekvátne alebo pomýlene stanovené, nemožno očakávať ani úspešný edukačný proces, t. j. ani úspechy v procese výchovy a vzdelávania. Tak ako ciele nemôžeme odvodiť iba zo súčasných potrieb spoločnosti, potrieb jedinca a spojením oboch hľadísk, nemožno ciele formulovať podľa predstáv o želateľnej osobnosti človeka, aj keď ciele výchovy sú vždy vyjadrením aj určitého ideálu, ktorý obsahuje požiadavky a predstavy o tom, čím by sa mal človek, člen určitej spoločnosti stať, aký by mal byť. Tieto ciele nesmú byť príliš vzdialené¹ a neuskutočiteľné². Zložitá problematika výchovných cieľov je predmetom osobitnej reflexie nielen pedagogiky, ale aj filozofie a sociológie.

Jan Průcha (2010) uvádza, že pedagogická veda sa v súčasnej dobe rozvinula do značnej tematickej šírky. Na tom má nesporne zásluhu i sám Průcha. No tak ako interdisciplinárna prepojenosť nezasahuje andragogiku, nedotkla sa ani problematiky kultúrneho, sociálneho a ekonomického kapitálu. A to je viac ako škoda. Nazdávame sa, že za jeden z najvýznamnejších cieľov výchovy možno práve považovať nadobúdanie ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Uvedené pojmy pôsobia v tradičnej pedagogike zvláštno. Pri analýze ich obsahu nejedného z nás napadne nevdojak myšlienka, čím sú uvedené pojmy nové, v čom spočíva ich prínos. Rovnako tak, ako sa prof. Průcha pýta na príčiny nezájmu o andragogiku, mali by sme sa pýtať aj na to, ako sa stalo, že pojmy, ktoré sa rozpracovávajú vo filozofii, sociológii, politológii, psychológii i antropológii, pedagogiku akoby obchádzajú. Napokon sú to pojmy, ktoré sú bezprostredne spojené so vzdelávaním, výchovou v škole i v rodine, cnosťami i osobnostným rozvojom. Sú to jazykové bariéry, konzervativizmus, alebo dokonca pohodlnosť, ktoré bránia pedagogickej reflexii „nových kapitálov“? Donedávna sme boli svedkami toho, že pedagogika a pedagógovia boli málokedy ochotní pohliadnuť za hranice svojej disciplíny. Nazdávame sa, že integratívny koncept vied o človeku predpokladá interdisciplinárnu syntézu, na ktorej sa musí podieľať aj pedagogika.

Pýtať by sme sa mohli aj na to, či nevystačíme s kategóriou socializácie, ktorá v sebe obsahuje tak proces akulturácie, teda osvojovania si kultúry spoločnosti, kultúrnych vzorcov správania, ako i proces societizácie, proces

¹ Uvedomujeme si veľkú neurčitosť termínu *príliš vzdialené*. Nazdávame sa, že tu musí zohrať podstatnú úlohu imaginácia, spolu s dôkladným poznaním súčasného stavu, pričom toto poznanie by sa malo čo najviac bližšie objektivizovanému poznaniu skutočnosti na báze interdisciplinárnych empirických výskumov.

² Termín *uskutočiteľnosť* je nutne poznačený značnou dávkou subjektívnosti, intencionality a reálneho poznania možností (najmä politických, ekonomických a vzdelanostných).

stávania sa členom komunity, príp. príslušnej society³, čo bezprostredne súvisí s teóriou sociálneho kapitálu. Mohlo by sa zdať, že uvedené pojmy, a teda i teórie „nových kapitálov“ sú nadbytočné, objavujúce niečo dávno známe. Veď predsa socializáciu ako celoživotný proces chápeme ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako interpenetráciu biologického, psychického a sociálneho systému (človeka), súčasne i ako proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia. A napokon socializácia významovo znamená i stávanie sa subjektom, schopným spoločenského (morálneho) konania (Ondrejkovič, 2004, s. 69). Ako si ukážeme, socializačné procesy, či už ide o individualizáciu, personalizáciu, enkulturalizáciu či societizáciu, majú nesporne veľa spoločných znakov s nadobúdaním ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Nazdávame sa, že je tu však rozdiel. Podstatný prínos, spočívajúci v prieniku uvedených pojmov nielen do terminológie, ale aj do sociologických a sociálno-filozofických teórií, spočíva v charakteristike kapitálu ako súboru nepriamych alebo prechodných sprostredkujúcich statkov. Tieto pôsobením procesov, ktoré sú kapitálu vlastné, prispievajú k rozvoju jestvujúcich hodnôt a k vzniku nových hodnôt, ktoré robia ľudskú prácu i samotnú ľudskú existenciu produktívnejšou a hodnotnejšou. S podobnými myšlienkami sa stretávame u Eugena Böhm-Bawerka (2006) a jeho kritika Hilferdinga (1974). Böhm-Bawerk, brnenský rodák, najvýznamnejší predstaviteľ rakúskej národohospodárskej školy, ešte v roku 1889 rozpracovával „pozitívne teórie kapitálu“. Kapitál vysvetľoval na základe jeho sprostredkujúcej produktívnej funkcie pri výrobe statkov. No termín kapitál sa v tomto zmysle netýka iba ekonómie. Znamená schopnosť prinášať pridanú hodnotu (surplus value, Mehrwert) v medziľudských vzťahoch, v konaní, i vo výchove a vzdelávaní. Teórie „nových kapitálov“ tak odkrývajú nový fenomén, ktorý je metodologicky operacionalizovateľný vo viacerých svojich podobách a ktorý možno podrobovať empirickému skúmaniu z hľadiska viacerých vedných disciplín. No jeho operacionalizácia ako prevod výskumného problému, príp. východiskovej alebo pracovnej hypotézy do empiricky skúmateľnej a testovateľnej podoby, je procesom predovšetkým transformácie pojmov do podoby empirických indikátorov, resp. znakov, z ktorých by sme mohli usudzovať alebo potvrdzovať, príp. vyvracať hypotézy. V pedagogike však také hypotézy doposiaľ nejestvujú. Ich formulovanie ako podmienenie pravdivých výrokov si vyžiada dôkladnú znalosť teórie „nových kapitálov“ spojených s každodennosťou (Alltag) pedagogickej praxe. Jedným z pokusov o podobnú operacionalizáciu je práca doc. PaedDr. Vlasty Cabanovej, PhD., *Kultúrno-sociálny kontext rodin-*

³ Podrobnejšie o tom pozri Ondrejkovič (2004), ako aj staršiu monografiu Ondrejkovič (1998).

nej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej (najmä liptovskej rurálnej) komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou⁴.

Pokúsime sa v stručnosti predstaviť najvýznamnejšie pojmy „nových kapitálov“. Ich predstavovanie si nekladie za úlohu hlbší prienik do problematiky ich neraz kontroverzného a navzájom sa prelínajúceho obsahu.

Samotný sociálny kapitál predstavuje syntézu ľudského (humánneho), kultúrneho a ekonomického kapitálu⁵. Pritom treba poznamenať, že v literatúre sa dôsledne rozlišuje medzi kultúrnym a ľudským kapitálom. „Zatiaľ čo ľudský kapitál predstavuje schopnosť urobiť prácu, kultúrny kapitál je vedenie o tom, ako sa práca robí“, uvádza Miroslav Dopita (2007, s. 81). Pokladáme za neoddiskutovateľné, že na úspešnú výchovu a vzdelávanie nestačí mať dobré materiálne zabezpečenie rodiny a školy, nestačí ani dostatočné vzdelanie rodičov detí a učiteľov v škole, dôležité ale je, aby sa rodičia aj učitelia deťom venovali, podnecovali ich túžbu po poznaní, aby sa rodičia učili s deťmi a učitelia venovali svojim žiakom, a treba dodať, že zo záujmu. Vzájomná dôvera a úsilie budovať siete sociálnych vzťahov tvoria neodmysliteľnú súčasť týchto aktivít. V tom spočíva sociálny kapitál rodiny i školy (Coleman 1988, voľne podľa Kellera, 2009, s. 68).

V prípade charakteristiky ľudského kapitálu prevládajú najčastejšie ekonomizujúce hľadiská. **Ľudský kapitál (niekedy uvádzaný ako humánny kapitál) spravidla definujeme ako vedomosti, získané zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a umožňujú mu tak získať príjem** (napr. mzdu, odmenu v rôznej podobe) **výmenou za prácu**. Množstvo empirických štúdií potvrdilo jeho pozitívny vplyv na hospodársky vývoj, ako aj nepriame pozitívne dopady na kvalitu života spoločnosti. Na ľudský kapitál vplýva celková výchova človeka, typ vzdelania a kultúra. Vytvárať ľudský kapitál znamená pracovať s každým človekom, vychovávať ho a vzdelávať. Príznačná je v tomto smere aj charakteristika, ktorú udávajú v bankovníctve, hoci sa netýka financií: Ľudský kapitál predstavuje rozsah odborných vedomostí a zručností, stelesnený v pracovnej sile danej krajiny, ktorý je výsledkom formálneho vzdelania, ako aj zvyšovania kvalifikácie v zamestnaní (2010, www.banky.sk). Je to neraz práve ľudský kapitál, teda vedomosti, získané zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a ktorého zásluhou sa stáva voľba investorov investovať v tej-ktorej krajine. Dokonca významný americký ekonóm a nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu Gary Stanley Becker (1997,

⁴ Problematika bola riešená v rámci projektu VEGA č. 14/0137/08.

⁵ Samotný termín kapitál je nesporne spojený s prínosom Karla Marxa, ktorého podstata definovania kapitálu spočíva v schopnosti produkovať nadhodnotu. Je neodpustiteľné, že s kritikou ideológie marxizmu sa spája takmer tabuizácia Marxovho pohľadu na spoločnosť.

s. 27) chápe aj sociálny kapitál iba ako podmnožinu ľudského kapitálu. Gary S. Becker uvádza o ľudskom kapitáli nasledovné: „Vyučovanie v škole, počítačový kurz, výdavky na zdravotnú starostlivosť a prednášky o potrebe presnosti a čestnosti sú takisto kapitálom v tom zmysle, že zlepšujú zdravie, zvyšujú zárobky, či pomáhajú človeku vychutnať literatúru počas väčšiny jeho života. Následne je úplne v súlade s tradičnou definíciou kapitálu, keď vravíme, že výdavky na vzdelávanie, tréning, zdravotnú starostlivosť a podobne, sú investíciami do kapitálu. Avšak produkujú ľudský, nie fyzický či finančný kapitál, pretože nemožno oddeliť osobu od jej vedomostí, zručností, zdravia či hodnôt“ (Becker, 1993, s. 15). Becker chápe sociálny kapitál ako tlak referenčnej skupiny na preferencie dostupnej voľby jedinca. Všeobecne ide teda o „účinky spoločenského prostredia“ (Becker, 1997, s. 26), na ktoré má jedinec len obmedzený vplyv. Rastom sociálneho kapitálu, t. j. podľa Beckera tlakom okolia, sa môže buď zvýšiť, alebo znížiť i celkový úžitok jedinca. Jeho sociálny kapitál závisí na správaní druhých, čo znamená, že takto vznikajú tak pozitívne, ako aj negatívne externality. Príkladom prvého môže byť zníženie rizika kriminality v celej štvrti, pokiaľ niektorí susedia strážia svoje domy, naopak, odvrátenú stranu ilustruje tlak rovesníkov fajčiarov na začatie fajčenia, uvádza dvojica autorov Šafař a Sedláčková (2007, s. 22).

No práve v tejto súvislosti (pozitívny vplyv na hospodársky vývoj a „celkový úžitok“ jednotlivca) nás nevdok napadá ostrá kritika tzv. vzdelanostnej spoločnosti K. P. Liessmanna (2008). Chceme upozorniť na tri podstatné oblasti, ktorých sa ľudský kapitál týka:

1. Vzdelanie predstavuje nie inštrumentálnu, ale finálnu hodnotu. Uvedenú myšlienku publikoval Alexander Hirner už v r. 1972 a neskôr v r. 1976 ako kritiku ekonomizmu. Vzdelanie predstavuje hodnotu samu osebe, spočívajúcu v nej samej (autotelická hodnota, autotelic value, autotelischer Wert), nie iba preto, že jeho prostredníctvom je možné lepšie a efektívnejšie organizovať výrobu, získať lepšie zamestnanie, postavenie v spoločnosti, v súčasnosti by sme mohli povedať, že i menšiu pravdepodobnosť stať sa nezamestnaným. Odveká túžba človeka vedieť, odhaľovať tajomstvá prírody i spoločnosti, je spojená s radosťou z poznania, môže naplniť i zmysel ľudskej existencie. Človeku je vlastná neutíchajúca túžba po vedomostiach, poznání, ktorá nie je nikdy dostatočne saturovaná žiadnym poznatkom, ako píše Eugen Fink (1996) pri riešení otázok filozofie výchovy⁶. Výchova sa pre Finka stáva tým, čo dáva človeku orientáciu v jeho vlastnom živote, čo mu umožňuje stretávať sa so svetom, rozumieť mu a stretávať sa s ostatnými ľuďmi. Redukciu

⁶ Pozri o tom E. Fink (1996), ako aj M. Burchardt (2001).

hodnoty vzdelania na predpoklady ľahšieho prežitia treba pokladať za neprijateľnú. Naopak, v uvedenom poňatí je aplikovateľná predstava ľudského a kultúrneho kapitálu. Sám Bourdieu, najvýznamnejší predstaviteľ „nových kapitálov“ sa dištancoval od ekonomického poňatia kapitálu a spájania jeho teórie s ekonomizujúcim prístupom, ktorý vysvetľuje ľudské konanie vedomým účelovým konaním.

2. Vzdelanie v prírodných a technických vedách nemožno nadradovať nad vzdelanie v oblasti spoločenských vied. Toho sme svedkami tak v každodennom živote, ako aj v súčasnej politike vzdelávania. Autor týchto riadkov bol osobne svedkom vystúpenia významného prírodovedca, ktorý konštatoval, že neznalosť Shakespeara je považovaná za nevzdelanosť, ale neznalosť Ohmovho zákona nie. Jeho omyl spočíva v tom, že dielo hádam najvýznamnejšieho svetového dramatika sa týka ľudského života, jeho zmyslu, spôsobu a hodnoty, dobra a zla, kým Ohmov zákon predstavuje síce významný poznatok, ale týkajúci sa iba časti ľudského poznania.⁷
3. Vzdelanie nemožno štandardizovať. Všetky pokusy na svete stanoviť, čo je viac, a čo je menej dôležité vedieť, stroskotali, príp. viedli k deformáciám vo vzdelávaní. Tak, ako je deformované i vysokoškolské vzdelávanie snahou o jeho štandardizáciu v zmysle tzv. Bolonského procesu. Vysoká škola nie je továreň na masovú výrobu absolventov tak, ako sa masovo vyrábajú autá, chladničky alebo potraviny. Znásilnenie vysokoškolského vzdelávania k unifikácii (kredity umožňujúce prestup z jednej vysokej školy na druhú) znamená koniec kreativity v humanitných a spoločenských vedách, ako aj v umenovedných disciplínach. Kým v technických a prírodných vedách je štandardizácia súčasťou prípravy absolventov na zapojenie sa do ekonomického života, v humanitných a spoločenských vedách znamená unifikáciu a stagnáciu.

Vychádzajúc z predpokladu, že kapitál má schopnosť „pridávať hodnotu“, **kultúrny kapitál** predstavuje vedomosti, ktoré plynú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Je to um, ktorý si človek osvojil v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, empatia a schopnosť porozumieť druhým. Patrí sem však aj nadobudnutý vkus, ideál krásy, spôsob obliekania, spôsob trávenia voľného času. „Pridaná hodnota“ tu bude predstavovať kvalitu života. Okrem školy má veľký podiel na získavaní kultúrneho kapitálu rodina. Deti z vyšších spoločenských vrstiev pochádzajú z iného kultúrneho prostredia, ako deti z nižších spoločenských vrstiev. Majú vyššiu úroveň kultúrneho kapitálu, ktorú zdedili po svojich rodičoch, lebo kultúrny kapitál je možné aj dediť.

⁷ Podrobnejšie pozri o tom PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 1, s. 86.

Kultúrny kapitál existuje v 3 formách: vtelený, objektivizovaný a inštitucionalizovaný.

Vtelený (inkorporovaný) kultúrny kapitál predstavujú intelektuálne a telesné dispozície človeka, získané v procese socializácie. Tu by sme našli najviac spoločného s teóriami socializácie, pretože je to výchova a vzdelávanie, ktoré sa významnou mierou podieľajú na socializačných procesoch, a sú dôležitým socializačným činiteľom. Jestvujú i teórie, podľa ktorých je to práve výchova a vzdelávanie, ktoré dokážu dokonca i naprávať poruchy socializácie.

Objektivizovaný kultúrny kapitál sú kultúrne artefakty, napr. obrazy, sochy, knihy, fotografie a nástroje, ktoré sa v domácnosti, príp. v prostredí, v ktorom človek žije, používajú. To je najvýznamnejší argument, dokazujúci, že kultúrny kapitál (jeho časť) môže pôsobiť pri utváraní vkusu, ideálov krásy, rozvoja emocionality, ba celého spôsobu života.

Inštitucionalizovaný kultúrny kapitál predstavujú akademické tituly a vedecké hodnosti. Tie prirodzene dediť nemožno, ale v termíne „sociálne podnetné prostredie“ sa skrýva zvýhodňovanie uchádzačov pri ich získavaní. Kultúrny kapitál je vždy spojený s konkrétnou osobou, s jej správaním a názormi. O kultúrny kapitál ako celok nemožno prísť, nemožno ho stratiť ani zničiť. Tak jednotlivec, ako aj spoločnosť na určitom území nemôže prísť o svoj um, ktorý si ľudia osvojili v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, schopnosť porozumieť, spôsob správania (napr. v hraničných, príp. v krízových situáciách). O tom nás presvedča história, hrdinstvo jednotlivcov, ba i celých národov (napr. v totalitnom režime, v okupácii cudzími mocnosťami, v nedôstojných podmienkach života jednotlivcov). I tento kapitál má tendenciu sa reprodukovať. V tom zohráva podstatnú rolu habitus človeka⁸ a spoločenská vrstva, z ktorej človek pochádza.

Ekonomický kapitál sa používa na meranie a vykazovanie trhových a operačných rizík v rámci finančnej organizácie. Hospodárske opatrenia tzv. rizikového kapitálu, posudzované pomocou ekonomickej reality, sú výstižnejšie ako účtovné a právne predpisy, o ktorých je známe, že sú zavádzajúce. Výsledkom aplikácie pojmu ekonomický kapitál je, že predstavuje realistickejší pohľad na hospodársku situáciu, príp. solventnosť príslušného podniku. Pierre Bourdieu chápe ekonomický kapitál ako akékoľvek vlastníctvo všetkých druhov tovarov, podnikania, výrobných prostriedkov, pozemkov, ako aj iného

⁸ Habitus je systém dispozícií na určité konanie, obsahuje v sebe všetky prežitú skúsenosti, ktoré sa prejavujú vo vnímaní, myslení, reflexii a správaní človeka. Habitus je internalizovaná spoločenská pozícia, rozpoznateľná vo vonkajších prejavoch človeka, v jeho názoroch a postojoch. Habitus sa získava v priebehu socializácie a je trvalou vlastnosťou človeka. Ľudia v rozdielnom spoločenskom postavení, s rozdielnym typom habitusu, vnímajú a definujú svet okolo seba odlišným spôsobom a podľa tejto definície potom i odlišne konajú.

majetku, napr. peňazí, akcií, šperkov alebo umeleckých diel. Ekonomický kapitál je možné bezprostredne konvertovať na peniaze a v procese inštitucionalizácie sa stáva predmetom vlastníckeho práva (Bourdieu, 1983, s. 185). Pojem ekonomického kapitálu je u Pierra Bourdieua síce odvodený od Karla Marxa, ale nie je ekvivalentný s Marxovou charakteristikou. Bourdieu (1974) používa ešte aj termín **symbolický kapitál**. Je znakom spoločenského uznania a sociálnej moci, sociálneho vplyvu. Predstavuje spoločenskú prestíž, reputáciu, privilégiá a spoločenské pozície. Oba, tak ekonomický, ako aj symbolický kapitál možno stratiť, na rozdiel od kapitálu kultúrneho.

Najvýznamnejší a súčasne aj najkomplikovanejší je fenomén, ktorý viacerí autori nazvali spoločne, avšak nezávisle na sebe, ako **sociálny kapitál**. Fundovaný prehľad tejto zložitej problematiky publikovala dvojica autorov Šafař a Sedláčková (2007). V tejto prehľadovej štúdii, ako sami uvádzajú, sa ani nesnažili „...prínešť jednoznačnou odpoveď na otázku, čo to je sociálny kapitál, ale píše, čo všetko sociálny kapitál môže byť a jak ho merať“ (s. 11).

V podmienkach znalostnej ekonomiky narastá veľký význam sociálneho kapitálu, ktorý vystupuje ako nový typ kapitálu. Podľa **Francisa Fukuyamu**⁹ (2006, s. 28 a nasl.) možno „Sociálny kapitál definovať jednoducho ako súbor neformálnych hodnôt, či noriem, spoločných pre členov nejakej skupiny, umožňujúci im vzájomnú spoluprácu“. Jeho základným princípom je kolektívnosť – kolektívna činnosť, ktorej je nejaká skupina schopná, a súčasne i náročnosť, ktorá je s činnosťou spojená. Keď členovia skupiny očakávajú, že i ostatní budú poctiví a spoľahliví, začnú si vzájomne dôverovať. Teda akýmsi vedľajším produktom je „pozitívny polomer dôvery“. Tento polomer dôvery je základom úspechu v podmienkach novej ekonomiky. Ktorá spoločnosť má lepšie predpoklady pre vytváranie kolektivismu a polomeru dôvery? Sociálny kapitál ako norma spolupráce sa postupne zhmotňuje vo vzťahoch v rámci skupiny. Z tohto hľadiska je napr. zločinnosť absenciou sociálneho kapitálu a likviduje polomer dôvery. „Ak je dôvera významným meradlom sociálneho kapitálu“ – píše Fukuyama – „tak existujú jasné príznaky, že sociálny kapitál upadá (nárastom kriminality – pozn. autora)“. Podobný názor zastáva i Robert Putnam (1995, s. 65-78)¹⁰. No spoločnosť síce zložito a s ťažkosťami, ale predsa len obnovuje svoj sociálny kapitál. Sú to pravdovravnosť, vzájomnosť, plnenie záväzkov a povinností, ktoré vytvárajú sociálny kapitál a ktoré nesmú chýbať medzi sociálnymi normami. Nazdávame sa, že je to práve škola a jej výchovné a vzdelávacie pôsobenie, ktoré môžu významne pomôcť spoločnosti obnovovať svoj sociálny kapitál. A to napriek neoliberalným tendenciám, ktoré sa v spoločnosti prejavujú i vo vzťahoch ku škole a školstvu. Toto zdanlivo

⁹ Stručne o Yoshihirovi Francisovi Fukuyamovi pozri prílohu.

¹⁰ Stručne o Robertovi Davidovi Putnamovi pozri prílohu.

triviálne konštatovanie má ďalekosiahly dosah – kategorický imperatív reflektovať v sústave vied o výchove a vzdelávaní poznatky spoločenských vied.

Podľa **Pierra Bourdieua**¹¹ (1983, s. 249) je sociálny kapitál „súčtom skutočných alebo potenciálnych zdrojov, ktoré sú spojené so získaním trvalej siete viac či menej inštitucionalizovaných vzťahov, vzájomného poznania a uznania“. Veľkosť tohto kapitálu je u jednotlivca daná predovšetkým šírkou vzťahov, ktoré môže reálne využívať. I tu má svoje nezastupiteľné miesto socializačný proces, osobitne skryté kurikulum v škole. Ale súčasťou sociálneho kapitálu je aj objem ekonomického a kultúrneho kapitálu, ktorý vlastní iní, s ktorými je jednotlivec úzko spojený v *sociálnej sieti*. Pritom však jestvuje rozdiel medzi sociálnym kapitálom a sociálnymi sieťami.

Sociálna sieť je množina sociálnych subjektov (uzly siete, ktorými sú spravidla jednotlivci či organizácie), ktoré sú prepojené jedným alebo viacerými špecifickými druhmi vzájomnej závislosti, ako sú priateľstvo, príbuzenstvo, odpor, konflikt, výmena, obchod, nápady, spoločné ideály a pod.

Analýza sociálnych sietí ukazuje *sociálne príbuzenstvo* medzi uzlami a väzbami. Uzly sú individuálni účastníci v rámci vzťahov medzi ľuďmi, ale i vzťahy samotných sietí, ktoré môžu byť účastníkmi vzťahov. Uzly sa nachádzajú takmer všade. Je možné si ich spojiť takmer v každej oblasti spoločenského a pracovného života. Väzby sú vzájomné vzťahy medzi týmito účastníkmi. Existuje množstvo rôznych druhov závislostí medzi uzlami daných sociálnych sietí. Vo svojej najjednoduchšej forme sú sociálne siete mapou všetkých možných, dostupných závislostí medzi jednotlivými uzlami. Počítačová sieť môže byť takisto využitá na stanovenie sociálneho kapitálu individuálnych účastníkov. Tieto systémy sú často znázornené prostredníctvom diagramu sociálnych sietí, kde daní účastníci, čiže uzly, sú body spojené čiarami, teda vzájomnými závislosťami.

Dvojica autorov Jiří Šafař a Markéta Sedláčková (2007, s. 14, 15) značne kriticky uvádzajú, že kapitál chápe Bourdieu ako „... akýkoľvek zdroj účinný v danej sociálnej aréne, ktorý aktérovi umožňuje dosiahnuť špecifické zisky. Celkový objem jednotlivých kapitálov a ich vzájomná štruktúra oddeľuje jednotlivé frakcie sociálnych tried (dominantná, stredná a robotnícka)“. I keď nie je cieľom týchto riadkov polemizovať s kritikmi, nemožno však súhlasiť s tým, že „...sociálny kapitál predstavuje v jeho teorii *relatívne okrajovou záležitosť*, (zdôraznil autor), pričomž pri analýze reprodukcie štruktúry je kladen dôraz predovšetkým na kultúrny a ekonomický kapitál, kultúrny vkus a spotrebu. Podstata teórie Bourdieua spočíva v tom, že schopnosť reprodukovať sociálne postavení, ... není pouhým výsledkom vlastníctví ekonomického kapitálu, byť ten hraje dominantní roli, ale sociální postavení je budováno také pomocí

¹¹ Stručne o Pierrovi Bourdieuovi pozri prílohu.

investíc do kultúrnej spotreby a praktík (kultúrny kapitál) i sociálnych vzťahů (sociálny kapitál). Hodnotu sociálneho kapitálu musí aktér udržiavať a aktívne používať prostredníctvom materiálnych alebo symbolických výmeny“ (Šafař, Sedláčková, 2007, s. 15). V rozpore s tvrdením oboch autorov zastávame názor, že samotný sociálny kapitál predstavuje syntézu ľudského (humánneho), kultúrneho a ekonomického kapitálu.

Podľa viacerých teórií je spoločnosť zložená zo „sociálnych jednotiek“, aktérov, ktorí sa podieľajú na živote skupiny, príp. celej spoločnosti prostredníctvom sociálnej siete. Výskumy ukazujú, že sociálne siete operujú v mnohých rovinách, od rodín až po rovinu spoločnosti, a zohrávajú kritickú rolu (križovatky) pri stanovovaní ciest riešenia problémov v každodennom živote i pri mimoriadnych príležitostiach, pri vývoji inštitúcií aj celých organizácií, a sú istým stupňom pre jednotlivcov – ako uspieť pri dosahovaní svojich cieľov.

Sociálny kapitál má v tomto smere formu štruktúr alebo inštitúcií, ktoré jednotlivcom pomáhajú udržiavať a rozvíjať svoj ľudský kapitál v partnerstve s inými. Tu vystupuje škola ako inštitúcia (neraz v polohe uzla siete) a jej ciele v oblasti výchovy a vzdelávania vystupujú s osobitnou naliehavosťou budovania sociálneho kapitálu, ktorého súčasťou je i kapitál kultúrny. Cieľom výchovy a vzdelávania by malo byť kreovanie pozitívnych ľudských vzťahov, osobitne dôvery¹², ale aj spolupráce, ktorá vzniká ako výsledok, resp. pridaná hodnota každej aktivity alebo pedagogického procesu. Výchovné ciele sa stávajú predpokladom spolupráce a zahŕňajú rodiny, rovesnícke skupiny a priateľstvá, ale i komunity, podniky, jednotlivé stránky každodenného života, iné školy a mimoškolské zariadenia, ako aj neziskové organizácie. Nerovnosti, čo sa týka kultúrneho kapitálu ako súčasť sociálneho kapitálu, však znevýhodňujú deti, žiakov i študentov nižších spoločenských vrstiev v prístupe ku vzdelaniu, a zúročujú kultúrnu spriaznenosť stredných a vyšších vrstiev spoločnosti v podobe lepšieho prospechu a nižšieho rizika predčasného ukončenia štúdia. Mohli by sme skonštatovať, že sociálny pôvod, i keď nie je totožný s kultúrnym kapitálom, sa stáva určujúcim momentom vzdelanostných dráh.

Dnes je význam sociálneho kapitálu považovaný za celkom zásadný pre integritu, stabilitu a reguláciu spoločnosti (Keller, 2009, s. 53). Sociálny kapitál ako odborný termín sa prvýkrát objavil v diskusiách Lyda Judsona Hanifana ešte pred rokom 1920 (pozri napríklad Hanifan 1916; 1920). Termín pôvodne popisoval materiálne prostriedky a ich počet v každodennom živote ľudí (1916,

¹² Dôvera (angl. dependance, confidence) v zmysle sociálno-pedagogickej praxe je schopnosť dvoch alebo viacerých ľudí dovoliť iným vstupovať do svojho života, aby tak spoločne vytvorili vzťah, ktorý je založený na vzájomnom porozumení, úcte, záujme a istote. Dôvera je jednou zo základných predpokladov úspešnosti vo výchove a vzdelávaní, ale aj v každodennom živote ľudí a spoločnosti. V sociológii i v sociológii výchovy nadobúda čoraz väčší význam.

s. 130). Hanifan sa zaoberal najmä pestovaním dobrej vôle, priateľstva, súcitu a spoločenského styku medzi tými, ktorí tvoria „sociálne jednotky“. Trvalo nejaký čas, kým sa termín začal využívať vo väčšej miere. Významné sú i príspevky od Jane Jacobsovej (1975; orig. 1961) vo vzťahu k mestskému životu a susedských vzťahov. No až Pierre Bourdieu (1980; 1983), so zreteľom na sociálne teórie, a potom James S. Coleman (1988), vo vzťahu k sociálnej oblasti vzdelávania, položili základ pre reflexiu termínu na akademickej pôde, vrátane početných diskusií. Neskôr to bolo dielo Roberta D. Putnama (1993; 2000), ktorý začal sociálny kapitál empiricky skúmať, v dôsledku čoho sa tento termín stal aj predmetom politických diskusií. „Sociálny kapitál“ sa rozšíril do tej miery, že sa začal aplikovať i zo strany Svetovej banky, ktorá aj v súčasnosti zdôrazňuje, že „čoraz viac dôkazov ukazuje, že sociálna súdržnosť je rozhodujúca pre to, aby spoločnosti vedeli ekonomicky prosperovať a rozhodujúca je aj pre trvalo udržateľný rozvoj“ (The World Bank, 1999). Zdá sa, že prípadné deficity v oblasti kultúrneho a sociálneho kapitálu, premeniteľné na ekonomický kapitál, predstavujú aj zdroj anómie v spoločnosti, ba i v rodine. Aj z uvedených dôvodov pokladáme za dôležité preskúmať myšlienku sociálneho kapitálu z hľadiska sociológie výchovy a vzdelávania, ale i pre rozvoj pedagogiky vôbec. Zdá sa, že je to práve sociálny kapitál, ktorý nadobúda medzi „novými kapitálmi“ centrálnu postavenie.

Podľa **J. S. Colemana** (1994, s. 302) „je sociálny kapitál definovaný svojou funkciou. Nie je jediný, ktorý uľahčuje život v spoločnosti a prispieva ku kvalite života, ale rozhodne uľahčuje maximalizáciu osobného profitu“. Coleman uvádza päť foriem sociálneho kapitálu (podľa Kellera, 2009, s. 58), ktoré boli neraz vystavené ostrej kritike z hľadiska poplatnosti teórie racionálnej voľby, práve kvôli dôrazu na ľudskú vypočítavosť.

Nasledovné formy sociálneho kapitálu majú prinášať prospech ich vlastníkom:

- Ochota plniť záväzky voči druhým, ako aj plniť ich očakávania. Pritom veríme, že až my raz budeme potrebovať plnenie záväzkov iných voči nám, vráti sa nám to i s úrokmi.
- Možnosť vytážiť informácie z nadviazaných vzťahov, čo šetrí čas a námahu pri získavaní informácií iným spôsobom. Preto majú pre nás neformálne väzby aj veľkú úžitkovú hodnotu.
- Platnosť uznávaných noriem a sankcií, spojených s ich nedodržiavaním, pripravenosť uprednostniť pritom záujmy svojej rodiny, sociálnych hnutí, príp. verejnosti voči vlastným záujmom.
- Poslušnosť voči uznávanej autorite.
- Schopnosť skupiny, ktorej som členom, akumulovať energiu členov skupiny a usmerňovať ju na ďalšie ciele.

Kým Pierre Bourdieu chápe sociálny kapitál skôr v rovine mikrosociálnej, ako sieť vzťahov, ktoré môžu viesť k vylepšeniu vlastných pozícií, **Robert David Putnam** zdôrazňuje význam sociálneho kapitálu ako nadindividuálnej kvality, ako mieru dôvery a ústretovosti v spoločnosti. Je to intenzívny pocit kultúrnej zhody s inými. Vychádza z predpokladu, že fyzický kapitál sa odvoláva na fyzické predmety a ľudský kapitál sa týka vlastností jednotlivcov. Sociálny kapitál potom pozostáva zo spojenia medzi jednotlivcami – sú to predovšetkým sociálne siete a normy reciprocity, ako i dôveryhodnosti, ktoré z nich vznikajú. V tomto zmysle sociálny kapitál úzko súvisí s tým, čo niektorí nazývajú „občianske cnosti“. Rozdiel je v tom, že sociálny kapitál Putnama upozorňuje na skutočnosť, že občianske cnosti sú najsilnejšie, keď sú zakotvené v sieti vzájomných sociálnych vzťahov. Ak spoločnosť pozostáva z mnohých cnostných jedincov, tí nemusia byť nevyhnutne bohatí na to, aby disponovali sociálnym kapitálom. Samotné cnosti by sme mohli chápať ako protipól siedmich hlavných hriechov podľa katolíckej tradície (Putnam, 2000, s. 19). Zdá sa, akoby naša pedagogika na cnosti už nerefletovala alebo pozabudla, možno v obave pred normatívnosťou a označením pedagogiky za antikvovanú. K cieľom výchovy, ktorú nazývame prosociálnou, môžeme pripomenúť Putnamovu myšlienku tzv. *premostujúceho* sociálneho kapitálu (*bridging*). Silný *zväzujúci* (*bonding*) sociálny kapitál, ktorý spočíva na intenzívnych sociálnych vzťahoch a rigidných sociálnych sieťach, môže mať aj sociálne segregáčne, elitárske a vylučujúce efekty. Vzájomne akceptovaný sociálny kredit v sociálnych sieťach zvyšuje vnútroskupinovú súdržnosť, dôveru a solidaritu členov príslušnej skupiny, society, alebo aj sociálnej vrstvy, či triedy. Tým sa ale súčasne podporuje vznik medziskupinovej nedôvery, príp. aj súperenie medzi skupinami, vzniká medziskupinová nedôvera. Ich sociálne siete a sociálne normy sa vyznačujú nedôverou a prejavmi neuznania, príp. aj vylúčením sietí a noriem iných skupín. Mohli by sme hovoriť aj o fenoméne kategórie cudzinca. Pôsobí tu okrem iného postupné oslabovanie komunitného života, uzatvárania sa do čoraz menších skupín a pokles vzájomnej dôvery. Kolektívne občianske aktivity, napr. verejné zhromaždenia, ochabujú omnoho rýchlejšie, a postupne sa opúšťajú siete vzájomnosti, cieľom ktorých bol vznik komunit. Stávame sa svedkami čoraz výraznejšie postupujúcej individualizácie. Podľa Putnama je to tlak času a peňazí, narastajúcej mobility a suburbanizácie, rozvoja nových komunikačných technológií (najmä televízie a počítačov) a generačnej premeny.

Na druhej strane premostujúci sociálny kapitál stavia na sociálnych väzbách, ktoré sú síce slabšie vo svojej intenzite, ale majú širší rozsah, prekračujú sociálne postavenie aktérov, sociálne vzdialenosti a hierarchické úrovne. Takýto sociálny kapitál má potenciálnu silu prekračovať sociálne hranice (dané príslušnosťou k sociálnej vrstve, etnicitou, vekom, pohlavím, kultúrou a

vzdelaním), a tým dokáže vytvárať mosty medzi diferencovanými spoločenskými skupinami a posilňovať celospoločenskú kohéziu.

Na druhej strane však kritika nešetrila spochybňovaním prehnaneho nadšenia z pozitívnych účinkov premostňujúceho sociálneho kapitálu pre súdržnosť celej spoločnosti s poukazom na to, že participatívne siete zahŕňujú aj tak len tých, ktorí patria k určitej spoločenskej vrstve. Natíska sa otázka, do akej miery sa dokáže prosociálna výchova podieľať na vytváraní premostňujúceho sociálneho kapitálu.

Dôkazom operacionalizovateľnosti a možnosti všestranného využitia termínu sociálny kapitál je i Svetová banka: „Sociálny kapitál sa vzťahuje na inštitúcie, vzťahy a normy, ktoré formujú kvalitu a kvantitu spoločnosti, sociálnej interakcie... Sociálny kapitál nie je len súhrnom inštitúcií, ktoré sú základom spoločnosti – to je lepidlo, tmel, ktoré (spoločnosť – pozn. autora) drží spolu“ (The World Bank, 1999).

K početným autorom, ktorí sa venujú sociálnemu kapitálu, patrí aj **Nan Lin**. Je profesorom sociológie na Trinity College, Duke University, Severná Karolína v USA, ktorá patrí k elitným americkým univerzitám (Harvard juhu USA). Pre Nan Lina je sociálny kapitál sumou informácií, ktoré získavajú aktéri prostredníctvom svojich kontaktov. Stredobodom získavania sociálneho kapitálu je pritom intencionálne konanie. Sociálny kapitál sa získava najmä investíciami do vzťahov. Nan Lin je zástancom výlučne inštrumentálneho poňatia sociálneho kapitálu. Sociálny kapitál sa stáva zdrojom pri účelovom konaní. V tomto zmysle má na vzniku kontaktov rozhodne podiel aj návšteva školy. Z týchto vzťahov plynú informačné a kontrolné výhody a prednosti oproti tým, ktorí takéto kontakty nemajú. Výsledkom je posilnenie vlastnej osobnosti, obohatenej o tieto informácie. Variácie sociálneho kapitálu vyplývajú z rôzneho počtu kontaktov, z ich vzťahovej kvality a významu. V konečnom dôsledku však sociálny kapitál podľa Nan Lina predstavuje teda investície do sociálnych vzťahov, ktoré vedú k očakávanému zisku na trhoch.

Keby sme sa pokúsili na záver formulovať východiskovú hypotézu¹³ pre pedagogiku, mohli by sme konštatovať, že kultúrny kapitál, ako súčasť sociálneho kapitálu, je odovzdávaný ako dedičstvo rodinného prostredia a významne rozvíjaný v škole. Ďalšia hypotéza by mohla byť o tom, že nerovnosti a deficity v oblasti výchovy a vzdelania sú zdanlivo predovšetkým dôsledkom individuálnych volieb samotných žiakov a ich rodičov. Možno sa

¹³ Východiskové, t. j. vychádzajúce z poznania a rozboru problému, ktorý chceme vo výskume riešiť. Východiskové hypotézy majú spravidla podobu úvahy, plnia funkciu orientácie. Môžu byť značne všeobecné, môžu mať aj podobu základu pre predvýskum. Môžu mať podobu výpovede o príčine istého javu, o charaktere súvislostí, ktoré sú predmetom výskumu, podmienok, za ktorých bude hypotéza platiť (Ondrejko, 2007, s. 140).

však oprávnené nazdávať, že je to predovšetkým škola a jej učitelia, ktorí nielenže môžu, ale ktorých profesijnou povinnosťou je, aby sa venovali deťom, podnecovali ich túžbu po poznaní prostredníctvom vzdelávania a rozvíjali ich optimizmus, sociabilitu, dôveru a ústretovosť, teda všetko to, čo tvorí základ sociálneho kapitálu, a to neraz i v prípade nepriaznivých rodinných podmienok, príp. nepriaznivých podmienok života žiakov. Uvedené myšlienky považujeme za tzv. východiskové hypotézy, ktoré treba operacionalizovať a podrobiť empirickému výskumu, aby sa mohli stať súčasťou pedagogických teórií. Úlohou hypotézy sa tak stáva umožnenie verifikácie teórie, s dôrazom na slovo umožnenie. Hypotéza je potom premostením teórie a empirie, ktorá je postavená na observačných premenných.

Následne sa dosahovanie sociálneho kapitálu musí stať súčasťou cieľov výchovy a vzdelávania. Toto úsilie sa musí stať kategorickým imperatívom, a tým aj etickou kategóriou v činnosti všetkých zúčastnených. Uvedená úloha čaká vedy o výchove i z hľadiska jej prestíže a postavenia v sústave vied. Iba tak bude možné prekonať postupne sa šíriace názory o nepreukázateľnosti vzdelania a výchovy pre ekonomický rozvoj, ktoré by sme mohli nazvať „sebavedomou nevzdelanosťou“, ktorá považuje za balast všetko, čo nereaguje na požiadavky meniaceho sa trhu, ako o tom výstižne hovorí Liessmann (2008, s. 51). Príkladom môžu byť publikácie početných autorov, napr. v USA Collinsa (1979), Berga (1971), Dora (1976), Wolfa (2002)¹⁴, ale i neutíchajúce snahy štátnych i neštátnych inštitúcií šetriť na školstve¹⁵, výchove a vzdelávaní na všetkých stupňoch a typoch škôl¹⁶. Ide aj o práce autorov, považujúce samotný sociálny kapitál iba za nástroj lepšieho postavenia na trhu práce, osobnej kariéry a nadobúdania ekonomického kapitálu. Ak by tomu tak skutočne bolo, potom vzdelanosť, kultivovanosť, civilizácia, odveký hlad po poznaní a kvalita života by sa stali iba prázdnyimi slovami, floskulami bez akéhokoľvek opodstatnenia, iba ak v súvislosti s ekonomikou a nad všetko ostatné nadradeným ziskom.

¹⁴ V ostatnom čase sme zaznamenali i v SR priamy návod, ktoré odbory sa „neoplatí“ študovať a ktoré, naopak, môžu priniesť takmer zaručený finančný a kariérny vzostup. William Baldwin (2011, s. 74) uvádza desať krokov, ako spraviť z detí milionárov, pričom píše, že študovať a získať tituly sa „neoplatí“ z teológie, učiteľstva ZŠ a psychológie. Naopak, oplatí sa študovať ropné inžinierstvo, farmaceutiku, informatiku a matematiku.

¹⁵ Príznačné je v SR i zaostávanie, ba aj postupný zánik ekonomiky vzdelávania ako hraničnej vednej disciplíny medzi pedagogikou a ekonomikou.

¹⁶ Príznačná je v ČR iniciatíva NERV-u (Národní ekonomická rada vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání), ktorá konštatuje nevyhnutnosť zmeny pohľadu na prácu učiteľa a skrátenie cyklov študijných programov.

Záver

Pri všetkých výhradách k teóriám kultúrneho, ekonomického a sociálneho kapitálu, vrátane ich nejednoznačnosti v súčasných teóriách, pedagogika sa musí otvoriť poznatkom ostatných spoločenských vied a transformovať ich prostredníctvom pedagogickej reflexie do svojich vedeckých cieľov. Je samozrejmé, že musí pritom podrobovať svojej špecifickej reflexii a kritike i pojem sociálny kapitál, vrátane podmienok jeho fungovania, predovšetkým fenoménu dôvery. Či sa tento kategorický imperatív v pedagogike uplatňuje, stáva sa už dnes nielen etickým, ale aj jej existenčným problémom ako vedy, ktorá dokáže udržiavať krok so súčasným vývojom vedenia vo svete.

LITERATÚRA

- BALDWIN, W. 2011. Desať krokov, ako spraviť z detí milionárov. In *Forbes*, júl, s. 74-77, ISSN 1338-2527.
- BECKER, G. S. 1993. *Human capital*. Chicago : The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-04120-9.
- BECKER, G. S., KUNCA, T., JONÁŠ, J., SOJKA, M. 1997. *Teorie preferencí*. Praha : Grada Publishing a Liberální institut. ISBN 80-7169-463-0.
- BERG, I. E. 1971. *Education and Jobs. The Great Training Roberty*. Boston : Beacon Press. Dostupné na internete: www.ccs.neu.edu/home/perrolle/book/refs/brefs.html.
- BÖHM-BAWERK, E. 2006. Zum Abschluss des Markschen System. In *MXKS* č. 7. ISBN 0-415-09670-7.
- BOURDIEU, P. 1974. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, Taschenbuch Wissenschaft. ISBN 3-51827-707-3.
- BOURDIEU, P. 1980. Le capital social. Notes provisoires. In *Actes de la recherche en sciences sociale*, roč. 31, č. 2-3. ISSN: 0335-5322.
- BOURDIEU, P. 1983. Forms of capital. In J. C. Richards (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York : Greenwood Press. s. 241-258, ISBN 103-374-080.
- BOURDIEU, P. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheit*. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz, s. 183-190. ISSN: 0038-60738.
- BURCHARDT, M. 2001. *Erziehung im Weltbezug – Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Würzburg. ISBN 3-8260-1973-3.
- COLEMAN, J. C. 1988. Social capital in the creation of human capital. In *American Journal of Sociology*, roč. 94, s. 95-120.
- COLEMAN, J. C. 1990; 1994. *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- COLLINS, R. 1979. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London : Academic Press. In Kommentiertes Vorlesungs-verzeichnis des John F. Kennedy-Instituts für Nordamerikastudien. Dostupné na:

- http://www.jfki.fu-berlin.de/academics/courselistings/kvv_ws_03_04.pdf.
- DEPRÉ, O. 2003. Die phänomenologische Wertethik im Dienste einer ontologischen Grundlegung der Jonasschen Ethik? In Christian Bermes, Wolfhart Henckmann, Heinz Leonardy (Hrsg.): *Vernunft und Gefühl*. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens, Würzburg : Königshausen & Neumann. ISBN 3-8260-2486-9.
- DOPITA, M. 2007. *Pierre Bourdieu – o umění, výchově a společnosti. Reflexe sociologické praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. Olomouc : Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1650-2.
- DORE, R. 1976. *The Diploma Disease*. London : Allen an Unwin. Dostupné na: www.jstor.org/stable/3099430.
- HILFERDING, R. 1974. *Böhm-Bawerks Marx-kritik*. Verlag Achenbach. ISBN 3-87958-304-8.
- FINK, E. 1996. *Bytí, pravda, svět*. Praha : OIKOYMENH, 141 s. ISBN sine.
- FRINGS, M. F. 1966. Der Ordo Amoris bei Max Scheler. Seine Beziehungen zur materialen Wertethik und zum Ressentimentbegriff. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, roč. 20, č. 1, s. 57-76, ISSN 0044-3301.
- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat*. Praha : Academia. ISBN 80-200-1438-1. Orig.
- FUKUYAMA, F. 1999. *The Great Disruption. Human nature and the reconstitution of social order*. London : Profile Books.
- HANIFAN, L. J. 1916. The rural school community center. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Roč. 67, s. 130-138. ISSN 0002-7162.
- HANIFAN, L. J. 1920. *The Community Center*. Boston : Silver Burdett.
- HEGEL, G. W. F. 1943. *Filosofie, umění a náboženství a jejich vztah k mravnosti a státu*. Praha : Jan Leichter.
- <http://www.banky.sk/index.php?ID=17031> (4. 2. 2010).
- HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovať*. Bratislava : Ústav školských informácií, ISBN sine.
- JACOBISOVÁ, J. 1975. *Smrt a život amerických velkoměst*. Praha : Odeon. ISBN 01-521-75.
- KELLER, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha : Slon. ISBN 978-80-7419-002-5.
- Komentiertes Vorlesungsverzeichnis des John F. Kennedy – Instituts für Nordamerikastudien. Dostupné na internete:
http://www.jfki.fuberlin.de/academics/courselistings/kvv_ws_03_04.pdf.
- LISSMAN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-1617-5.
- LIN, NAN. 2001. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, NY : Cambridge University Press. ISBN-10 0-521-62209-3.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0579-5.
- ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0781-X.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 978-80-224-0970-4.
- PRŮCHA, J. 2010. Česká andragogika na vzestupu. In *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 4, s. 7-26.

- PUTNAM, R. D. 1993. *Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy.*, Princeton N J : Princeton University Press. ISBN 0691078890.
- PUTNAM, R. D. 1995. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In *Journal of Democracy* 6:1, January, s. 65-78. ISSN 1045-5736. Dostupné na internete: http://muse.jhu.edu/demo/journal_of_democracy/v006/putnam.html.
- PUTNAM, R. D. 2000. *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*, New York : Simon and Schuster. 541 s. ISBN 0-691-07889-0.
- PUTNAM, R. D. 2002. (ed.) *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, New York : Oxford University Press. 522 s. ISBN 0-19-515089-0.
- ŠAFARĚ, J., SEDLÁČKOVÁ, M. 2007. *Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření*. Praha : Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-7330-095-8.
- THE WORLD BANK. 1999. *What is Social Capital? PovertyNet*. Dostupné na internete: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm>.
- WOLF, A. 2002. *Does Education Matte?* London : Penguin Books. ISBN 978 014 02 86601.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkoč, DrSc. pracuje na Katedre sociológie FF UKF v Nitre. Venuje sa otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy, osobitne socializácie mládeže a otázkam metodológie spoločensko-vedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkoč, DrSc.
FF UKF v Nitre, Katedra sociológie
Štefánikova 67
949 74 Nitra
e-mail: pondrejkoč@ukf.sk

PRÍLOHA

Becker, Gary Stanley (nar. 2. 12. 1930) je profesorom ekonómie a sociológie (University of Chicago a Booth School of Business). V roku 1992 získal Nobelovu cenu za ekonómiu a v roku 2007 „Prezidentskú medailu slobody“ v USA. Je jedným z prvých ekonómov, zaoberajúcich sa témami, ktoré boli tradične považované za doménu sociológie, vrátane tém, akými sú rasová diskriminácia, zločin, organizácia rodiny a drogové závislosti. Patrí medzi popredných predstaviteľov štúdia ľudského kapitálu. Investície do ľudského kapitálu znamenajú racionálne prínosy a náklady zaručujú návratnosť investície, rovnako ako aj kultúrny rozvoj. Podporoval a propagoval výskum o vplyve učiteľov a zamestnávateľov na vzdelávanie menšín. Práve oni umožňujú nižšie investície do zveľadovania produktívnych zručností a vzdelávania menšín.

Becker tvrdil, že návratnosť investícií do detí je účinnejšia ako investície na normálne úspory na penziu. Rodičia však nemajú istotu, že deti sa o nich budú starať. Keďže deti nemožno právne zaviazať k starostlivosti o rodičov, rodičia sa často uchýľujú k manipulácii prostredníctvom vštepovania pocitov viny, povinnosti, synovskej lásky, ktoré pôsobia nepriamo, ale napriek tomu veľmi účinne.

Bourdieu, Pierre – francúzsky sociológ, antropológ a filozof, celým menom Pierre Felix Bourdieu, nar. 1. 8. 1930 v Denguin, Pyrénées-Atlantiques, Francúzsko, zomrel 23. 1. 2002 vo veku 71 rokov. Bol jedným z významných predstaviteľov západoeurópskej sociológie (genetický štrukturalizmus, kritická sociológia). Jeho hlavným záujmom boli symbolické násilie, habitus, kultúrny kapitál, sociálne ilúzie, sociálny kapitál a symbolický kapitál, ako aj symbolické násilie. Jeho názory ovplyvnili Durkheim, Elias, Husserl, ale i Jean-Paul Sartre a Merleau-Ponty. Naopak, sám významne ovplyvnil myslenie Zygmunda Baumana, Anthonyho Giddensa a Axela Honnetha. Pozoruhodné sú aj jeho práce o habituse.

Coleman, James Samuel (nar. 12. 5. 1926, Bedford, Indiana – zomrel 25. 3. 1995, Chicago), bol významným americkým teoretickým sociológom a prezidentom Americkej sociologickej asociácie. Coleman študoval sociológiu vzdelávania a verejného poriadku a bol jedným z prvých používateľov pojmu „sociálny kapitál“. Jeho základy sociálnej teórie predstavujú jeden z najdôležitejších sociologických príspevkov konca 20. storočia. Coleman bol zástancom metodologického individualizmu v sociológii a teórie racionálneho konania. V zmysle metodologického individualizmu možno popísať a vysvetliť sociálne procesy z konania jednotlivcov, ktorí sa na nich podieľajú. Následne možno vysvetliť aj sociálne fenomény, akými sú inštitúcie, normy, sociálne

štruktúry, vrátane výchovy a vzdelávania prostredníctvom individuálneho konania. Jeho prístupy boli často kritizované z hľadiska systémovej teórie a holizmu, osobitne zo strany Pierra Bourdieua, Norberta Eliasa, Ulricha Becka.

Fukuyama, Yoshihiro Francis (nar. 27. 10. 1952, Chicago, USA) je americký filozof, ekonóm a spisovateľ. Je autorom viacerých kníh, plných inšpiratívnych myšlienok, veľkých otázok a množstva poznatkov, pričom každá z nich otvorila širokú celosvetovú diskusiu. K jeho najvýznamnejším dielam patrí *The End of History and the Last Man* (Koniec dejín a posledný človek), vydaným v roku 1992. Myšlienka, že sa ľudstvo ocitlo na konci svojich dejín, pretože neexistujú životaschopné alternatívy voči trhovej ekonomike a liberálnej demokracii, vyvolala búrlivé diskusie. Svoje myšlienky čiastočne skorigoval v pozoruhodnej monografii *The Great Disruption* (Veľký rozvrat) v roku 2000, v ktorej venuje veľkú pozornosť práve sociálnemu kapitálu a jeho meraniu. V tomto diele súčasne rieši otázku, či kapitalizmus vyčerpáva sociálny kapitál. Konštatuje okrem iného, že systém verejného školstva ubral zo zásob sociálneho kapitálu tým, že podporil bilingvizmus a multikulturalizmus, prostredníctvom ktorých paradoxne stavia zbytočné kultúrne priehradu.

Putnam, Robert David (nar. 9. 1. 1941 v Rochestri, New York), je významným americkým sociológom a politológom. Pracuje ako profesor na Harvardskej univerzite. Vo svojich prácach sa zaoberá najmä témou sociálnej dôvery, občianskou spoločnosťou a sociálnym kapitálom. V práci *Making Democracy Work* pokladá moc a interpersonálne siete ako sociálnu dôveru, normy a hodnoty za rozhodujúce pre vznik regionálnych rozdielov. Nie stav a úroveň ekonomického rozvoja, ale sociálny kapitál sú najdôležitejšími predpokladmi pre efektívnu prácu demokratických inštitúcií. V roku 2000 vyšla jeho štúdia *Bowling Alone*, v ktorej konštatuje ústup občianskej angažovanosti. Jeho práca vyvolala veľký rozruch a pozvanie amerického exprezidenta Billa Clintona, ako aj Bushovej administratívy a britskej vlády s výzvou na spoluprácu.

Zlomové události při vytváření profesní identity učitele

Roman Švaříček

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykova univerzita, Brno

***Anotace:** Text pojednává o zlomových událostech, které hrají roli v utváření profesní identity učitelů expertů. Události jsou nahlédnuty skrze rekonstrukci procesu budování profesní identity ve vyprávění učitelů. Koncept profesní identity je použit pro vysvětlení profesních otázek, které musí učitel řešit při svém rozvoji. Profesní identita je definována jako skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy. Učitelé ve svých vyprávěních při rekonstrukci profesní dráhy nepopisují příběh v celistvé podobě, ale zaměřují se na jednotlivé dílčí epizody, které jsou podle jejich mínění významné. V mnoha případech dochází ke „zjednodušení“ komplexnosti prožitého do podoby vyprávění drobné události se zlomovým významem. Cílem textu je zaměřit se pouze na zlomové události popisující profesní neúspěch učitele v úspěšné dráze učitele experta a podívat se na to, jak učitelé experti zpětně popisují své dílčí neúspěchy a problémy a jak tyto neúspěchy zdůvodňují. Zajímá nás tedy, jaké možné interpretace učitelé těmto zlomovým událostem udělují a jak je interpretuje autor textu.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 247-274

***Klíčová slova:** zlomové události, profesní identita, profesní rozvoj učitele, kvalitativní výzkum*

***Critical Incidents in Forming the Professional Identity of the Teacher.** The paper deals with critical incidents that play a role in the development of the professional identity of expert teachers. The incidents are viewed through the reconstruction of how the professional identity was built through their narrations. The concept of professional identity was used to explain professional questions that must be answered by the teacher in her development. Professional identity is defined both through viewing the teachers's own professional behaviour and through viewing her by others in narrations and behaviour of the school personnel. In their narrations, teachers do not describe their story in a compact form; rather, they concentrate on individual episodes which, according to their opinions, are important. In many cases, the lived complex experience is „simplified“ in a narration describing a small event with a critical importance. The purpose of the text is to concentrate solely on the critical incidents depicting professional failures in the career of experienced teachers and to observe how expert teachers describe and justify them. In other words, we are interested in possible interpretations of critical incidents by these teachers' incidents as well as how they are interpreted by the author of the present paper.*

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2 (No. 4: 247-274)

***Key words:** critical incidents, professional identity, professional development of the teacher, qualitative research*

Úvod

Velmi často se v posledních letech v pedagogických vědách setkáváme s konceptem identity (např. Danielwicz, 2001, Pittard, 2003, Stuchlíková, 2006). Po velmi dlouhá léta byl tento jev zkoumán v souvislosti se žáky, kdy klíčová otázka zněla *Jak se vyvíjí identita dospívajícího jedince?* Na učitele výzkumníci nahlíželi spíše jako na spolutvůrce identity mladého jedince. Vzpomeňme například na velmi dobře popsany koncept **nálepkování** (*labelling*). Učitelé mají na starosti velké množství žáků, a proto často žáky označují na základě svého rychlého úsudku. Tento žák je pomalý, ten aktivní a jiný zase problémový. Nálepkování se děje velmi běžně. Jeho negativním rysem je nezáměrné ovlivnění identity žáka. Předávání nálepek žáků mezi učiteli ve sborovně může vést k tlaku na žáka a určitý aspekt je následkem toho žákem posilován.

Jak je tomu s identitou učitele? Kdo ji záměrně či nezáměrně ovlivňuje? Co pro učitele znamená profesní identita? Jaká úskalí prožívá učitel při budování profesní identity? Podléhá profesní identita módám? Cílem tohoto textu je podívat se na jednotlivé otázky a poskytnout na ně odpovědi prostřednictvím empirického šetření a studia pedagogické a psychologické literatury. Jednotlivé odpovědi budou dokladovány a vysvětlovány na zlomových událostech ve vyprávění učitelů o profesní dráze.

Traduje se, že první termín *identita* v moderních sociálních vědách použil Freud, ale hlavní výzkum začíná až s Meadem (1967) a Eriksonem (1999, 2002). Erikson byl první, kdo nahlížel na identitu jako na psycho-sociální konstrukt (jedinec je silně ovlivněn společností, ve které žije).

Identitu vnímám jako naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé. Identita je **výtvořem** našeho vědomého jednání a výsledkem sebereflexe více, než souborem daných nebo vrozených vlastností (Melucci, 1996, s. 31). Proto je podle Melucciho slovo *identita* nevhodné, protože neodkazuje ke změně. Měli bychom spíše hovořit o *identizaci* (*identification*), abychom vyjádřili procesualnost, sebereflexi a konstruování sebe.

Každý jedinec je schopen nahlížet svoji osobní identitu: jedinec dokáže nahlížet sám sebe a své jednání z pohledu jiného. Pro Ricoeura (1990, cit. podle Kliková, 2007, s. 207) je vztah jedince k sobě realizován přes zprostředkující subjekt, kterým je buď mé „jiné já“ (sám sebe nahlížím jako jiného mezi druhými), nebo druhý člověk, který z jiné pozice nahlíží mé „jiné já“.

Identitu je jedinec schopen postihnout zaprvé **zprostředkovaně** a zadruhé ve svém **jednání** a v jeho nahlížení mnou samým nebo druhými lidmi. Učitelé získávají obraz sebe skrze jednání a jeho reflektování sebou samotnými a svými kolegy a žáky. Ono reflektování se odehrává především na rovině

vyprávění, narace. Jednání, jakožto čin, je předmětem vyprávění mezi učiteli a z tohoto vyprávění pramení rozpoznání profesní identity učitele. Zprostředkované poznání znamená, že sebe sama nemohu poznat přímo (skrže kontemplaci či jiné metody) a podívat se do svého nitra. Zkoumání učitelé se tedy dívají do pomyslného zrcadla, ale nevidí v něm sami sebe, ale pouze obraz sebe zprostředkovaný druhými lidmi a naším „jiným já“.

Jaký **obraz** tedy učitelé o sobě předávají ve vyprávění? Velká většina odborných textů popisujících utváření profesní identity učitelů se zaměřuje na to, jak učitelé vše geniálně vyřešili a stali se experty. Podobné texty jsou plné samých pozitivních příběhů. V našem textu se pokusíme o něco trochu odlišného, a tak se zaměříme pouze na takové události, ve kterých učitelé popisují svoje neúspěchy, které označují jako zlomové. Při analýze velkého množství dat z biografického a narativního zkoumání šestice zkušených učitelů expertů se totiž ukázalo, že učitelé, byť ne již při prvním rozhovoru, popisují také svoje neúspěšné pokusy ukázat žáky, zavést nové metody, či prosadit novinky v celém učitelském sboru.

1. Metodologie výzkumného šetření

Tato studie vychází z tříletého empirického výzkumu, ve kterém jsme se s pomocí kvalitativního přístupu (biografického a narativního designu s využitím techniky životní historie) zabývali profesní a osobní dráhou zkušeného učitele, učitele experta. Hlavní výzkumná otázka kvalitativního šetření zněla: Jak se vyvíjí učitel expert z pohledu rekonstruování jeho profesní a životní dráhy? Specifická výzkumná otázka, která vytváří ústřední jádro tohoto článku, zní takto: **Jaké zlomové události popisovali učitelé experti při reflektování své profesní dráhy a jakým způsobem si tyto události vysvětlují?**

Použití narativního a biografického designu má své opodstatnění, neboť zkoumání učitelé jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou kariéru¹. Myšlení a přesvědčení učitele experta nelze odstříhnout od jeho osoby (jak to dělají některé výzkumy s použitím kvantitativních technik), neboť přesvědčení učitelů jsou zastávána určitými jedinci v určitém prostředí. V česko-

¹ Základní otázkou pro zdůvodnění a ospravedlnění použití životního příběhu je: Proč je důležité/významné/podstatné ptát se učitelů na jejich příběhy popisující profesní a životní zkušenosti? Odpovědí je mnoho a samozřejmě jich přibývá s tím, jak se tento typ metodologie používá. Důležitým argumentem je, že někteří učitelé mohou mít z takového výzkumu užitek, neboť získají větší poznání (Thomas 1995). Vědění učitelů nepochází jen z teorie, ale je právě ovlivněno osobní zkušeností učitele a jeho profesní kariérou. Druhým argumentem může být snaha zlepšit pregraduální přípravu pedagogických pracovníků.

slovenském prostředí metodu biografického zkoumání životního příběhu učitelů jako první velmi dobře použil Gavora (2001a, 2001b).

Cílem biografie je životní zkušenost vysvětlující jednání zkoumaného jedince, které během rozhovorů a analýzy badatel interpretuje. Jedná se o jakousi rekonstrukci minulého v novém obrazu plném improvizací, zámlk a uchování si vlastní tváře. Řečeno jinými slovy, chceme uchopit subjektivitu jedince v dialogu s jeho životními situacemi a událostmi. Jak si jedinec vytváří svůj vlastní pohled na svět? Jak komunikuje s velkými neosobními příběhy historie a světa? To dokáže zjistit právě biografický výzkum: propojit sféru politických idejí a sféru reálného života (Chamberlayne, 2004). Biografie je cestou, jak pochopit, jakým způsobem byla identita jedince utvářena, a tedy jaká vlastně je. Biografie se vztahuje na vývoj. Obsahuje místo a čas a jejich vliv na lidský život a tato struktura může být nahlédnuta ve vzpomínkách, protože je tímto způsobem ukotvena v paměti.

Ve spojení s tématem výzkumu to znamená, že nás zajímalo, jak učitelé vnímají konfrontaci svého pohledu na profesi učitele s pohledy jiných. Je pravděpodobné, že takovéto konfrontování probíhá neustále a je neoddelitelnou součástí učitelské profese.

Za výchozí charakteristiky pro identifikaci experta byly zvoleny tyto: dostatečná kvalifikace, minimálně 9-10 let praxe, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků (o učitelé expertovi viz Švaříček, 2007)². Vzhledem k cíli výzkumu jsme zkoumali šest učitelů, z nichž 3 byli učitelé prvního a 3 učitelé druhého stupně základní školy. Vzorek zkoumaných učitelů, uváděných pod pseudonymy, tvořili dva muži (František, Petr) a čtyři ženy (Kateřina, Marta, Vendula, Zdena). Tři učitelé měli 10 let praxe (František, Kateřina, Zdena) a tři praxi více než 20 let (Marta, Petr, Vendula). Šetření probíhalo v prostředí velkého města a každý expert působil na jiné škole.

Nejprve jsme na základě zpráv České školní inspekce identifikovali nejlepší školy v daném místě. Do dalšího výběru byly vybrány pouze ty školy, které měly u dvou sledovaných faktorů (hodnocení personálních podmínek vzdělávací a výchovné činnosti vzhledem ke schváleným učebním dokumentům a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a výchovy) hodnocení velmi dobré a vynikající. Od ředitele a vedení vybraných škol jsem zjistil, koho označují za učitele experta podle charakteristik popsaných výše.

Jako hlavní metody sběru dat byly zvoleny biografické rozhovory s učitelé experty, které byly doplněny dalšími metodami etnografického charakteru. Jednalo se o pozorování výuky učitele a školy, biografický dotazník a rozho-

² O učitelé expertovi viz také přehledová studie Pišové (2010).

vory s dalšími aktéry školy (ředitelem a kolegy)³. Hlubkový biografický rozhovor byl základní technikou sběru dat⁴. Cílem střídání technik bylo dovolit učitelům ohlédnout se zpět, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování jejich zážitků. Kelchtermans (2004) tento postup nazývá *stimulovaná autobiografická sebe-tematizace*.

Každý expert (a také jeho škola) byli zkoumáni poměrně dlouhou dobu (půl roku až rok a půl). Po každém provedeném rozhovoru byl záznam přepsán, data nahrána do programu ATLAS.ti a rozhovor byl podroben analýze.

2. Zlomové události

Bylo by krásné, kdybychom se podívali na osobní a profesní život ve vyprávění učitele experta a řekli si, že každá událost, každé rozhodnutí a každý vývoj učitele nesou znaky expertství. To však není pravda, neboť vyprávění učitelů je plné jak ukázkových úspěchů, tak omylů a nepochopení. Ona tenká červená linie vytvářející hlavní příběh vzniká až při zpětném pohledu. Jak poznamenal Schütz „jenom to, co je prožité, má v sobě význam, nikoliv to co teprve bude prožité“ (Schütz, 1967, s. 29). Retrospekce a reflexe vyčleňuje jednotlivé prožitky a činí z nich plnovýznamové epizody příběhu jedince.

Při analýze a interpretaci rozhovorů s učiteli byla identifikovány krátké příběhy, ve kterých učitelé popisovali, že se jim něco nezdařilo, že neuspěli se svým nápadem, či že zcela selhali. Ačkoliv jsou to jen kratší epizody v celém příběhu, který ve studovaných případech nakonec vyústil k vybudování profesní identity učitele experta, domníváme se, že tyto epizody odhalují zásadní problematické otázky, které učitelé řešili. **Zlomové události** jsou tedy samostatné vložky (digrese), krátké příběhy, které odbočují od hlavního děje, ve kterém se líčí profesní vývoj učitele experta. Podobně jako v příběhu o hrdinském návratu Odyssea z trojské války hlavní linka odbočuje k příběhu, kdy hlavní hrdina málem zahyne na pobřeží Fajáků.

³ Pozorování výuky sloužilo jako velmi dobrý zdroj otázek pro rozhovory s učitelem, které probíhaly souběžně s pozorováním. Badatel tedy přišel do školy, několik vyučovacími hodinami pozoroval učitele, trávil s ním přestávky a po vyučování s ním vedl zhruba hodinový rozhovor. U každého zkoumaného experta byly z důvodu získání dalších informací a podložení budované teorie provedeny rozhovory s ředitelem školy či zástupci a s některým učitelem ze sboru. Například u učitele experta Petra byl realizován rozhovor také s ředitelem školy a začínající učitelkou Annou (2 roky praxe).

⁴ Nejednalo se o standardizované či strukturované rozhovory, ale o biografické a narativní interview. S každým expertem byla realizována série rozhovorů (6-8), z nichž každý trval zhruba hodinu až hodinu a půl. Výsledkem bylo 68 rozhovorů, které přepsány do textu spolu s dalšími technikami znamenaly zhruba tři milióny znaků. Rozhovory probíhaly ve škole v kabinetech učitelů o jejich volných hodinách během a po vyučování.

Zlomové události (*critical incidents*)⁵ jsou „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Vedou jedince k volbě určitého jednání, které vede k určitým cílům.“ (Sikes, 1985, s. 57) Významným příspěvkem k debatě o důležitých okamžicích v pracovním a osobním životě učitele je často citovaná práce Measorové (1989). Podle ní jsou zlomové události klíčovými událostmi v životě člověka, neboť jsou na ně vázána významná životní rozhodnutí. Události v jedinci vyvolávají určitá rozhodnutí a směřují ho určitým způsobem, ať už je toto rozhodnutí vědomé či nikoliv. Zlomové události mohou mít jak negativní, tak pozitivní dopad na jedince. Negativní události (*counter incidents*) znamenají pro jedince krok zpět (Sikes, Measor, Woods, 1985).

Zlomové události jsou neplánované a nekontrolované (Denscombe, 1999), a přesto hrají klíčovou roli v socializaci učitele do profese (Ball, 1980). Oproti tomu **zlomové akce** (*critical events*) mají rys plánovaných aktivit, jako je školní divadelní představení, ekologický projekt či natáčení filmu o škole (viz Woods, 1993). Zlomové akce jsou připravované po určitou dobu, záměrné a plánované, ale mají také značný dopad na žáka, učitele či celou školu, jako zlomové události. Podstata zlomové akce spočívá ve „správném poměru ingrediencí ve správný čas a na správném místě“ (Woods, 1993, s. 102)⁶.

Zlomová událost je zlomovou proto, že má dopad na chování jedince, může obsahovat určitý traumatizující prvek (nemoc, ztráta). Událost se stává zlomovou tím, jak silně ovlivní život jedince, a proto ji za zlomovou můžeme označit až zpětně a nelze ji identifikovat dopředu. Někteří badatelé se sice pokoušejí identifikovat zlomová období, čehož výsledkem bývá často podobný příručkám o manželství, kde nalezneme, že kritickým rokem pro manžele je první až pátý rok po svatbě, šestý až devátý, desátý až třináctý a podobně. Nevěnujeme se tedy časovému vymezení zlomových událostí, ale tematickému.

V našem textu se soustředíme jen na ty zlomové události, ve kterých učitelé popisují svůj dílčí **profesní neúspěch**. Nebudeme se tedy věnovat osobním zlomovým událostem (např. rozvod, narození dítěte), ani vnějším zlomovým událostem (např. vliv roku 1989 na české školství). Zkoumané učitele experty tedy pomyslně necháme vyprávět o svých dílčích profesních neúspěších. Přitom mějme na paměti, že se jedná o učitele, kteří se přes všechny neúspěchy nakonec stali uznávaným učitelem expertem. Zlomové události popisují určitý nevydařený čin, ale příběh nakonec vždy dobře dopadne, neboť učitelé změni své myšlení a jednání. Události zobrazené v krátkých epizodách ukazují čin

⁵ Někdy překládáno také jako kritické události či kritické jevy.

⁶ Více o zlomových obdobích jako součásti profesní dráhy učitele viz např. Lukas (2007).

učitele, ne jen jeho mylné přesvědčení, ale především to, jak na základě tohoto mylného přesvědčení učitel jednal. Zlomové události mají vždy tyto **čtyři části**: neúspěšné jednání, reflexe problému, poučení a změna jednání⁷.

V tomto textu nás bude zajímat nejenom to, jaké profesní neúspěchy prožívali učitelé experti, ale jak o těchto událostech **vypráví** a jak je možné zlomové události **interpretovat**. U jedné zlomové události se proto často budeme zaobírat nejméně dvěma možnými interpretacemi, a to pohledem vypravěče a výzkumníka.

Nebudeme se věnovat dvěma druhům událostí, které se sice objevovaly v rozhovorech, ale na dráhu učitele nemají takřka žádný vliv a nelze je označit jako zlomové. Prvním případem jsou **Přehmaty**, které zachycují dílčí neúspěch učitele. Příkladem může být epizoda učitele Františka, který při provádění pokusu v hodině chemie nedodržel technický postup, a kyselina s hořčíkem vystříkla z aparatury učiteli přímo do obličeje.

„Taky, že jo, už jsem tam měl ty kyseliny hodně. Přidal jsem hořčík fofrem. To bylo zase štěstí, tehdy běžel seriál, teďka běžel zas, jak tam učitel Kachtík suploval, vybuchl, tak to zrovna bylo v tu dobu, kdy ten díl tam o víkendu byl, a oni ze zadu: hahaha. Já říkám: *„Mě se to nemůže stát, zapomeňte, že vybuchne vodík, to je blbost, to jsou jen takový filmový příběhy.“* Ono to začlo valit, to bylo perfektní, a už jsem se o to nestaral, co se děje ve vyvíjecí baňce. Tak jsem si řekl, že si v tom akváriu nachytám do té zkumavky, ono to štěkne, oni se leknou, strašná sranda, ještě jednou se to zopakuje, a je to. No, jenže jak jsem přikrčil tu hadičku, v tom akváriu, tak ten plyn se vyvíjel hodně rychle, tak tam vznikl tlak a jak šampaňský, tak ta vyvíjecí baňka, prostě vystřelila ta vyvíjecí zátka, naštěstí se otevřela směrem na mě.“⁸

Nikomu se naštěstí nic nestalo a tato událost byla pro učitele dokladem toho, jak si „lajdácky“ chystal pokusy. Podobných Překlepů najdeme pouze několik u každého učitele.

Druhým příkladem jsou **Události tohoto týdne**, které tvoří jen okrajový moment v profesním příběhu učitele a jsou ovlivněny náhodným setkáním badatele a učitele, právě řešeným problémem či pouze tím, jak badatel položí otázku zkoumanému učiteli. Příkladem může být následující zážitek učitele Petra.

⁷ Epizody přitom to nejsou stížnosti učitele na špatné podmínky ve škole, či na ministra školství. Stížnosti učitelů pokládáme za jiný specifický žánr, který zatím není příliš probádaný.

⁸ Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: menší font písma, zarovnání do menšího bloku, uvedení jména mluvčího (učitelka Kateřina). Pokud se jedná o experta, není uvedena jeho funkce, ale pokud se jedná o učitele kolegu či ředitele, je to uvedeno. Iniciály RŠ pak odkazují na autora práce a současně tazatele ve všech rozhovorech.

„Dám krátký příklad kluka, který loni vyšel, absolvoval klasickou školu, se čtyřkama. On je napůl z rakouský rodiny, babičku má v Rakousku, co je jeho obrovská devíza je, že plyně hovoří německy. On šel na kuchaře a teď jsem ho potkal na zastávce minulý týden a tak jsme spolu žertovali, šprýmovali. Asi jsem k němu nastavil ty vztahy dobře, protože přišel, takhle mě zezadu strčil lehce a povídá *Občanský průkaz, prosím*. Od 1. února ten kluk studuje na německém gymnáziu. Je to soukromý. "Ty, ty budeš studovat? Co tě to napadlo, ne?" "No, ta němčina, víte, na tom kuchařovi oni jsou tam hrozní pitomci, oni nic neumí, tam se nic nenaučím, já chci být trochu lepší. Vařit, to mě celkem bavilo, za půl roku jsem se něco naučil, ale asi to nebude to, co bych chtěl dělat. Zkusím tu školu". On tady v té škole jenom přežíval. To byly moje neúspěchy, já jsem ho nedokázal motivovat... a na něm jde vidět, že ta škola s těmato dětma neumí pracovat, že na ně nebyla připravena. Ho to tak otrávil, tak si nechal dát ty čtyřky, on to tak prolezl. Já neříkám, že ten gympl dodělá, to se může stát, že za půl roku... ale on půjde na gympl.“

Učitel Petr v daném týdnu, kdy probíhal rozhovor, náhodou potkal svého bývalého žáka a na jeho příkladu popisuje, že nebyl vždy schopen motivovat všechny žáky. Ukazuje také, že to není jen jeho „chyba“, ale že škola není uzpůsobena k práci s podobnými žáky. Domníváme se však, že podobné události nemají významnější dopad.

V následujícím textu se proto věnujeme jen takovým zlomovým událostem, které mají dopad na následné jednání zkoumaných učitelů. Všechny šest popisovaných zlomových událostí se odehrává ve fázích začínajícího učitele, zkušeného učitele a učitele experta.

2.1 Šok z praxe. Kdo je na vině?

Jak píše Danielwiczová (2001, s. 9), „stát se učitelem vyžaduje vytvořit si vlastní identitu... to vyžaduje změnu identit studentů učitelství v čase.“ Přijmeme-li za fakt, že pregraduální příprava je významná socializační fáze do profese učitele, pak je nezbytné se zabývat otázkou, jaký má vliv na profesní rozvoj učitele. Ward prokázal, že učitelé s pocitem nejistoty a nedostatkem sebedůvěry, nejsou ve vyučování úspěšní bez ohledu na kvalitu jejich přípravy (1987, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998). Mění se přesvědčení studentů učitelství, nebo si většinu osobních postojů budoucí učitelé již přináší do pregraduální přípravy a během ní je nemění (např. Zeichner, 1987, cit. podle Richardson, 2003, viz také Nezvalová, 2002)?

Přechod ze studia učitelství do učitelského povolání je pojmenován jako šok z reality (Lortie, 1975), protože existuje propast mezi známou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a mezi pozicí učitele, který by měl převzít odpovědnost za žáky (Eldar, 2003, s. 31). Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství s odlišnou a nevlídnou situací uvnitř třídy. Učitelé Kateřina, Zdena a František popisovali, že během svých prvních učitelských začátků prožívali jeden neúspěch vedle

druhého. Nedokázali ukázat třídu, motivovat žáky k učení a ohodnotit jejich výkony. Učitelka Kateřina zažila to, co se nazývá šok z reality, ihned během prvních týdnů výuky, když nastoupila do 9. třídy v průběhu prvního pololetí v říjnu.

„Takže začátek byl takový, že jsem byla hrozně ráda, když mi přišel někdo na náslehy z vedení školy, že se tam dalo vůbec učit. Protože ty děcka mě vůbec neposlouchali... protože oni měli ke mně ten vztah více přátelský, protože to oni mají k těm mladším učitelům, a všichni mi říkali, musíte tam něco udělat, aby ten klid tam byl, a já jsem vlastně nevěděla jak.“

Učitelka Kateřina si během prvního půl roku prožila několik silných zlomových incidentů, kdy dokonce vyběhla se slzami ze třídy na chodbu, kde se dlouho uklidňovala a teprve poté se vrátila do třídy. Ačkoliv se průběh a míra zlomových událostí mezi jednotlivými učiteli lišily, shodně pojmenovávali viníka šoku z praxe: nekvalitní pregraduální příprava. Učitelka Kateřina v následující ukázce přenáší odpovědnost za své neúspěchy v začátcích profese na nedostatečnou pedagogicko-psychologickou přípravu.

RŠ: „Přesto vám vysoká škola dala nějaký obraz žáků?“

Učitelka Kateřina: „Ne.“

RŠ: „Vůbec?“

U: „Ne. Nechci shodit současnou fakultu, ale za mého působení to byla katastrofa. My jsme měli z toho pedagogického hlediska jeden semestr filozofie, no budiž, ale zkouška byla úplně o ničem, pak semestr o vývoji, pak didaktiku, kde jsme se zaměřili na Informatorium školy mateřské, a to byla naše literatura a dál jsme se nedostali. Pak jsme se bavili o alternativní pedagogice, a to taky nebylo nejšťastnější, protože to byly jenom přednášky. A metodiku, tu jsme neměli vůbec. Půl semestru jsme měli školských pokusů. Takže z pedagogického vzdělání je toto všechno, co jsem měla.“

Nabízejí se dvě možné interpretace výše uvedené události. První interpretace (učitelská) je již tradiční výklad o nedostatečné a nekvalitní učitelské přípravě. Druhá interpretace (badatelská) ukazuje, že důvodem šoku z praxe nemusí být pouze nedostatečná pregraduální příprava na příslušných fakultách, ale **neidentifikace jedince s profesní identitou učitele**. Například zkoumání učitelé Kateřina a František sice dokončili pregraduální studium, ale neplánovali nástup do učitelské profese. Učitelé zastávali roli studenta vysoké školy, nikoliv studenta učitelství připravujícího se na učitelské povolání, a tomu odpovídala i jejich osobní identita, postoje a hodnoty. Identita učitele nevzniká až s jeho nástupem do prvního zaměstnání, ale na vývoj a formování identity má pregraduální příprava silný vliv. Tito zkoumaní učitelé byli na vysoké škole v **roli studentů**, kteří nejsou ztotožnění s profesí učitele, a kteří si navíc ani

neumí profesi plně představit⁹. Oba zmínění učitelé uváděli, že si nikdy nepředstavovali, že by šli učit a učitelskou profesi nahlíželi jako jakási „zadní vrátka“ (nakonec však díky souhře okolností přijali místo učitele na základní škole). Vysoká škola tak byla pro oba učitele místem, kde museli plnit určité požadavky školy: chodit na přednášky, učit se na zkoušky, ale důležitější část by se dala nazvat jako studentský život.

Badatelská interpretace zlomové události v období šoku z reality poukazuje na širší souvislosti. S nepřijetím profesní identity učitelé nepřijímají ani didaktické teorie, které jsou jim nabízené na vysoké škole¹⁰. Díky tomu zůstávají v profesi učitele nejvíce ovlivněni vlastní zkušeností ze studentských let z role žáka základní a střední školy, nikoliv z vlastní praxe. Učitel Karel v následující citaci explicitně popisuje, že si z přípravy neodnesl žádnou ucelenou didaktickou teorii.

„Já jsem si tehdy myslel, že to tak má být, to je ta škola, kterou jsem já zažil. Nehledal jsem nějaký, že by se ta škola dala dělat jinak, vůbec nějaký moderní výukový metody, to mě netankovalo.... Já, co se týká výuky, začal jsem od píky. Začal jsem přednáškama, protože tak jsem to znal, tak jsem to viděl na své základní škole, kterou jsem absolvoval ještě za prvního režimu, tak jsem to viděl na gymnáziu. V životě jsme nějakou zajímavou... nebo něco...ne, to jsem tam právě jen seděl, já jsem měl schopnost si to zapamatovat, já jsem s tím problém neměl.“ (učitel František)

Nerozvíjení psychologických a pedagogických teorií tak u studenta učitelství může vést k setrvání ve vlastních představách zamlžených idealizovanou minulostí. Ryan (1986, cit. podle Volkmann, Anderson, 1998) označuje období před nástupem do praxe jako období fantazie, protože studenti a absolventi učitelství vidí sami sebe jako vyspělé a pečující, zatímco žáky jako respektující a vděčné.

Obě uvedené interpretace nemají jen odlišné vyznění, ale vycházejí z odlišného účelu. Učitelská interpretace je v období začínajícího učitele pro daného učitele významná tím, že mu umožňuje identifikovat problém a nalézt jeho řešení. Učitelka Kateřina uváděla, že podobné zlomové události ji nutily k tomu učit se znovu „jak mít spokojenou třídu, jak mít to a to, jak docílit to, aby děti poslouchaly, takže začalo moje vzdělávání.“ Učitelka v této interpretaci přenáší vinu za své neúspěchy na vysokou školu, což ji uvolňuje ruce pro

⁹ Zejména neidentifikace s profesní identitou učitele může mít vliv na to, že posléze učitelé odmítají navazovat vztahy s jinými učiteli (MacLure, 1993), což nepochybně vede k osamocení učitele (Eldar, 2003).

¹⁰ Podle Pittardové (2003) může být důvodem neidentifikace s učitelskou profesí také jisté zklamání z průběhu praxe v průběhu studia. Problémy při vyučování (např. nekázeň), pocit nepřináležení k učitelskému sboru a frustrace mohou vést k nižší ochotě studentů identifikovat se s učitelskou profesí.

další vzdělávání, které je už ovšem cílené a reaguje na vzdělávací potřeby daného učitele. Nedomníváme se, že přenášení odpovědnosti na někoho jiného je proto pouze negativní, neboť učitelé to takto sami cítí.

Badatelská interpretace ukazuje, že učitelství není jen technická disciplína spočívající v ovládnutí několika metod výuky, ale že stát se dobrým učitelem souvisí s přijetím profesní identity učitele a odpovědnosti z toho vyplývající. Interpretace vysvětluje, proč vysokoškolská příprava nemusí mít na posluchače takový vliv, jak by se dalo předpokládat a také to, že neidentifikace s profesní identitou učitele může být oním důvodem, který zásadně poznamenává období začínajícího učitele a šok z praxe.

2.2 Neprofesionální učitel

Učitelé experti se shodovali na tom, že ať už byli připraveni na učitelské povolání či nikoliv, domnívali se, že prvořadým úkolem učitele je předat žákům předem danou sumu znalostí. V této zlomové události nazvané jako **Neprofesionální učitel** tak učitelé v praxi opakovaně naráželi na neúspěch ve snaze dostat tomuto požadavku v maximální míře. Dodržet kurikulární plány tak pro ně zpočátku bylo takřka svaté, i když nerealizovatelné.

„Ta moje zkušenost byla taková a považovala jsem za prioritní, tak jako většina lidí, to učivo. To znamená, že já jsem prostě jela po tom, aby, aby ty děcka uměli sčítat, odčítat, násobit, dělit a právě tento a výborně. Takže co se týče právě té výukové stránky, tak jsem byla hodně náročná, nebo určitě náročnější než teď. To se určitě obrátilo ta miska vah. Takže dneska v půli matematiky klidně odsunu problém písemného dělení dvouciferným číslem, ale začnu se zabírat věcmi života toho, toho problému, který tam vyvstane z nějakých důvodů.“ (učitelka Marta)

Jak uvádí ve své výpovědi učitelka Marta, pro její první roky výuky na prvním stupni bylo charakteristické koncentrování se na předávání předepsaných znalostí a dovedností. Učitelka však opakovaně prožívala neúspěch, když se pokoušela dostat tohoto vytčeného cíle. Učitelka Zdena v následující citaci popisuje podobnou událost, kdy selhala v plnění daných kurikulárních osnov.

„... já jsem přebrala tu hudebku, tady hudebka vůbec děcka nebaví, to je fakt průšvih, protože zpívat je nebaví, otevřeme zpěvník, nic, třeba já nevím nějaký trampský nějaký písničky jo, lidovky teda vůbec, jo a já to to třeba moc nemám ráda taky, takže teďka a teďka člověk fakt musí hledat, co v té hudebce dělat, dobře nesplním osnovy, nebudeme dělat noty, ... takže posloucháme Kabáty, vytahují to z internetu, jo musí něco zjistit vo těch kapelách jo, píšem si to na tabuli ty jejich kapely jo rozepisujem členy kapel... a zpívají“

Učitelka Zdena trochu s obavou popisovala svůj neúspěch, kdy není schopná dostat požadavkům na ni kladeným, ale na druhou stranu ukazuje, že dokázala motivovat žáky. Trochu s ostychem přiznává, že s žáky poslouchají písne populárních kapel, jako například Kabát.

Učitelé tedy pocítují tlak k přijetí takové profesní identity učitele, který bude plnit někdy až technicky dokonale kurikulání požadavky příslušného ministerstva i odborného diskurzu. Taková profesní identita je dlouhodobě spojována s konceptem učitele-inženýra a vyučování jako technické disciplíny. Můžeme tedy vidět, že učitelé jsou schopni zřetelně rozlišit, jaké požadavky by měli plnit a vidíme také, že prožívají mnoho neúspěchů při snaze splnit tyto požadavky.

Teprve tehdy, když se učitelé rozhodnou, že nebudou plnit tyto požadavky, zažívají úspěšné období. Nejsou sice profesionálním učitelem, ale snaží se být učitelem, který je humanista a praktik.

Zlomovou událost jsme nazvali Neprofesionální učitel, ale v žádném případě nechceme naznačit, že učitele takto vidíme. Za neprofesionální se označují sami učitelé, když říkají, že nechtějí vyhovět požadavkům (nejenom) pedagogického diskurzu na roli učitele v předávání kurikula. Zlomová událost tak vypráví o tom, jak učitelé vnímají silný tlak k přijetí určité profesní identity, kterou ale odmítají, i s vědomím toho, že nejsou těmi „pravými profesionály“.

2.3 Předčasné vycházení ze třídy do prostoru školy

Zkoumaní učitelé experti se zpravidla kolem třetího roku působení ve školství setkali s drobnými epizodickými neúspěchy při snaze ovlivňovat dění za hranicemi vlastní třídy. Učitelé totiž v této době zažívají první úspěchy s nastavením pravidel ve vlastní třídě a doslova s radostným úsměvem na tváři se pokoušejí změnit dění ve škole. O to větší je pro ně překvapení, když jejich snaha naráží na nepochopení.

Učitelka Kateřina se po třech letech kariéry pokusila předat poznatky svým kolegům z odborného školení, kterého se dobrovolně účastnila ve vzdáleném městě o víkendech.

„Jak jsem byla na nějakých těch 40 hodin pedagogicko-psychologických dovedností učitele a bylo tam spoustu zajímavých momentů, kdy pro mě samotnou byly zajímavé, tak jsem to prezentovala panu řediteli a ten usoudil, že by bylo dobré, aby i ostatní z toho něco věděli... Nevím, jako jestli to by musel někdo jiný, nakolik šťastně jsem to prezentovala, nebo ne, ale nebylo mým cílem někoho poškodit a někteří si to brali osobně, že na ně útočím... Mělo to takové vyznění, že to nezažili, aby někdo něco takového řekl, a že kdyby oni byli v mém věku [3 roky praxe], že by si nikdy nedovolili něco takového říct, a to jsme se potom skoro půl roku nezdravili. To jsem obřečela a říkala jsem si, že není potřeba něco takového dělat, že kdo bude chtít, tak se zeptá...“

I zde můžeme nalézt dva pohledy na tutéž událost. Učitelka Kateřina pláče nad nepochopením její upřímné snahy o změnu, zatímco její kolegové její rady považují za rady „nezkušeného učitele, který nemá o ničem páru“. Disponování či nedisponování mocí učitele v prostoru školy je podle našeho soudu

podmíněno vnímanou profesní identitou daného jedince. Učitelka Kateřina byla v popisované době vnímaná jako začínající učitelka, možná některými jako angažovaná začínající učitelka. To vedlo k tomu, že mnozí učitelé vnímali přednášku Kateřiny jako „okrádání jejich času“.

Učitelka Kateřina se v tomto případě střetla s jinou skupinou učitelů, které označuje jako „pasivní učitele“. Takové události stmelují skupiny učitelů a neodehrává se zde jen vzájemný střet. Pasivní učitelé si potvrzují, že jdou správnou cestou, a angažovaní učitelé také. Rozdíl je však v tom, že angažovaní učitelé se příště opět pokusí získat moc nad skupinou pasivních učitelů.

Podobné střety s vedením a kolegy zažívají i ostatní učitelé. Ale například učitelka Zdena v podobné epizodě nakonec dosáhne svého. Ve třetím roce působení na škole se učitelka Zdena rozhodla uspořádat vánoční besídku pro rodiče žáků své třídy, na které by žáci její třídy zazpívali pásmo písní a zahráli několik scének. Na škole se v té době žádné takové akce nepořádaly. Vedení školy besídku nejprve nechťelo povolit, posléze ji povolilo, aby ji dva dny před konáním akce při nehodě na chodbě zakázalo, ale posléze ji na nátlak dětí a učitelky povolilo.

„No, a já jsem tenkrát chtěla dělat tu první besídku, v jídelně, a oni mi ju zakázali napřed, paní zástupkyně tvrdila, že mi tam nikdo nepřijde a že otravuju rodiče před Vánoci, jo, a že všichni teďka pečou cukroví, a jestli si fakt myslím, že někdo přijde, že su padlá na hlavu, jo, takový to bylo. Tak mi to povolila. Pak jedna holčička z mé třídy, strašně hodná, tak tam je chodba a tam byly starý skleněný tabulky a ta holčička je trošku cvalík, ona se prostě vopřela a ta jedna tabulka vypadla, noo, a byl z toho strašnej poprask, že tam určitě dělají neplechu, holčička chudák brečela, protože vona říkala, že tam fakt se jenom vopřela, a to bylo starý, to bylo steřilý, no, a tak z toho byl jako průšvih a že máte to zakázaný, že to nebude, a řekla nám to dva dny před tím, jo, to bylo takový docela blbý, a nakonec, nakonec mně to stejně povolila, přišlo tam strašně moc lidí, bylo to úplně narvaný, narvaná jídelna, oni se tam ty lidi vůbec nevešli...“ (učitelka Zdena)

Když se akce s obrovským nadšením u rodičů a dětí odehrála, vedení bylo spokojeno a příští rok samo podněcovalo ostatní učitele, aby pro své třídy organizovali vánoční besídky¹¹. Byť učitelka Zdena nakonec prosadila svoji vůli, celou epizodu dodnes označuje za nešťastnou. Během několika málo dní byla konfrontována s vedením školy a s některými dalšími skupinami učitelů, což pro ni byla záležitost natolik stresující, že se na dva roky stáhla do své třídy a neprosazovala žádné své nové nápady.

¹¹ Dnes se škola profiluje právě na základě podobných akcí, navíc učitelé musí tyto akce dokumentovat slovem i fotograficky na webovém serveru školy.

Učitelé kvůli podobným epizodám neúspěchu zjišťují, že nemohou plně prosadit svůj hlas mimo svoji třídu. S překvapením poznali, že ve škole se cítili bezmocní, či mocní podle toho, v jaké komunitě lidí se ocitali, nikoliv s ohledem na to, jaké měli charisma či nápady. Až si učitelé ujasní svůj hlas a poznají okolní terén školy, budou uzavírat vztahy s různými komunitami učitelů, kde se jejich hlasu dostane slyšení. Učitelé se z těchto střetů poučí a příště budou s rozmanitými skupinami a jejich zájmy záměrně pracovat. Sociální a profesní identita se jim stane dalším zdrojem pocitu uspokojení.

Růst skupinové identity není podle Snowa (Snow a kol., 2005) dán pouhým uvědoměním si, do které skupiny patřím, ale soupeřením skupin mezi sebou (angažovaní učitelé versus pasivní učitelé) či neočekávanými událostmi, které přímo či nepřímo ohrožují skupinu (zavádění školního vzdělávacího programu). Během takových stavů dochází k nárůstu solidarity ve skupině, což značně odlišuje tento typ identity od osobní a připsané identity.

Učitelé od počátku svého působení v roli učitele vnímali rozdělení jednotlivých učitelů do heterogenních skupin podle jejich ideologických stanovisek, i když žádná skupina neměla svůj manifest zveřejněn v psané podobě, ale při častých sporech v běžném chodu školy vyšla ideologie skupiny na povrch. Přihlášením se k určité identitě práce učitele na identitě nekončí, protože učitel musí na profesní identitě dále pracovat a obhajovat před ostatními. Děje se tak skrze strategii negativního a pozitivního vymezování se vůči vlastní a jiné skupině, čímž jedinec **posiluje svoji profesní identitu**. Strategie bývá nazývána také jako **verbální distancování** a považují ji za součást budování profesní identity¹². Následující ukázka konkrétně ukazuje používání vymezování se vůči jiným učitelům, když hovoří o sobě.

RŠ: „Jak se vám dařilo v První škole?“

Učitel František: „Probíhalo to celé tak, že jsme vymysleli nějaký projektový den, se kterým 80 % těch zkostnatělých učitelů nesouhlasilo a těch zkostnatělých tam bylo dost, jak jsem pochopil. Na poradě, která kvůli tomu byla extra svolaná, takže to je zase čas, že jsem někomu ukradl čas.“

Verbální distancování začínajících učitelů popisuje také Doubek (1994) v textu o socializaci začínajících učitelek do profese, kdy se negativně vymezují vůči určitým charakteristickým skupinám¹³. Doubek ukazuje, jaké výrazy učitelky používají a jak mohou být nahlíženy jako odraz odlišných identitních strategií. Příkladem je submisivní strategie učitelky Petry:

„...ze začátku jsem si jela podle svého. A když (například) jsem viděla, že se voproti nim (holkám) opožděju vo čtyři stránky v písance, tak to na mě působilo dost silně.“ (Doubek, 1994, s. 366)

¹² Pollettová a Jasper (2002) označují tuto strategii za hovory o identitě (*identity talk*).

¹³ Zajímavé je, že se učitelky v Doubkově výzkumu vymezují pouze vůči negativní skupině, neboť naši zkoumaní učitelé se vymezují také vůči ideálu či vzoru.

Učitelka Petra se vymezuje vůči jiné skupině (holky), které je pro identitu jedince podstatná, neboť vůči ní se jedinec zavazuje plnit svůj slib. Důležité je zvládnutí dané látky, což je Petrou bráno za standard dobrého učitele. Ačkoliv naznačuje, že se původně snažila vyučovat jiným způsobem, nechce zaostávat za skupinou určující na dané škole zmíněný standard.

Z této zlomové události vyplývá velmi zvláštní poučka s morálním ponaučením: učitel by měl nejprve ve své vlastní třídě prokázat, že je kvalitním odborníkem, což je možné sledovat jen zprostředkovaně a zpovzdálí. Teprve poté může slovo daného učitele mít váhu. Učitelé se tedy ve svých začátcích potýkají s neúspěchem prosadit změny v prostoru školy, a proto v následující podkapitole nahlédneme, jak se jim to daří ve fázi experta.

2.4 Skrytý vliv

Zlomové události, které budeme popisovat v následujících třech podkapitolách, se odehrávají v době, kdy jsou všichni zkoumaní učitelé vnímáni jako učitelé experti. Jak už bylo řečeno, během své profesní dráhy se mimo jiné učitelé učí jednat se svými kolegy na pracovišti. Jestliže ve fázi začátečníků nedisponují potřebnou profesní identitou zaštitěnou uznáním učitelského sboru, v období experta již sice široké uznání mají, ale jak si ukážeme níže, prožívají opakovaně profesní neúspěchy při prosazování změn.

Jak vypadá zlomová událost učitele experta? Učitelka Vendula se po několika marných pokusech získat peníze od vedení školy na své další vzdělávání rozhodla napsat grantovou žádost. Uspěla, získala na několik let značnou sumu peněz pro celou školu (na psychologa, pomocného učitele, další vzdělávání učitelů) a následně postupně výrazně posunula orientaci školy (škola se přihlásila pod jiný vzdělávací program Zdravá škola). V následující citaci popisuje učitelka Vendula zklamání z toho, že značná část učitelského sboru odmítala přijmout nabídku k dalšímu vzdělávání.

„Jo někteří to vnímali negativně, ale byli to ti lidi, kteří v době kdy jsme třeba získali nějaký grant a měli jsme peníze na vzdělání, a to mě právě hrozně rozčilovalo, protože věděla jsem, že je třeba vypsáný kurz, tak jsem ho právě těm lidem o kterých jsem věděla, že ti říkají Kam vy to zase jedete a kdo to platí? Tak těm jsem to nabízela, říkala jsem, tak běžte na kurz, zkuste se podívat nebo přijďte do mé hodiny nebo a tak jako to byli ti, kteří jako první řekli, ne já, sorry já nemám čas a prostě.“

Učitelka Vendula získala finance k tomu, aby se učitelé mohli zdarma účastnit jinak nákladných osobnostně-sociálních kurzů. Učitelka nebyla ředitelkou, a proto nemohla své kolegy do ničeho formálně nutit (např. k účasti na dalším vzdělávání), ale vše prosazovala přes neformální vliv. Avšak někteří učitelé naopak rozšiřují o učitelce nepravdivé informace po celé škole a osobní život učitelky se dokonce stává obsahem pomluv ve škole.

Podobné zlomové události prožívají i ostatní zkoumaní učitelé experti.

Vzhledem k prožitým profesním neúspěchům o předčasné snaze ovlivňovat chod školy se učitelé uchylují ke strategii skrytého vlivu, kterou lidově označují jako „netlačit na pilu“. Strategie skrytého vlivu znamená, že experti využívají některých událostí k tomu, aby zamaskovali prosazování svého vlivu. Tímto způsobem například všichni učitelé experti využili přípravu školního vzdělávacího programu, který nasměrovali podle svých představ. Dobrovolně se přihlásili k práci na přípravě vzdělávacího programu, aby prosadili svůj vliv na vizi školy.

Otevřené zasahování do autonomie jiných ideových skupin na škole může vést ke snížení pozice učitele experta. Na jedné straně musí být expert (spolu se svými úspěchy) viděn ostatními učiteli, ale na druhé straně „ne příliš“, říkali shodně učitelé. Experti by podle nich měli obhajovat své zájmy a představy, naplňovat svoje touhy, ale nikoliv tak, aby nutily jiné učitele měnit svoje zvyky a přesvědčení.

Podobné zlomové události ukazují, že většina rozhodovacích procesů ve škole má ideologický charakter (Ball, 1987, s. 13)¹⁴. Příkladem ideologického boje za vzdělávací program školy byla například snaha učitelky Marty prosadit program Obecná škola místo programu Základní škola, který se však kvůli odporu vedení a velké části učitelů nepodařilo natrvalo zavést.

Paradoxně se tak zkoumaní experti pokoušejí svoje aktivity a zásahy do prostoru školy skrýt.

2.5 Princip isosthenie a mentorství

Ačkoliv sami zkoumaní učitelé považovali podporu ve svých začátcích za klíčovou, pokud jsem se jich dotazoval na jejich současné pohledy na podporu začínajícím učitelů, vyslechl jsem si obyčejně příběh, jehož vyprávění se neslo v podobném duchu, jako níže uvedená epizoda.

„Tak nabereme sedm lidí, třem prodloužíme, zbytek bohužel skončí, protože se neosvědčí. To je teda na týhle škole tvrdý síto, a někdy si kladu otázku, jestli to děláme s těma absolventama dobře, ale my jim dáme nějaký možnosti, podporu, mentora, a oni se musí ukázat. Buď to v nich je a buď se smotají, budou hozeni do vody, začnou plavat a my jim v tom plavání pomůžeme a nebo jsou hozeni do vody a topí se, ale pomoc jim k ničemu není.“

Učitel František ze své pozice zástupce ředitele popisuje na první pohled značný neúspěch, neboť se škole nedaří vybrat vhodné kvalitní učitele. Na jednu stranu přiznává, že si není jist, zda-li začínající učitelé dostávají dostatečnou podporu, na druhou stranu uvádí, že škola má nastavené „tvrdé síto“. Citace je příkladem isosthenie par excellence, protože ukazuje naprosto běžně se vyskytující dichotomické líčení zlomových událostí. Během

¹⁴ Nutno dodat, že některé spory ve škole nemají racionální zdůvodnění a podobu. Mohou být výsledkem takových jevů, jako je závist či pomsta.

rozhovorů s učiteli se velmi často v jedné a té samé krátké epizodě objevoval jev od antických filozofů popsáný jako isosthenie. Tento princip používaný u skeptických filozofů ukazuje, že argument i protiargument mají stejnou váhu, a že odporovat je možné takřka všemu.

Jak můžeme interpretovat výše uvedenou zlomovou událost? Hovoří učitel František o úspěchu či neúspěchu? Nebo o obojím?

Domnívám se, že zde ukazuje odlišnost v pojetí učitelství: Jestliže budeme zastánci osobnostního pojetí, pak musíme říci, že se jedná neúspěch školy. Zastánci tohoto pojetí věří, že lze identifikovat osobnostní charakteristiky dobrého (ideálního) učitele a na základě toho pak provádět výběr nejvhodnějších uchazečů pro učitelskou profesi (např. pomocí baterie testů). To se týkalo takových charakteristik, jako je inteligence, motivace, schopnosti či věk. Podobný postoj bývá označován jako osobnostní paradigma.

Na základě mnoha výzkumů (Lowyck, Pieters, 1992) lze tvrdit, že nebyl prokázán determinující vliv osobnostních charakteristik učitele na kvalitu jeho výuky.

Prezentovaný výzkum učitelů expertů naopak prokázal, že osobní identita je klíčová pro vztah učitele a žáka a vztah učitele a jeho kolegů, ale experti se nestali zkušenými učiteli pouze díky svým vrozeným dispozicím. Přiznávají, že jsou uznávanými experty především díky svému rozhodnutí stát se dobrými učiteli, cílevědomé **práci** (byť pro to používají rozmanité termíny) a sociálnímu ocenění. Z tohoto důvodu musíme říci, že není vždy možné vybrat ideálního učitele při krátkém přijímacím pohovoru, neboť učitel se expertem teprve může či nemusí stát v průběhu několika let.

Máme také za to, že není možné, aby učitel expert byl neustále přítomen ve výuce začínajícího učitele. Jak ukázal Jackson (1968), učitel se během jednoho vyučovacího dne několikrát rozhoduje, hodnotí činnosti žáků a vymýšlí alternativní plán průběhu výuky. Není proto reálné, aby tato rozhodnutí dělal za začínajícího učitele někdo jiný: začínající učitel má ve třídě stejnou zodpovědnost a řeší stejné úkoly, jako učitel expert.

Sami experti několikrát popisovali, jak byli překvapeni, že cvičné vyučování, mikrovyučování nebo krátké zástupy během jejich pregraduální přípravy se svojí povahou diametrálně lišily od každodenní práce učitele. Student učitelství nemá za žáky žádnou zodpovědnost, v případě problémů může zasáhnout přítomný pedagog, žáci se zpravidla chovají lépe než při běžné výuce a jsou ke studentům učitelství ohleduplnější.

Začínající učitel je proto ve výuce fyzicky osamocen. Shodně jako učitel František, a další zkoumaní experti, popisuje první měsíce začínajícího učitele Lortie (1975), a to jako izolovanou socializaci učitele, který je hozen do vody a naučí se plavat, nebo se utopí (*sink-or-swim approach*).

V průběhu výzkumu se navíc objevily dva zajímavé aspekty mentorství. Zaprvé se ukázalo, že institut mentorství je velmi konzervativní institut, neboť zde dochází k předávání starých a osvědčených vzorců chování. Začínající učitel by si měl osvojit metody a techniky jiného, zpravidla o generaci staršího učitele. Učitelka Aneta (2 roky praxe), které byl zkoumaný učitel expert Petr mentorem, to popisuje pregnantně.

„Já když řeknu: ‚Pravítko [v hodinách učitele Petra se žáci po pronesení tohoto slova učitelem narovnali]‘, tak mě pošlou do háje. Každý má svoje metody... Zase se to nedá obecně uplatnit to, co on dělá se třídou. To se nedá říct, že je to jediná správná cesta, protože kdokoli jinej, kdo by se ho snažil napodobit, tak se akorát zesměšní.“

Zadruhé jestliže byl začínajícím učitelům přidělen mentor, se kterým nenavázali osobní vztahy, pak výsledek mentorské podpory byl **nulový**. Mentorství nelze vnímat jako institut technického předávání rad či instruování nového dělníka v továrně, a proto se jako efektivní ukázala být **emocionální** podpora, která znamená především pobídku k hledání vlastní cesty, poskytnutí opory či pobídnutí k experimentování. Pokud ji ovšem poskytuje ten, se kterým navázal učitel osobní vztahy¹⁵.

2.6 Nedosažitelný ideální učitel

Učitelka Marta, která učí dvacátým rokem a je nejen na škole, ale i v širokém profesním okolí považována za učitele experta, se zhruba v sedmém rozhovoru přiznala, že před nedávnou dobou chtěla odejít ze školství.

„No, a teďka na konci září taky jsem si myslela, že neumím učit. Taky úplně jeden den. Ale to je zajímavý jako vůbec jsem ten problém neměla, ale naopak v pohodě, s radostí, s tím chlapečkem, který měl problém a pak po měsíci v pátek mi dva lidi za sebou řekli, tam je velký problém ve třídě a já jsem si ho asi teď připustila ten problém. A ještě to byl pátek odpoledne, no, tak to došlo. Ale to bylo takový dobrý, to se tak odplavilo, to jsem si to vybrečela, odbrečela, jo. Takový ty ženský slzy zase a řekla jsem svému muži, že fakt potřebuju na rok vypadnout z toho školství a že půjdu prostě ze školství pryč. A tak se mi smál, ptal se, co budu dělat, já jsem říkala, že mi to je jedno, že budu třeba uklízet a tak říkal, jo, ať jdu teda, no.“

Popisovaná zlomová událost učitelky Marty poukazuje na to, že i učitelé experti mohou prožívat neúspěchy ve své vlastní třídě. Humor v této epizodě je jakýmsi obranným prostředkem vůči požadavkům školy (Woods, 1979), ale pro naše účely je mnohem důležitější pochopit, jak experti nakládají s vnímáním svého neúspěchu.

¹⁵ Sdílení zkušeností mezi učiteli a podpora, kterou si poskytují, by podle některých neměla být v podobě „ukážu ti, jak se to dělá“ (shodně Coldron, Smith, 1999). Zkoumaní učitelé říkají, že efektivní výuka je odvislá od spolupráce učitelů na škole a sdílení myšlenek a fungujících řešení.

Jak vzniká vnímání neúspěchu? Rozvoj profesní identity je neustálý proces získávání a utváření zkušeností učitele. Učitelé se nejen poměřují s tím, kým jsou, a kým jsou jejich kolegové, ale také s tím, kým by chtěli být. Konceptem, který je možné použít pro vysvětlení vztahu profesní identity k anticipovanému, je **identita ideálního učitele**, která se stává zdrojem aktivní nespokojenosti. Zatímco vzorem je učitel existující, reálný učitel, identita ideálního učitele se vztahuje k neexistujícímu učiteli. Ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nelze nikdy nedosáhnout.

Zkoumaní experti se od počátku své praxe poměřovali s ideálem. Nejmarkantnější rozdíl mezi ideálem a skutečností si učitelé uvědomovali již během svých začátečnických let. Byl to rozpor mezi chtěnou a reálnou podobou ukázněnosti žáků, ale během krátké doby začali objevovat další, méně viditelné problematické rozpory. Whitehead (1989) hovoří o žitém rozporu (*living contradiction*) jako o klíčovém okamžiku reflektované praxe. Identita ideálního učitele však není retrospektivním pohledem zpět, jak je běžné v reflektované praxi (Schön, 1983), ale je **anticipovanou reflexí**. Koncept v sobě obsahuje očekávání, sny, obavy a touhy učitele, kým by chtěl být¹⁶.

A jak s neúspěchem experti nakládají? Má učitel možnost se přiblížit ideálnímu učiteli, nebo by se neměl učitel poměřovat s identitou ideálního učitele?

Prvním možným řešením je ztotožnění profesní identity experta a ideálního učitele. Doslova za svůdné označili někteří učitelé takové volání, kdy si expert sám sobě řekne, že již dosáhl mistrovské úrovně. V rozhovorech vyprávěli o tom, že se pokouší být těmi, kdo nad sebou pochybuje, ale přitom konstruktivně jedná. Tato střední cesta se na první pohled jeví jako jednoduchá, avšak i pro experty je ji obtížné sledovat v každodenních, někdy stereotypních, činnostech.

Druhým řešením je odmítnutí jakéhokoliv rozporu mezi ideálem a skutečností. Učitelka Marta v následující citaci hovoří o tom, že si učitel může jednoduše říci: to není moje chyba.

„Člověk pochybuje, já si myslím, že to je i v těch pochybnostech, že pořád se snažím najít, proč tam ta chyba je. A někdy si to řeknu zjednodušeně a řeknu, venku je špatné počasí, mně se špatně pracuje, dětem se špatně pracuje a potom za dva za tři dny zjistím, že já jsem udělala metodickou chybu někde špatně.“
(učitelka Marta)

Třetím řešením je již zmíněná aktivní nespokojenost učitele. Zkoumaní učitelé nejsou nejistí a nevystupují nervózně, ale naopak jsou těmi, kteří se odhodlali hledat cestu v nekonečné rozmanitosti pouček a teorií. Giddens

¹⁶ Podle mnoha autorů (např. Kelchtermans, Vandenberghe, 1996) je složka orientace na budoucnost jednou z významných součástí profesního já učitele.

(2003) hovoří o tom, že moderní doba s sebou přináší nejistotu vyplývající z mnohovrstevnaté, pluralitní a rozmanité expertní pravdy. Moderní experti si často protiřečí, pokračuje Giddens, což může vyvolávat touhu stahovat se do soukromí. *Když je všechno tak strašně složité, jak bych se v tom mohl vyznat? Když existuje tisíce rad na řešení jednoho problému?* Když ekonomie není schopna předpovědět globální krizi a bezpečnostní služby včasné varovat před teroristickými útoky, ptá se podle Giddense moderní člověk. Jedna odpověď je nasnadě: nemohu dělat nic, protože s tím nic nesvedu.

Učitelé experti zastávají jiné přesvědčení. Experti jsou těmi, kdo se, možná neobratně, někdy snad i troufale, pokouší hledat řešení výchovně-vzdělávacích problémů. Experti jsou těmi, které můžeme označit za aktivně nespokojené a neustále na sobě pracující jedince. Dokonce pracují i za pracovních podmínek, které označují za nevyhovující¹⁷. Profesní identita experta na jedné straně a identita ideálního učitele vytváří jakési magnety, které se zároveň přitahují a zároveň odpuzují a tím vytvářejí kýžené pracovní napětí.

Identitu ideálního učitele proto vnímáme jako **nedostižný**, ale myslitelný a dlouhodobě vytvářený konstrukt učitele.

Závěr

Biografický design zpravidla prezentuje dlouhé životní příběhy jednoho či několika málo jedinců. Postup zvolený v tomto článku je proto velkým zásahem a značně redukuje získaný datový materiál, zvláště když zkoumaní učitelé vypráví někdy i o dvacetileté kariéře. Ačkoliv je pro nás výchozím bodem biografické vyprávění učitelů expertů, při analýze a interpretaci se pokoušíme vytvořit obecnější koncept. Abstrahujeme, redukuje, což není v biografickém a narativním výzkumu příliš běžné. Domníváme se však, že tento postup práce jen s několika málo zlomovými událostmi nám umožňuje dostat se k jádru věci. Tím je pro nás prožití profesního neúspěchu zkoumaným expertem a podání tohoto neúspěchu při biografickém vyprávění.

Zaprvé nám zvolený postup umožňuje věnovat se pouze těm zlomovým událostem, ve kterých učitelé popisují své profesní neúspěchy. Bruner (1986) hovoří o tom, že v našem myšlení existuje koncept narativní jednoty (*narrative unity*), což nám umožňuje myslet v detailech o obecných konstruktech v kontinuitě našeho života. Kontinuita se stává narativní konstrukcí, která otevírá stavidlo myšlenek a možností. Jak jsme ukázali, součástí narativní konstrukce profesní identity učitele experta jsou i zlomové události zachycující profesní neúspěchy. Nechceme tímto říci pouze to, že vyprávění expertů nejsou jen samé dobré zprávy, ale podtrhuje to naši teorii o usilovné práci jedince na

¹⁷ Podle tvrzení všech expertů je pravděpodobné, že začínající učitel by za stejných podmínek školu opustil.

profesní identitě učitele experta. S identitou učitele experta se člověk nerodí, ačkoliv se to některé výzkumy pokoušejí znovu a znovu tvrdit.

Zadruhé nám zvolený přístup umožňuje zaobírat se s mravenčí pečlivostí jednotlivými interpretacemi daných zlomových událostí a přitom být vstřícní ke všem možným variantám. Možná nejlépe to můžeme vidět hned u první zlomové události, kde učitelka Kateřina zdůvodňuje, kdo je vinen její nepřipraveností na reálné podmínky druhého stupně základní školy. Prostřednictvím analýzy tohoto profesního neúspěchu v životě učitele můžeme objevit, proč je možné tvrdit, že pregraduální příprava nemá na učitele takřka žádný vliv a proč si někteří absolventi nenesou s sebou do praxe ucelenou didaktickou teorii.

Na jedné straně nechceme z pozice badatele určovat objektivnější interpretaci dané zlomové události, na druhé straně však nechceme dát čtenáři jen pohled účastníka výzkumu v narativním hávu bez zaujatého pohledu autora textu. Podobně jako pohled zkoumaných učitelů, i náš pohled výzkumníka je sociálně konstruován, což však ani jednomu z pohledů neubírá na skutečnosti. Navíc k tomu všemu zkoumáme přeci jen velmi citlivé téma, kdy se nám se svými profesními neúspěchy svěřují dnes úspěšní učitelé.

Ukazujeme tedy, že interpretace jednotlivých zlomových událostí se nese v duchu pravda či nepravda, správná či špatná interpretace, ale že odlišná přesvědčení a odlišný sociální kontext aktérů vede k jiné interpretaci. Naše interpretace zlomových událostí ukazují, že jejich význam je pro zkoumané učitele ovlivněn sociálním a kulturním systémem, ve kterém jedinci žijí. Interpretaci zlomových událostí tak ovlivňují následující čtyři oblasti: biografická odlišnost profesní dráhy jednotlivých učitelů (viz např. vnímaná nepřipravenost na školu u některých učitelů), odlišné pojetí ideálu (viz např. identita ideálního učitele), odlišné sociální a kulturní prostředí na daných školách (viz např. ovlivňování chodu školy) a napětí mezi odlišným sebepojetím učitele a pedagogickým diskurzem (viz např. neprofesionalita učitele).

Čtyři výše uvedené oblasti udržují učitele v napětí, které má pozitivní dopad na jejich budoucí profesní dráhu. Jestliže jsme uvedli shodně s Lortiem (1975), že začínající učitelé jsou fyzicky osamoceni ve výuce, sociálně a kulturně ve třídě osamoceni nejsou nikdy. Ačkoliv v české základní škole jsou učitelé fyzicky osamoceni za zavřenými dveřmi své třídy, a ačkoliv se v české základní škole netestují a neporovnávají vzdělávací výsledky žáků v celonárodním srovnávání, **práce učitelů je hodnocena** subjekty, které nemusí být reálně přítomní ve školní třídě (viz Thomas, Thomas, 1928). Vědomí toho vyvolává napětí, které má na učitele zásadní formující vliv, neboť vede učitele k opakované reflexi, jenž se v každodenním shonu může zdát zbytečná. Jak jsme již uvedli, každá zlomová událost obsahuje čtyři části: neúspěšné jednání, reflexi problému, poučení a změnu jednání. Podle našeho pozorování je charakteristickým znakem zlomových událostí **poučení**. Je to bod, kdy si učitel

vytvoří nový poznatek, který je sociálně a kulturně konstruován. Všechny výše uvedené oblasti tak mají zprostředkovaný vliv na výslednou podobu poznání. Zlomové události bychom mohli nazvat také jako Události neúspěchu a poučení, neboť to jsou jakési zvláštní momenty v čase a prostoru, kdy si učitel vytvoří nový poznatek. Paradoxně tak například soupeření ideových skupin v prostoru jedné školy vede experta k větším výkonům a potažmo také k práci na své profesní identitě.

Zatřetí nám zvolený postup umožňuje ukázat, že zlomové události mají jedno společné: učitelé záměrně pracují na své profesní identitě¹⁸. V textu bylo popsáno, jak je možné profesní rozvoj učitele nahlížet pomocí zlomových událostí, která v určitých fázích vývoje učitelé řeší. Učitelé však svoji profesní identitu nebudují nezávisle na okolí, ale naopak kontext a čas je silným aspektem ovlivňujícím identitu učitele. Profesní identita učitele není definována jen skrze to, jak učitel vidí sebe jako odborníka, ale zejména jak okolí vidí učitele jako odborníka. Profesní identita je tedy dle našeho definována jak skrze vidění sebe ve vlastním jednání, tak skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktérů školy.

Koncept profesní identity ukazuje, že identita dává smysl konání (McAdams, 1993, Bačová, 2003), proměňuje se v čase a je složena z několika různých identit, které se v některých bodech mohou dostávat do konfliktu. Každý jedinec má mnoho identit a nikdy se neukazuje jen jedna z nich¹⁹. I když určitý kontext může určité identity umocňovat.

Součástí identity je tedy i udržování své identity v čase. Hlavním zdrojem pro vytváření identity během dospělosti a celého života je podle Macka (2003) kognitivní oblast spolu s emocionální stránkou a se sociálním kontextem. Podobně hovoří data: klíčové je pro profesní identitu učitele vlastní rozhodnutí zvolit si identitu a pracovat na ní, což je ovlivněno zejména uspokojením z práce (zpětná vazba od žáků) a uspokojením ze sociálních interakcí s ostatními aktéry školy. Profesní identita učitele se vyvíjí po celý profesní život daného jedince, a proto její budování někteří přirovnávají k procesu celoživotního učení (např. Day, 1999). Není to však cesta, která je lineárně vystavěná, ale má mnoho rozcestí, které musí každý individuální učitel řešit.

Začtvrté nás postup narativní analýzy zlomových událostí upozorňuje na to, že pečlivá analýza způsobu vyprávění učitelů přináší cenné výsledky. Dobrým příkladem je verbální distancování, které můžeme při kódování snadno přejít, neboť neobsahuje na první pohled nijak zajímavou (výnosnou) informaci. To, že učitel František hovoří o jiných učitelích jako o zkos-

¹⁸ Podobně Snow a Anderson (1987), Pittard (2003), Pollett, Jasper (2001).

¹⁹ Mishler (2004) k popisu mnohočlenné identity používá metaforu sboru: nejsme jen soprán či alt, ale jedná se o sbor hlasů.

natělych, není nijak zarážející. Teprve pečlivé čtení odhaluje, že strategie verbálního distancování není obyčejným stěžováním si na jinak smýšlející kolegy, ale identitní strategií. Negativní a pozitivní vymezování se mezi různými ideologickými skupinami ve škole vede k posílení profesní identity učitele. Druhým příkladem může být nově objevený aspekt mentorství, kterým je konzervativnost této instituce. Mentorství bývá obvykle hodnoceno jako vynikající systém podpory začínajících učitelů přímo v praxi, byť je časově a finančně nákladný. Jak se však ukázalo během analýzy, limitem mentorství může být jak schopnost mentora navázat osobní vztahy se začínajícím učitelem, tak již zmíněné předávání tradičních metod a didaktických teorií.

Narativní výzkum se zaměřením na profesní neúspěchy tak ukazuje, jak je význam jednotlivých vyprávění zprostředkováván skrze kulturní a sociální systémy, a také skrze to, jak je jejich význam spoluvytvářen zkoumaným učitelem a badatelem. Náš text se tak pokusil ukázat, jak vznikají významy jednotlivých událostí v profesním životě učitele na příkladu narativní interpretace zlomových událostí.

Můžeme diskutovat nad významy jednotlivých zlomových událostí, či nad podílem výzkumníka při jejich znovu vyprávění v podobě odborného textu, ale domníváme se, že se nám podařilo prokázat, jak narativní interpretace dokáže spojit přesvědčení, sociální vztahy a tlaky, emoce a sny jedinců. Učitel expert musí nejenom umět vyprávět svůj příběh, ale musí jej také žít. Cesta experta není lineárním pokrokem, je plná peripetií, ne na všechny se lze dopředu připravit a ne na všechny byli učitelé připraveni.

LITERATURA

- BAČOVÁ, V. 2003. Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 201-222. ISBN 80-8662-006-9.
- BALL, S. J. 1980. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Woods, P. (Ed.). *Pupil Strategies*. London : Croom Helm.
- BALL, S. J. 1987. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London : Methuen. 307 s. ISBN 0-41600-112-2.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C., STRAUSS, A. L. 1961. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. In *Teaching and Teacher Education*. roč. 20, č. 2, s. 107-128. ISSN 0742-051X.
- BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S. 2007. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In *Orbis scholae*, roč. 2, č. 1, s. 111-131.

- BERGER, P. I., LUCKMANN, T. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno : CDK. ISBN 80-85959-46-1.
- BRUNER, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 06-740-0365-9.
- COLDRON, J., SMITH, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. In *Journal of Curriculum Studies*. roč. 31, č. 6, s. 711-726. ISSN 0022-0272.
- DANIELWICZ, J. 2001. *Teaching Selves. Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany : State University of New York. ISBN 0-7914-5003-1.
- DAY, Ch. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London : Falmer Press. ISBN 0-7507-0747-X.
- DENSCOMBE, M. 1999. Critical Incidents and Learning about Risks: the case of young people and their health. In Hammersley, M. (ed.). *Researching School Experience*. London : Falmer Press, s. 187-203. ISBN 0-7507-0915-4.
- DILLABOUGH, J. A. 1999. Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism. In *British Journal of Sociology of Education*, roč. 20, č. 3, s. 373-394.
- DOUBEK, D. 1994. Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. In *Pedagogika*, roč. XLIV, s. 360-367. ISSN 0031-3815.
- ELDAR, E., aj. 2003. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. In *Educational Research*, roč. 45, č. 1, s. 29-48. ISSN 0013-1881.
- ERIKSON, E. H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN. ISBN 80-7106-291-X.
- ERIKSON, E. H. 2002. *Dětství a společnost*. Praha : Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- GAVORA, P. 2001a. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, roč. LI, s. 352-368. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2001b. Životný príbeh učiteľa: metologické hľadiská výskumu. In *Pedagogická revue*, roč. 53, č. 3, s. 217-236. ISSN 1335-1982.
- GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha : Slon. ISBN 80-86429-15-6.
- GILLIGAN, C. 1998. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Voice*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-44544-9.
- CHAMBERLAYNE, P. 2004. Emotional retreat and social exclusion: biographical methods in professional practice. In *Journal of Social Work Practice*, roč. 18, č. 3, s. 337-350. ISSN 1465-3885.
- JACKSON, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- JANÍK, T. a kol. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha : VÚP, 161 s. ISBN 978-80-87000-36-6.

- KELCHTERMANS, G. 2004. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London : Routledge Falmer, s. 93-108.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1993. A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 19 s.
- KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. 1996. Becoming Political: A Dimension in Teachers Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers Professional Biographies. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 18 s.
- KLIKOVÁ, A. 2007. *Mimo princip identity*. Praha : Filosofia. ISBN 978-80-7007-252-3.
- LORTIE, D. C. 1975. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-49351-2.
- LOWYCK, J., PIETERS, J. M. 1992. *The quality of teaching: a research programming study on the quality and the functioning of teachers conducted for the institute of educational research in the Netherlands*. Den Haag : SVO.
- LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- MACEK, P. 2003. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.). *Agrese, identita, osobnost*. Brno : Psychologický ústav AV ČR, s. 180-200. ISBN 80-8662-006-9.
- MACLUR, M. 1993. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. In *British Educational Research Journal*, roč. 19, č. 4, s. 311-323.
- MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. 2003. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy. In Ježek, S. (ed.). *Psychosociální klima školy*. Brno : MSD, s. 99-122. Dostupný z <<http://klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>>.
- MEAD, G. H. 1967. *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*. George H. Mead; edited and with an introduction by Charles W. Morris. Chicago : University of Chicago Press. ISBN 0-226-51668-7.
- MEASOR, L. 1989. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In Ball, S. J., Goodson, I. F. (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, s. 61-77.
- MELUCCI, A. 1996. *The playing self: person and meaning in a planetary system*. Cambridge : University Press. ISBN 0-521-56482-4.

- McADAMS, D. P. 1993. *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York : Guilford Press. ISBN 1-57230-188-0.
- MISHLER, E. G. 2004. *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Harvard : Harvard University Press. ISBN 0-674-01586-X.
- NEZVALOVÁ, D. 2002. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 3, s. 309-320.
- NODDINGS, N. 1994. Conversation as Moral Education. In *Journal of Moral Education*, roč. 23, č. 2, s. 107-118.
- PAJAK, F. E., BLASE, J. J. 1984. Teachers in bars: from professional to personal self. In *Sociology of Education*, roč. 57, s. 164-173. ISSN 0038-0407.
- PÍŠOVÁ, M. 2010. Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. In *Pedagogika*, roč. 60, č. 3/4, s. 242-253. ISSN 0031-3815.
- PITTARD, M. M. 2003. *Developing Identity: The Transition from Student to Teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. 42 s.
- POLLETTA, F., JASPER, J. M. 2001. Collective Identity and Social Movements. In *Annual Review of Sociology*, roč. 27, s. 283-305. ISSN 0360-0572.
- RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil, 424 s. ISBN 2-02-011458-5.
- RICH, C., GAYLE, B. M., PREISS, R. W. 2006. Pedagogical Issues Underlying Classroom Learning Techniques. In Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burell, N., Allen, M. *Classroom Communication and Instructional Processes*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, s. 31-42. ISBN 0-8058-4423-6.
- RICHARDSON, V. 2003. Preservice Teachers' Beliefs. In Raths, James, McAninch, Amy C. (ed.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Greenwich : SAGE. s. 1-22. ISBN 1-59311-068-5.
- RYAN, K. 1986. *The Induction of New Teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SCHÜTZ, A. 1967. *The phenomenology of the social World*. Evanston : Northwestern University Press.
- SIKES, P. J. 1989. The Life Cycle of the Teacher. In Ball, S. J., Goodson, I. F., (ed.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes : The Falmer Press. s. 27-60.
- SIKES, P. J., MEASOR, L., WOODS, P. 1985. *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London : Falmer. ISBN 1-85000-067-0.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner*. NY : Basic Books.

- SNOW, D. A., ANDERSON, L. 1987. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. In *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6, s. 1336-1371.
- STRAUSS, A. L. 1997. *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. New Brunswick : Transaction Publishers. ISBN 1-56000-935-7.
- STUHLÍKOVÁ, I. 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 56, č. 1, s. 31-44.
- ŠTECH, S. 1995. Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Pedagogická orientace*, č. 15, s. 23-24.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha : Portál. s. 335-355.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta. Dizertační práce*. Brno : Masarykova univerzita.
- THOMAS, W. I., THOMAS, D. S. 1928. *The child in America: Behavior problems and programs*. New York : Knopf.
- VOLKMANN, M. J., ANDERSON, M. A. 1998. Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. In *Science Education*, roč. 82, č. 3, s. 293-310.
- WARD, B. A. 1987. State and district structures to support initial year of teaching programs. In Griffin, G. A., Millies, S. (Eds.). *The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal of Education*. Chicago : University of Illinois State Board. s. 35-64.
- WHITEHEAD, J. 1989. Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How Do I Improve my Practice?" In *Cambridge Journal of Education*, roč. 19, č. 1, s. 41-52. ISSN 0305-764X.
- WOODS, P. 1979. *The Divided School*. London : Routledge. ISBN 0-7100-0124-X.
- WOODS, P. 1993. *Critical Events in Teaching and Learning*. Basingstoke : Falmer Press.
- ZEICHNER, K., TABACKNICK, R., DENSMORE, K. 1987. Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In Calderhead, J. *Exploring Teachers' Thinking*. London : Cassell, s. 21-59. ISBN 0-304-31383-1.

Poděkování

Autor děkuje anonymní recenzentce za kritické komentáře k předchozí, zcela odlišné, verzi textu. Dále autor děkuje profesoru P. Gavorovi za mnohé intelektuální inspirace. Tento článek vznikl v rámci projektu Komunikace ve školní třídě GA406/09/0752 financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autor děkuje za poskytnutou podporu.

Roman Švaříček působí jako odborný asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu pedagogické komunikaci a profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd.

Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Arna Nováka 1
602 00 Brno
e-mail: svaricek@phil.muni.cz

Vyučovanie podnikateľskej etiky (prehľadová štúdia)

Daniela Hrehová

Katedra spoločenských vied, Technická Univerzita Košice

Anotácia: *Vízia a kontext: Etika v podnikaní, ako aj vo všetkých oblastiach života, nadobúda v súčasnej spoločnosti čoraz väčšiu dôležitosť.*

Cieľ: Vedecké časopisy v oblasti vysokoškolského vzdelávania prinášajú široké spektrum výskumu v oblasti vyučovania etiky. Existuje veľké množstvo izolovaných výskumných štúdií, ale len málo z nich ponúka súhrnný a štruktúrovaný prehľad aspektov pre tvorbu efektívneho kurzu podnikateľskej etiky. To je cieľom nášho článku. Výskum stavia na prehľade výskumných štúdií publikovaných vo vedeckých časopisoch, konkrétne na prehľade (1) relevantných psychických procesov spojených s morálnym vývinom a etikou, (2) vhodnej vzdelávacej infraštruktúry, (3) aktuálnych vzdelávacích metód.

Zistenia: Vzdelávacie metódy založené na pasívnom prijímaní faktov sú menej účinné ako metódy založené na aktívnom a participatívnom prístupe, aktivujúcom širšie spektrum kognitívnych funkcií. Kombinácia zážitkovej aktivity s následnou teoretickou reflexiou je obzvlášť účinná pri vyučovaní podnikateľskej etiky.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 275-294

Kľúčové slová: *podnikateľská etika, vzdelávacie metódy, účinnosť, rozvoj osobnosti, morálny vývin.*

Teaching Business Ethics (Review of Literature). *Vision and context: Business ethics has gained in importance in the contemporary society.*

Goal: Scientific journals in higher education offer a wide range of research on teaching ethics, however, these are mostly isolated research studies without a comprehensive and well structured review of techniques and methodologies on how to design an effective course of business ethics. The article seeks this objective.

The research builds on a review of research studies published in scientific journals, namely the view (1) relevant psychical processes associated with the moral development and ethics, (2) an appropriate educational infrastructure, (3) current teaching methods.

Findings: The educational methods based on passive absorption of facts are less effective than methods based on active and participatory approach, thus triggering a wider range of cognitive processes. The combination of experiential learning followed by theoretical reflection is particularly efficient in teaching business ethics.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 4: 275-294)

Key words: *business ethics, teaching methods, effectiveness, personality development, moral development*

Úvod

Globalizácia svetovej ekonomiky, modernizácia výroby a spoločnosti, nárast podnikateľských aktivít, zintenzívňujúci sa trhovú tlak na osobnosť, tlak na jej etické hodnoty a hodnotový systém, nútia človeka a školy žiť, rozmýšľať po novom, adaptovať sa na vznikajúce zmeny v prudko meniacom sa svete. Spoločným úsilím učiteľov ekonomických a humanitných vied na vysokých školách ekonomického a technického smeru je zlepšiť pripravenosť absolventov vysokých škôl na praktický život. Rozvíjanie podnikateľskej etiky, ako aplikovanej vedy na konkrétne podmienky inžinierskeho štúdia, umožňuje zvýšiť reálnu pôsobnosť na ľudské vedomie a konanie budúcich absolventov.

Študenti si postupne uvedomujú, že eticky je potrebné sa správať preto, že sa to od pracovníkov, či manažérov vyžaduje ako od ľudských bytostí. Nie je nič lepšie, ako keď iní o úspešnom pracovníkovi, manažérovi povedia, že je nielen vynikajúci odborník, ale aj človek, ktorý spĺňa očakávania vzhľadom na morálnu integritu jeho osobnosti, sociálnu zrelosť a schopnosť niesť za svoje konanie aj zodpovednosť (Remišová, 2004, s. 74). Je zrejme, že študenti potrebujú prípravu, mentoring a poradenstvo pri riešení etických otázok a problémov, ktoré sú súčasťou ich akademického, osobného, ale aj profesijného života.

Článok stavia na intuitívnom, no všeobecne prijímanom predpoklade, že dodržiavanie zásad podnikateľskej etiky vedie v konečnom dôsledku, v dlhodobom časovom horizonte, k efektívnejšiemu ekonomickému systému, založenom na hodnoverných a transparentných obchodných vzťahoch, a tým aj k trvalo udržateľnej ziskovosti. Tento primárny predpoklad dôležitosti podnikateľskej etiky sa pretavuje do potreby implementácie vyučovania podnikateľskej etiky na vysokých školách, s čím sa prirodzene vynára široké spektrum problémov a otázok, napr. aká metodika a pedagogická infraštruktúra umožní najefektívnejšie vyučovanie podnikateľskej etiky – s cieľom zmeniť vnútorné hodnoty a postoje študentov a zároveň rozvinúť ich aplikáciu v konkrétnej podnikateľskej praxi.

Článok stavia na presvedčení, že vyučovanie podnikateľskej etiky na ekonomických a technických školách by nemalo byť založené na prístupe tzv. „moralistického diktátu“, v angličtine označovanom ako *preaching*, čo možno voľne interpretovať ako religiózne kázanie, prípadne hlásanie akýchkoľvek ideových dogiem v súvislosti s podnikateľskou etikou. Cieľom vyučovania podnikateľskej etiky je namiesto toho poskytnutie kvalitných a efektívnych nástrojov a postupov manažérskeho rozhodovania študentom, ktoré im umožnia slobodne a zároveň vysoko kvalifikovane rozhodovať v eticky senzitívnych situáciách. Systémom rozhodovania v eticky senzitívnych situáciách sa myslí predovšetkým: včasná identifikácia eticky senzitívnej

situácie, zvolenie náležitých kritérií rozhodovania a postupov, zváženie a prípadne kvantifikácia dopadov daného rozhodnutia na jednotlivých *stakeholderov*.

Článok má za cieľ odpovedať na nasledovné otázky – *ako efektívne vyučovať podnikateľskú etiku, k čomu sa viažu ďalšie otázky vo veci vzdelávacích metód, ich účinnosti, pedagogickej infraštruktúry a implementácie kurzov etiky do študijného programu*. Na uspokojivé zodpovedanie týchto otázok, po načrtnutí definičného rámca, uvádzame prehľad názorov na efektívnosť vyučovania podnikateľskej etiky, a psychické procesy, ktoré sa v súvislosti s vyučovaním podnikateľskej etiky aktivujú. Následne uvádzame prehľad aktuálnych metód a prístupov v oblasti vyučovania podnikateľskej etiky.

K metodologickej stránke poznamenávame: Primárnym selektívnym kritériom bolo vyhľadávanie zdrojov na tému „vyučovanie podnikateľskej etiky“ v dostupných vedeckých online databázach, ktoré ponúkajú prístup k vedeckým časopisom prioritne z anglosaského prostredia (ako selektívne kritérium sme vždy používali *academic and peer reviewed journals*). Sekundárnym selektívnym kritériom pri výbere zdrojov do tejto prehľadovej štúdie bola atraktívnosť a originalita predkladaných vzdelávacích metód, pričom je nutné priznať, že toto kritérium prináša so sebou určité riziko subjektívnosti preferencií. Avšak subjektívnosť je v podstate nutným prvkom, pretože po preštudovaní článkov sme museli konštatovať, že články, ktoré podrobne popisujú určitú aktivitu, sa prakticky vôbec nezaobierajú objektívnym porovnávaním danej metódy s inými metódami a aktivitami. Terciárnym kritériom bola aktuálnosť daného článku (i keď sme našli niektoré články, napr. zo 60-tych rokov, ktoré v danom období dosahovali veľmi významný počet citácií), v našej štúdií sme sa zväčša sústredili na publikácie po roku 1999, ktoré možno podľa nášho názoru objektívne charakterizovať ako aktuálne v tom zmysle, že reagujú na najnovšie podnety z podnikateľského prostredia. Konkrétnu metodiku výberu zobrazuje nasledovná tabuľka.

Druhým cieľom a ambíciou tohto článku je uvedeným prehľadom poskytnúť metodickú pomôcku pre učiteľov, ktorí sa zaujímajú o oblasť vyučovania podnikateľskej etiky.

Definičný rámec podnikateľskej etiky a názorová diverzita na efektívnosť vyučovania podnikateľskej etiky

V nových podmienkach ekonomickej a spoločenskej transformácie sa aj na Slovensku udomácňuje problematika podnikateľskej etiky v rámci podnikateľskej kultúry, ktorá sa zameriava na myslenie a konanie opierajúce sa o morálku. Tento pojem v praxi nemožno odtrhnúť od celkových spoločenských pomerov. Zasahuje do všetkých oblastí ľudského života. Bez etiky, úcty k človeku a rešpektovaniu jeho základných práv, nemožno očakávať úspech ani v hospodárskom živote.

Tabuľka č. 1: **Metodika výberu zdrojov**

Cieľ výskumu: monitoring vedeckých časopisov v oblasti vyučovania podnikateľskej etiky;
Časový rozsah: podľa dostupnosti jednotlivých databáz, prioritne po roku 1999;
Používané databázy: bibliografické databázy s prístupom ku plnotextovým dokumentom, predovšetkým: Business Source Premier (súčasť ponuky databázy EBSCO), Vydavateľstvo Springer (pre Teaching Business Ethics) a eventuálne akademický vyhľadávací portál Google Scholar, Web of Science;
Nastavenie vyhľadávania: academic journals, peer reviewed, full text available; KLúčové slová: <i>ethics, ethical, education, teaching, methods, experiential learning</i> v rôznych kombináciách aj výskyte v abstrakte, texte, názve časopisu alebo článku;
Ďalšie kritériá: originalnosť vzdelávacej aktivity, atraktívnosť (subjektívne hodnotenie autorov), zohľadnenie aktuálneho vývoja v globálnom podnikateľskom prostredí.

Pojem **podnikateľská etika** sa v zahraničných vedeckých časopisoch používa ako nositeľ viacerých významových dimenzií a veľmi často paralelne. Najčastejšie sa podnikateľská etika používa vo význame súhrnu noriem a pravidiel správania sa jednotlivcov v organizácii alebo organizácie ako celku. Druhý najčastejší význam tohto pojmu je samotná aplikácia týchto noriem v podnikateľskej praxi. V našom článku pojem podnikateľská etika najčastejšie používame vo význame **vysokoškolských kurzov a metód**, ktoré sa v rámci týchto kurzov používajú. V najširšom slova zmysle možno podnikateľskú etiku chápať ako empirický vedný odbor, s prevládajúcim pozitivistickým náhľadom (Schlegelmilch, Obersedeer, 2010), ktorý sa dynamicky rozvíja a organicky prispôsobuje novým podmienkam a výzvam, ktoré prináša súčasné turbulentné podnikateľské prostredie. Možno konštatovať, že niekedy je tento pojem v určitých kontextoch nositeľom viacerých významových rovín súčasne. Ako analógiu s fenoménom viacznačnosti tohto pojmu možno uviesť napríklad pojem manažment alebo marketing. Keďže aktuálne používaný lexikálny aparát neumožňuje tieto významové roviny pojmu podnikateľská etika jednoznačne rozlíšiť, budú autori konkrétnu významovú rovinu špecifikovať krátkym vetným prívlastkom, prípadne jednoznačnosťou kontextu príslušnej časti článku. Remišová (1999, s. 10) ňou rozumie aplikovanú integratívnu normatívnu etiku, ktorá sa zaoberá skúmaním interakcie medzi etikou a ekonomikou. Podnikateľská etika sa zaoberá štúdiom morálnosti a nemorálnosti, ako aj možnosťami spravodlivosti ekonomických systémov (De George, 1987, s. 201-211). Podnikateľská etika je aplikáciou etických hodnôt do podnikateľského správania. Je to starostlivá a ďalekosiahla analýza spôsobu života, v ktorom peniaze a zisky hrajú dôležitú, ale v každom prípade nie výlučnú úlohu (Solomon, Hanson, 1985, s. 1). Podnikateľská etika sa zaoberá pôsobením súboru morálnych pravidiel, zásad a princípov, ktoré poskytujú návody na primerané správanie a konanie v špecifických situáciách v podnikaní

(Lewis, 1985, s. 377-383). Velasquez (1982) uvádza, že podnikateľská etika je veda o tom, čo je morálne správne a čo zlé, sústreďuje sa na morálne normy a ich uplatnenie na podnikateľských postupoch (Molyneaux, 2004, s. 12).

Podnikateľská etika podľa významných odborníkov (A. S. Luknič, A. Remišová, J. Kacetl, P. Seknička, I. Pollach, M. G. Velasquez, R. T. De George, J. L. Seglin, L. P. Hartman a ďalší) a predstaviteľov významných medzinárodných inštitúcií, je v podstate súborom morálnych princípov a štandardov, ktoré riadia správanie sa vo sfére podnikania. Podnikateľská etika umožňuje prenikanie morálky tak do ekonomických, ako aj obchodných vzťahov a rešpektovanie etických princípov podnikateľmi, čím vedie k lepším ekonomickým výsledkom. Napriek tomu treba povedať, že medzi ekonomickými a etickými pravidlami dochádza k častým konfliktom na všetkých úrovniach hospodárskeho života. Sme svedkami nedodržiavania etických zásad a, žiaľ, často až verejná mienka funguje ako určitý „regulátor“ a núti podnikateľov konať v súlade so všeobecne platnými etickými zásadami. Z výsledkov prieskumu European Fraud Survey (2011) vyplýva, že európske spoločnosti podceňujú zvýšené riziko súvisiace s podvodmi a korupčným konaním, a na Slovensku je situácia ešte alarmujúcejšia, nakoľko neetické správanie sa u nás vníma tolerantnejšie, na opatrenia sa kladie čoraz menší dôraz, ba niektoré formy neetického konania môžu byť ospravedlniteľné. Daný názor na Slovensku zastáva 44 % manažérov, v Európe 19 % (Ernst&Young, 2011).

Vzdelávanie v oblasti podnikateľskej etiky sa stalo samozrejmosťou v rôznych podobách, od kurzov cez tradičnú formu výučby predmetu Podnikateľská etika, až po rôzne druhy vzdelávacích projektov (napr. Weber, Sleeper, 2003; AACSB, 2005) zameraných na podporu správania, manažérskych a kognitívnych schopností (Rossouw, 2002). Colby a Kohlberg ich považujú za faktory, ktoré sú zodpovedné za morálny rozvoj jedinca, umožňujú zlepšovať morálne dedukcie, následne morálne správanie sa a proces sociálnych interakcií jedinca (Matarazzo et al., 2008, s. 667-674). Hlavnými cieľmi vzťahujúcimi sa k vyučovaniu etiky (najmä na vysokých školách) sú pritom posilnenie etického vedomia a citlivosti, podporovanie mravného vývoja a nadobudnutie zručnosti rozhodovať v zložitých etických situáciách.

O potrebe vyučovania podnikateľskej etiky na vysokých školách ekonomického a technického zamerania niet pochybností. Napriek rastúcemu dopytu po vyučovaní etiky na vysokých školách existuje prekvapujúca diverzita názorov na fakt, či sa etiku možno naučiť, keďže je ťažké zmeniť v ľuďoch ich spontánnu potrebu sebaobohacovania, ktorá pravdepodobne stojí za väčšinou etických škandálov v podnikaní (Koehn, 2005, s. 145-150). Poniektorí autori v štúdiách upozorňujú na mnohé firemné škandály (Cagle, Bacus, 2006, s. 216-220), iní ich považujú za dôkaz, že etiku podnikania nie je možné

sa naučiť (Berenbeim, 2002). Aj niektorí podnikatelia spochybňujú užitočnosť vzdelania podnikateľskej etiky, vraj je lepšie nadobudnúť znalosti z danej oblasti mimo školy (Business Week Online, 2003). Niektorí autori (Toffler, 2003; Velasquez, 2006) zastávajú názor, že v čase, keď sa študenti hlásia do kurzov etiky, či na predmet na vysokej škole, ich morálne hodnoty sú už vytvorené a vzdelávanie v oblasti podnikateľskej etiky považujú za stratu času. Študenti sú dospelí, príliš zrelí, aby sa učili etiku (Hindo, 2002). Poukazujú na zlyhanie etiky vo vzdelávacích programoch, čo v praxi predpokladá neetické správanie sa. V tomto kontexte podnikanie je zisk a riadený vlastný záujem, a preto etika jednoducho nie je dôležitá alebo užitočná. Diverzitu názorov a zároveň aj náznak jasnej odpovede dáva prieskum medzi približne tristo dekanmi prestížnych ekonomických fakúlt združených v organizácii AACSB (angl. Association to Advance Collegiate Schools of Business International) na účinnosť vyučovania etiky: 89 % opýtaných súhlasí, že etika by mala byť dôležitou súčasťou akreditovaných študijných programov, avšak až 40 % dekanov si nie je istých, alebo nesúhlasí s tvrdením, že kurz podnikateľskej etiky zmení postoj a správanie študentov; na druhej strane až dve tretiny dekanov súhlasí s predpokladom, že koncentrované úsilie ekonomických a technických škôl zlepši úroveň etiky v podnikateľskej praxi (Evans, Marcal, 2005, s. 233-248). Pre zainteresované strany táto nami naznačená „skepsa“ predstavuje prekážku pre prijatie, stanovenie priorít a rozvoj efektívneho vzdelávania podnikateľskej etiky. Aj keď pripustíme, že značný posun mravného vývinu študentov nastane pred nástupom na vysokú školu, to však nevyklučuje ďalší morálny vývin v priebehu vyššieho vzdelávania. King a Mayhew (2002) danú skutočnosť potvrdili prehľadom 29 štúdií, ktoré poskytujú ďalší dôkaz na podporu tohto cieľa. Zaznamenávajú kladné výskumné výsledky vzdelávania etiky podnikania na vysokých školách a priamy pozitívny vplyv vysokoškolského vzdelania na mravný vývin študenta.

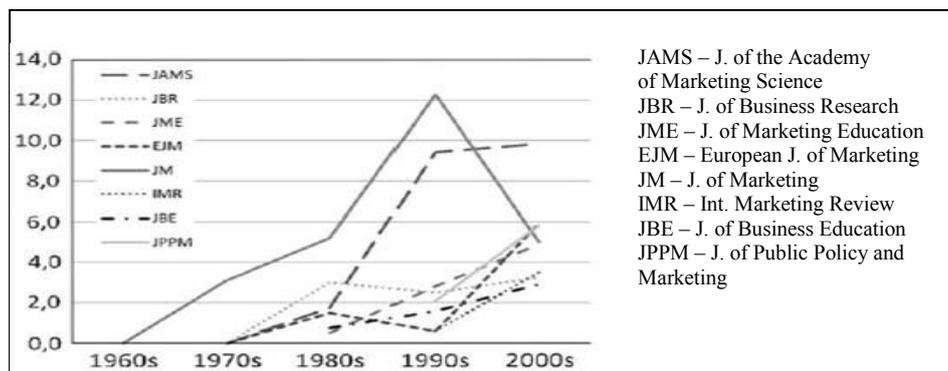
Ako dôvody pre štúdium podnikateľskej etiky sa uvádzajú tieto argumenty:

- pomáha absolventom lepšie porozumieť vplyvu svojich rozhodnutí na ostatných ľuďoch;
- pomáha firmám a spoločnostiam, ktoré potrebujú absolventov schopných identifikovať a analyzovať etické problémy a dilemy;
- pomáha absolventom lepšie pochopiť a analyzovať svoje vlastné hodnoty a presvedčenie;
- pomáha efektívne sa vyrovnáť s pred/nepredvídateľnými etickými výzvami v podnikaní, počas kariéry, ako aj v roli manažérov, a vytvárať podporné etické prostredie pre svojich podriadených.

Ďalší autori Dowling (2004), Norman, MacDonald (2004) v prospech podnikateľskej etiky stavajú do popredia potrebu uplatňovania spoločensky

zodpovedného podnikania. Podnikanie vnímajú ako aktivitu, ktorá je vo svojej podstate nesmierne citlivá na etické pravidlá. Iní si uvedomujú potrebu výučby podnikateľskej etiky na zvýšenie povedomia o etických dôsledkoch konania študentov, či na podporu schopností študentov zvládnuť zložité etické situácie (Molinsky, Margolis, 2005) atď. Etické správanie je jedným z predpokladov sily, úspešnosti a dlhodobého prežitia podniku, ale aj jedinca v podnikateľskom prostredí. Etické správanie je výsledkom radu osobných a situačných faktorov, vrátane morálneho vývoja, noriem, nátlaku, predpisov, sebaovládania, etiky a tréningov (Trevino, 1986).

Aj keď pripúšťame, že v každom názore je zrnko pravdy, na tento súhrn argumentov je podľa nášho názoru nutné nahliadať predovšetkým ako na motiváciu k zvyšovaniu pedagogického úsilia v oblasti podnikateľskej etiky, s cieľom zvýšiť jeho účinnosť, čomu zodpovedá i v anglosaskej literatúre často používané spojenie „vyučovanie etiky v *post-enron* ére“, teda obdobie po páde firmy Enron, keď dramaticky stúpol počet vedeckých článkov aj celkové pedagogické úsilie v oblasti podnikateľskej etiky. Tento názor podporuje aj výskumná štúdia vývoja *impact factoru* špecializovaných akademických časopisov v oblasti marketingovej etiky (Schlegelmilch, Obersedeer, 2010). Impakt faktor ôsmich najvplyvnejších akademických časopisov, špecializovaných na etiku v marketingu, je vypočítaný ako pomer počtu citácií a publikácií za jednotlivé desaťročia.



Obr. č. 1: Impakt faktor ôsmich vybraných akademických časopisov so zameraním na marketing

Zdroj: Schlegelmilch – Obersedeer, 2010

Psychické procesy spojené s vyučovaním etiky

Pri riešení otázok v oblasti podnikateľskej etiky nemožno obísť inherentné psychické procesy spojené s morálnym, etickým a epistemologickým vývinom študenta: jedná sa predovšetkým o Kohlbergov a Perryho model.

Kohlbergov model morálneho vývinu vysvetľuje vývin človeka od detstva až po dospelosť; je charakterizovaný objektivitou, racionalitou a oddelenosťou jednotlivých fáz, ktoré môžeme rozlíšiť takto:

- v 1. fáze je človek egocentrický a vidí veci ako dobré alebo zlé;
- v 2. fáze je egoistická orientácia alebo sebauspokojenie hlavným motivačným faktorom správania sa;
- v 3. fáze sa kladie dôraz na konformitu so spoločenskými normami;
- 4. fáza zdôrazňuje konformitu a udržanie vyššieho poriadku;
- 5. fáza tohto modelu vyzdvihuje spoločenské zákony a pravidlá, ktoré určujú, či rozhodnutia sú správne, alebo nesprávne;
- 6. fáza zahŕňa riešenie konfliktov na základe univerzálnych princípov spravodlivosti, rešpektu ľudských práv a dôstojnosti (Koehn, 2005, s. 134).

Pôvodne sa úroveň morálneho vývinu jednotlivca podľa Kohlbergovho modelu merala štruktúrovaným rozhovorom, ktorý bol v roku 1979 nahradený DIT testom (angl. Defining Issues Test) využívajúcim Lickertovu škálu, čo umožnilo lepšiu kvantifikáciu a štatistické vyhodnocovanie. V roku 1999 bol test vylepšený v prospech štatistickej validity (DIT-2). Na tomto mieste považujeme za vhodné objasniť rozdiel medzi pojmami: *morálka a etika*, keďže sa tieto pojmy často vyskytujú súbežne. V pluralistickej spoločnosti, kde neexistuje všeobecná zhoda v tom, čo je dobré a čo zlé, si každá subkultúra udržiava svoje vlastné hodnoty a normy ako súčasť identity, čím vznikajú rôzne druhy morálky. Otázkou ostáva, či možno vytvoriť súbor hodnôt a noriem, ktorý by bol spoločne zdieľaný všetkými subkultúrami. Odpoveďou na to je morálka druhého rádu – etika. Etika vzniká, ak sú subkultúry s rozdielnymi morálnymi hodnotami nútené koexistovať, pričom nevedia odôvodniť spoločné pravidlá pre dobro a zlo, na základe intuície alebo univerzálne platných pravidiel. Morálnymi pravidlami sa riešia konflikty v rámci subkultúry, kým cieľom etiky je zabezpečenie nenásilnej koexistencie rôznych tradícií a subkultúr.

Odpoveď na komplikovanú otázku, ako organicky spojiť profesionálno-odborný rast študenta s osvojením si eticko-hodnotových princípov bez toho, aby zo strany učiteľa došlo k „moralistickému diktátu“, ponúka **Perryho model epistemologického (vedomostného) rozvoja**. Výskumná prax potvrdzuje, že Perryho model je vhodný na hodnotenie vedomostného rozvoja (Yang, 2005, s. 65-84) študenta, ako aj rozvoja jeho etického hodnotového systému (Clarkeburn, 2003, s. 443-457). Podľa modelu študent postupne prechádza štyrmi fázami:

(1) Dualizmus, osvojenie základných vedomostí a poznatkov, informačné absolútorium založené napr. na preštudovaní základnej učebnice a absolvovaní úvodného kurzu.

(2) Multiplicita spočíva v uvedomení si poznatkovej neistoty, ktorú možno prekonať jedine získaním ďalších údajov a kritickým myslením.

(3) Pri relativizme dochádza k pokroku v mentálnom rozvoji študenta až do bodu, kde študent dokáže vnímať poznatky v širších súvislostiach a prepojiť ich s existujúcimi poznatkami z iných oblastí, kriticky hodnotiť a rozlišovať ich relatívnu dôležitosť.

(4) Študent je schopný prevziať zodpovednosť za vlastné rozhodnutia na základe analýzy a kritického myslenia, jeho zrelosť rastie pri tvorbe nezávislých rozhodnutí.

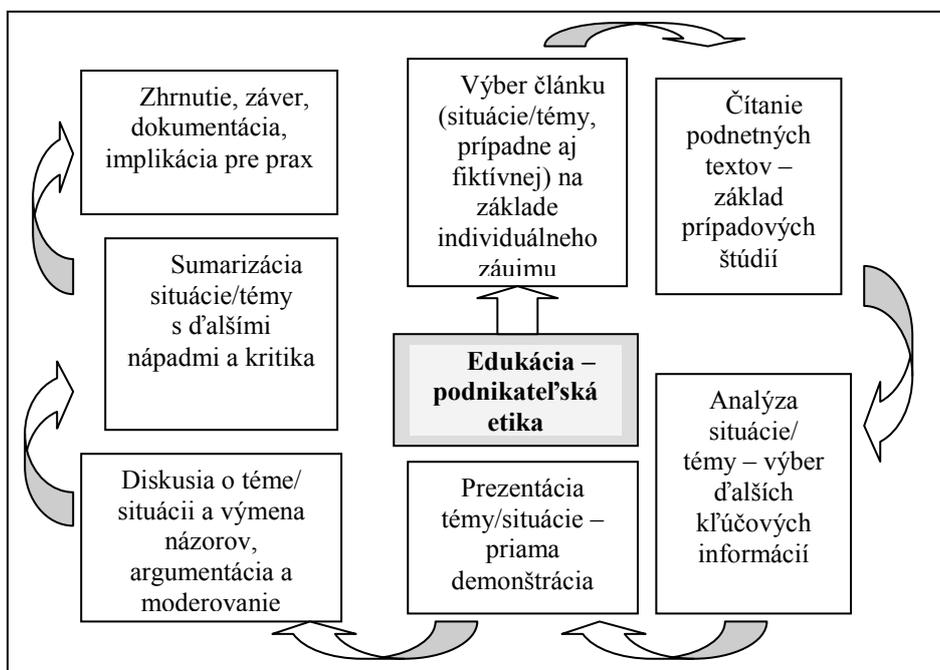
Perryho model vytvára široký priestor pre budovanie etických hodnôt a poznatkov, bez nebezpečenstva „*moralistického diktátu*“ zo strany učiteľa, a preto podľa nášho názoru výborne zodpovedá potrebám implementácie etiky v modernom vysokoškolskom vzdelávaní.

Vzdelávacie metódy vo vyučovaní podnikateľskej etiky

Na uspokojivé zodpovedanie týchto otázok sme urobili analýzu aktuálnych vedeckých článkov z oblasti vyučovania podnikateľskej etiky, so zámerom poukázať na najúčinnějšíu pragmatickú pomôcku pre učiteľov. Napriek výskumnému úsiliu je veľmi náročné zostrojiť jasný, smerodajný a systematický prehľad, ktorý by umožnil porovnanie vyučovacích metód podľa ich účinnosti, a to z dôvodu, že takéto štúdie pravdepodobne neexistujú. Podľa našich zistení (uskutočnených v apríli 2011) sa štúdie venujú buď skúmaniu etickej úrovne respondentov bez toho, aby sa použité vyučovacie metódy a formy podrobnejšie popisovali, alebo naopak, podrobne sa venujú popisom konkrétnej aktivity bez toho, aby sa venovali analýze ich účinnosti. V tejto časti uvedieme aspoň niekoľko zistení (podklady tvorili štúdie v rôznych časopisoch, ktoré sa venujú edukácii a podnikateľskej etike), ktoré považujeme za kľúčové faktory v rámci zvyšovania účinnosti vyučovania etiky.

Pravdepodobne najvýznamnejším faktorom zvyšovania účinnosti etického kurzu je *faktor interaktívnosti* v kombinácii s *tréningom etického rozhodovania* na *praktických príkladoch*, s ktorými sa poslucháč kurzu s najvyššou pravdepodobnosťou stretne v praxi. Pracovníci agentúr s nehnuteľnosťami, ktorí interaktívny kurz etiky absolvovali, dosahovali lepšie výsledky merané DIT testom, ako ich kolegovia v kontrolnej skupine (Izzo, Barry, Vittel, 2006, s. 239-248). Kurz podnikateľskej etiky založený na *platforme „aktívneho učenia sa“* zosilňuje etickú vnímavosť študentov; pod aktívnym učením sa chápe otvorené vzdelávacie prostredie podporujúce diskusiu so silnými myšlienkovými podnetmi (Berger, Pratt, 1998, s. 1817-1823). Keďže väčšina

študentov je vizuálne orientovaná, je vhodné doplniť prípadové štúdie v textovej forme zaujímavým a diskusiu stimulujúcim videom (William, 2004, s. 27-52).



Obr. č. 2: Cyklus metodických postupov

Zdroj: Spracované podľa Class a kol. (2004)

V tomto smere je priamou a zovšeobecňujúcou pomôckou štúdia *Methods in Teaching Ethics to Students of Business* (Class et al., 2004), ktorá ilustruje úspešné vyučovacie metódy na rozvoj kompetencií študentov v oblasti podnikateľskej etiky, uplatniteľné v ich budúcej profesijnej kariére. Autori štúdie vyvinuli schému pokrývajúcu rôzne metódy a formy na tému výučby podnikateľskej etiky so zdôvodnením – prečo zvoliť seminár, obsah seminárov, príslušné problémy a myšlienky, pozitívne situácie, diskusie a iné. Dospeli k záveru, že metodické postupy používané na seminároch majú pozitívny dopad na účastníkov a na plynulý prechod riešených otázok z podnikateľskej etiky priamo do praxe.

Podľa nášho názoru, bez ohľadu na metódu vyučovania etiky a metódu merania jej účinnosti, teda aspekty, ktoré predstavujú najväčší zdroj názorovej diverzity, by vyučovanie podnikateľskej etiky na vysokých školách malo naučiť študenta trom základným veciam:

- (1) schopnosť *etický problém identifikovať* aj v komplexných a často vypätých situáciách firemného života;
- (2) osvojiť si *príslušný model etického rozhodovania*, podporujúci efektívne etické rozhodovanie, porovnávanie alternatívnych scenárov a hodnotenie ich dôsledkov;
- (3) aspoň rámcovo poznať *príslušné právne a inštitucionálne prostriedky*, o ktoré je možné sa oprieť.

Inými slovami, aj keď sa tej-ktorej metóde nepodari vnútorné morálne nastavenie človeka zmeniť, vyučovanie etiky by ho malo pripraviť na komplexné zvládanie etických situácií v rámci nasledovného vzorca:

včasná identifikácia – kvalifikované rozhodnutie – efektívne (inštitucionálne) riešenie

Pričom sa vytvára osobnosť, ktorá má svoju vlastnú identitu; pozitívny vzťah k životu a ľuďom spojený so zdravou kritickosťou; jej správanie je určené osobným presvedčením a zvnútornenými etickými normami vyplývajúcimi z univerzálnej solidarity a spravodlivosti, a preto je do istej miery nezávislá od tlaku spoločnosti; má zrelý morálny úsudok opierajúci sa o zovšeobecnené zásady, preto je schopná správne reagovať aj v neočakávaných a zložitých situáciách; charakterizuje ju spojenie správneho myslenia a správneho konania. Dané konštatovanie môžeme potvrdiť aj ďalšími závermi výskumov na rozličných typoch škôl a v rôznych odboroch, ktoré testujú účinnosť rôznych vzdelávacích metód. Vo všeobecnosti sa zhodujú v názore, že po absolvovaní podnikateľskej etiky sa u študentov zlepšuje *schopnosť identifikácie etických problémov* (porovnaj Wilson v roku 1999, s. 597-606) a zaradením etických kurzov vzrastá u študentov *schopnosť etickej argumentácie* (porovnaj Earley, Kelly, 2004, s. 53-71).

Vzdelávacia infraštruktúra kurzov etiky

Implementácia vyučovania etiky prináša otázky vzhľadom na vhodnú *vzdelávaciu infraštruktúru; teda otázku formy, rozsahu, obsahu a technickej náročnosti kurzu*. Táto časť mapuje niektoré rámcové trendy v oblasti vyučovania podnikateľskej etiky.

Z päťdesiatich najprestížnejších programov MBA (podľa rebríčka hospodárskeho denníka Financial Times) má každý program aspoň jeden modul zameraný na podnikateľskú etiku alebo súvisiace témy: etika a trvalá udržateľnosť, spoločenská zodpovednosť a leadership (Christensen, 2007, s. 347-368).

Tabuľka č. 2: Moduly zamerané na podnikateľskú etiku a súvisiace predmety v 50 najprestížnejších MBA programoch podľa Financial Times

Etika & Podnikateľská etika	12
Etika & Trvalá udržateľnosť	12
Etika & CSR (Spoločenská zodpovednosť podniku)	7
Etika a leadership	4
Etika & iné	3
CSR (Spoločenská zodpovednosť podniku)	2
Udržateľnosť	1

Zdroj: Spracované podľa Christensen (2007, s. 354-355)

Závažnou otázkou je rozsah kurzu. Na jednej strane nedostatok etickej výchovy môže viesť k podnikovým i národohospodárskym problémom, na druhej strane, ak etika nepredstavuje profilujúci a profesionalizujúci predmet, môže byť študent od určitého momentu vyučovaním podnikateľskej etiky saturovaný.

Molyneaux vo svojom výskume študentského vnímania etických modulov zistil, že 83 % študentov vníma implementáciu etického rozmeru ako prínos pre ich profesionálne smerovanie, 79 % vníma rozsah etického modulu v množstve 2 prednášky a 1 seminár ako optimálny, avšak len 25 % študentov súhlasí s faktom, že by etický modul mal obsahovať viac filozofických perspektív na etiku (Molyneaux, 2004, s. 385-398). Matten a Moon (2004, s. 323-337) mapovali formu vyučovania podnikateľskej etiky na vybraných obchodných školách a ekonomických fakultách v Európe a dospeli k zisteniu, že podnikateľská etika/CSR sa vyučuje najčastejšie ako voliteľný predmet, v 38 % prípadov ako modul vnorený do iného predmetu, a len v štvrtine prípadov ako povinný predmet. Účtovné škandály v USA rezonovali aj na európskej akademickej pôde. Na jednej z najprestížnejších ekonomických škôl vo Francúzsku, HEC Paris, sa učitelia rozhodovali, či a ako implementovať vyučovanie etiky s nasledovným výsledkom: pre všetkých študentov zaradili spoločnú celoročnú prednášku o účtovných podvodoch a súvisiacich etických aspektoch s vynikajúcim ohlasom u študentov. Následne sa do syláb predmetov zaradili etické aspekty vo forme dvoch cvičení v rámci semestrálneho kurzu (Stolowy, 2005, s. 405-415).

Stručne povedané, existujú presvedčivé dôkazy, a to tak štatistické, ako aj neoficiálne, že etika nie je len o teórii, ale musí študentom pomôcť pripraviť sa na výzvy, ktorým budú čeliť na trhu. Vedenie škôl a učitelia musia hľadať spôsoby, praktické aplikácie, ako podporovať etické vedomie a vzdelávanie svojich študentov v rámci jednotlivých disciplín.

Metódy vyučovania etiky

Vyučovanie etiky nepredstavuje len lineárny prenos poznatkov, ale snahu modifikovať morálne hodnoty a správanie študentov, čo si vyžaduje komplexnejšie metódy. V tejto kapitole priblížime niekoľko okruhov pedagogických prístupov, ktoré majú svoje pevné miesto vo vyučovaní etiky.

Podnikateľská etika ako predmet na technických univerzitách by mala byť vyučovaná na základe analýzy prípadových štúdií (Wilkes, 1989, s. 1), vzhľadom na hypotetické príklady etických dilem (Frederick, 2002, s. 482), alebo analýzou zložiek etickej podnikateľskej kultúry (napr. ako sú porušenia, tresty a iné) (Smydo, 2008). Autori Sims, Felton (2006, s. 297-312) sa zase zamerali na prístupy, metódy a poučenia, ktoré majú vplyv na študentov (Černá, 2010, s. 56-70; Antošová, Csikósová, 2011, s. 113-142, Petrufová, 2007, s. 27-33), najmä na pochopenie základov ich etického myslenia a zodpovednosti. Z metód uprednostňujú predovšetkým dialóg a diskusiu, považujú ich za najúčinnnejšie spôsoby výučby podnikateľskej etiky.

Dnešná technologická a informačná doba znamená pre vysokoškolskú edukáciu aj využívanie nových prístupov vo vzdelávaní študentov v oblasti podnikateľskej etiky:

- Learning by doing (učenie praxou) je metóda, ktorá sa používa na osvojenie si nových poznatkov v rámci edukačnej aj pracovnej činnosti;
- E-Learning je metóda založená na využívaní výpočtovej techniky.

E-learning poskytovatelia prichádzajú s inovatívnymi learningovými softvérmi a web-based aplikáciami, ktoré reagujú na potreby edukácie nielen na univerzitách, ale aj vo firmách. Jedným z týchto produktov sa nazýva *Porozumenie podnikateľskej etike* a bol vyvinutý KnowledgeStart (podľa ich webovej stránky zatiaľ túto formu vzdelávania využilo 500 spoločností, ako napr. Nestlé, Standard Chartered a American Express a iné). Ide o rôzne interaktívne prípadové štúdie, kde je situácia prezentovaná a užívateľ má prijať určité etické rozhodnutie (Luknič, 1994, Owen, 2000, Sims, 2002, s. 297-312). Dominujúce je predovšetkým *skúsenostné* alebo *zážitkové učenie, prípadové štúdie so zážitkovým prvkom, stimulácia reflexií o etike* a ďalšie *skúsenostné metódy*. V tomto smere ako najperspektívnejšiu vnímame „oblasť zážitkovej pedagogiky – ako pedagogický smer“ (Hanuš, Chytilová, 2009), využívajúcu zážitok ako prostriedok výchovy a vzdelávania; ako prístup k vzdelaniu založený na vyššej schopnosti ľudskej pamäti vstrebávať informácie, ktorých vnímanie je sprevádzané intenzívnymi emóciami. Americká asociácia pre skúsenostné učenie (Association for Experiential Education, 2009) ju definuje ako „filozofiu a metodológiu, kde učiteľ cieľavedome zapája študentov do priamych skúseností a sústredených reflexií, s cieľom zvýšiť znalosti, rozvinúť zručnosti a vyjasniť hodnoty“. Skúsenostné alebo zážitkové učenie nie je

pasívny transfer poznatkov z učiteľa na žiaka, napríklad formou prednášky, ale priame a aktívne zapojenie študenta do procesu objavnej a tvorivej činnosti, kde sa aktivuje komplexnejší kognitívny cyklus, ktorý nové učivo nespracúva len ako novú informáciu, ale ako komplexnú skúsenosť. Zážitkové aktivity pomáhajú precítiť etické hodnoty, uľahčujú porozumieť normám, ktoré súvisia s očakávaným správaním, umožňujú nácvik zodpovedajúceho správania sa a prenos získaných skúseností do správania sa v reálnom svete.

Dosahovanie týchto cieľov ráta s aktivizáciou a rozvojom nonkognitívnych funkcií osobnosti, ktoré uvádza Zelina (Petlák, 2004) v systéme KEMSAK:

- K – kognitivizácia; cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy;
- E – emocionalizácia; cieľom je naučiť človeka cítiť a rozvíjať jeho kompetencie pre cítenie, prežívanie, rozvíjať jeho city;
- M – motivácia; cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti, jej aktivity;
- S – socializácia; cieľom je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medziľudské vzťahy;
- A – axiologizácia; cieľom je rozvíjať progresívnu hodnotovú orientáciu osobnosti, učiť hodnotiť;
- K – kreativizácia; cieľom tejto funkcie je rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života.

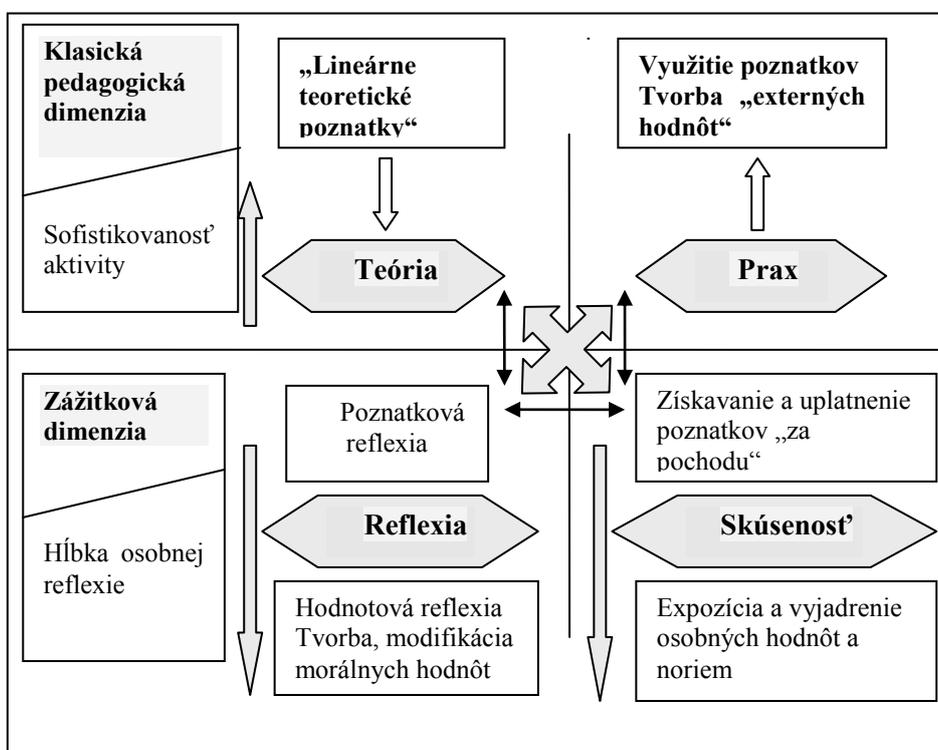
Jedným z najcitovanejších vedeckých článkov v oblasti etického vzdelávania je práca Hunta a jeho *model pre tvorbu etických rozhodnutí*, ktorý sa študentom vysvetľuje prostredníctvom manažérskej simulácie. Model čerpá z deontologickej a teleologickej tradície morálnej filozofie (Hunt, Laviere, 2004, s. 1-15). Ako najúčinnéjšie sa javí zážitkové učenie, ako moderná rozvojová metóda, do ktorej môžeme zahrnúť neustále odporúčanú i známu *vážnovu dilemu*, pomocou ktorej možno efektívne vysvetliť základné definičné pohľady na etiku, demonštrovať, že každé eticky podfarbené rozhodnutie môže mať veľmi presné a kvantifikovateľné dôsledky, a to pre všetky zúčastnené strany (Gibson, 2003, s. 53-64).

K tradičným nástrojom vyučovania etiky patrí *iniciovanie reflexii o etike*. Jedná sa o systém sebareflexných esejí a diskusií, prostredníctvom ktorých študenti internalizujú etické hodnoty (Esmond-Kiger, 2004, s. 42-52). Často sa objavujú texty čerpajúce z filozofických alebo duchovných zdrojov, napr. príbeh zenového mnícha z 13. storočia (Hayes, Baker, 2004, s. 67-284). Do tejto skupiny patrí i transformatívny spôsob učenia etiky pomocou čítania, parabol a diskusií, založený na koncepte liberálneho učenia, ktoré možno charakterizovať čínskym slovom „hua“, čo znamená zmenu, transformáciu prostredníctvom učenia. Univerzitné vzdelanie by malo transformovať študentov k lepšiemu, rozširovať ich vlastnú koncepciu záujmov – nútiť ich

k lepšiemu sebapoznaniu. Vzdelávacia aktivita má vzorec (Koehn, 2005, s. 137-151):

čítanie + diskusia + reflexia = internalizácia etických hodnôt

Prípadové štúdie so zážitkovým prvkom sú veľmi vďačnou a efektívnou formou vzdelávania. Ako veľmi podnetný uvádzame príklad hodnotenia finančného zdravia fiktívnej spoločnosti spojený so schvaľovaním odmien zamestnancom na základe hospodárskych výsledkov. Už na prvý pohľad sa jedná o finančne veľmi stabilnú spoločnosť, takže študenti jednohlasne schvália odmeny zamestnancom i manažmentu. Následne učiteľ študentom oznámi, že sa jedná o výkazy spoločnosti Enron tesne pred vypuknutím známeho škandálu (Americ, Craig, 2004, s. 342-380).



Obr. č. 3: Model pre kategorizáciu zážitkových aktivít (poradie jednotlivých fáz: hĺbka poznatkovej a hodnotovej reflexie, úroveň sofistikovanosti/odbornosti)

Častejšie však nachádzame klasické prípadové štúdie bez zážitkového prvku. V takom prípade odporúčame obohatiť štúdiu napr. krátkou videoreportážou z internetu. Vo vedeckých časopisoch venovaných vyučovaniu etiky nachádzame *rôzne zážitkové metódy*: napr. návštevu väznice ako prevenciu proti profesijnému etickému zlyhaniu (McPhail, 2002, s. 355-69). Sem zaradíme i ďalšie zážitkové aktivity, ako hranie rolí, multimediálne prezentácie, sledovanie filmu s následnou analýzou etických implikácií, či už v rámci tímov, alebo celej triedy (Roger, Wall, 2002, s. 319-334; Swanson, Fisher, 2010; De George, 2010).

Zavedenie vyučovania podnikateľskej etiky prostredníctvom stimulačných hier na univerzitách technického a ekonomického smeru prináša nasledovné výhody:

(1) odpovedá na aktuálne požiadavky globálnej hospodárskej praxe, (2) zážitkové a interaktívne formy celkovo zatriaktívňujú vyučovací proces, (3) pre vedecko-pedagogických pracovníkov predstavuje táto forma vzdelávania novú možnosť tvorivo-pedagogickej, ako aj výskumno-pedagogickej realizácie.

Záver

Týmto prehľadovým článkom sme zmapovali základné piliere poznatkov v oblasti vyučovania podnikateľskej etiky a príslušnej vzdelávacej infraštruktúry so zistením, že sa jedná o veľmi široké spektrum *ad hoc* štúdií, ktoré, aj keď majú určitú spoločnú bázu, vedú skôr k diverzite názorov a praktík, než k jednotnému mysleniu. Toto možno vnímať ako výhodu, pretože zo širokej palety názorov a praktík môže každý učiteľ čerpať podľa vlastných preferencií. Najspornejšou a zároveň najzaujímavejšou otázkou ostáva rozdielnosť názorov vzhľadom na účinnosť vyučovania etiky, jej vplyvu na morálne hodnoty a správanie študentov, čo možno vysvetliť diverzitou metód vyučovania a vyhodnocovania ich účinnosti. Vo všeobecnosti možno zhrnúť, že čím viac kognitívnych procesov daná metóda evokuje, tým je jej efekt vyšší. Preto na základe vyjadrení rôznych študentov jednoznačne odporúčame integrovať do vyučovania etiky metódy založené na zážitkovom učení. Iste, pôjde o proces zdĺhavejší a bude súvisieť nielen „so zmenou inštitucionálnou“ (teda zmenou osnov, metód, foriem výučby a pod.), ale predovšetkým so zmenou „ducha“ ekonomických a humanitných predmetov, vysokoškolačka i samotného učiteľa (Plesník, 1996, s. 8).

LITERATÚRA

AEE – Association for Experiential Education. [online] 2009 [citované 15. apríla 2009]. Dostupné na www.aee.org.

AACSB – Ethics Education Resource Center. [online] 15. apríl 2005 [citované 15. októbra 2002]. Dostupné

- na<www.aacsb.edu/resource_centers/EthicsEdu/overview-expectations.asp>
- AMERIC, J., CRAIG, R. 2004. Reform of Accounting Education in the Post-Enron Era: Moving Accounting 'Out of the Shadows'. In *Abacus*, roč. 40, č. 3, s. 342-380.
- ANTOŠOVÁ, M., CSIKÓSOVÁ, A. 2011. *Intellectual capital in context of knowledge management*. Rijeka : InTech, 264 p.
- BERENBEIM, R. 2002. Wittgenstein's Bedrock: What business ethicists do. In *Executive Speeches*, roč. 17, č. 3, s. 22-24.
- BERGER, J., PRATT, C. B. 1998. Teaching Business-Communication Ethics with Controversial Films. In *Journal of Business Ethics*, roč. 17, č. 16, s. 1817-1823.
- CAGLE, A. B., BACUS, M. S. 2006. Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students. In *Journal of Business Ethics*, roč. 64, č. 3, s. 213-229.
- CLARKEBURN, H. M. 2003. Measuring Ethical Development in Life Sciences Students: a study using Perry's developmental model. In *Studies in Higher Education*, roč. 28, č. 4, s. 443-457.
- CLASS, CH. B., BUCHER, F. CH., KRUTLI, R. 2004. Methods in Teaching Ethics to Students of Business. [online] 33. *International Symposium IGIP / IEEE / ASEE 2004*, September 27-30, Fribourg : Switzerland [citované 15. mája 2011]. Dostupné na <http://www.cclass.ch/Dokumente/EthikPaper0904.pdf>.
- ČERNÁ, E. 2010. *Podnikateľská etika a jej implementácia v podmienkach priemyselných podnikov v Slovenskej republike*. Trnava : AlumniPress, 88 s.
- CHRISTENSEN, L. J. 2007. Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Direction. In *Journal of Business Ethics*, č. 73, s. 347-368.
- DE GEORGE, R. T. 1987. The Status of Business Ethics: Past and Future. In *Journal of Business Ethics*, č. 6, s. 201-211.
- DOWLING, G. R. 2004. Corporate reputations: Should you compete on yours? In *California Management Review*, roč. 46, č. 3, s. 19-36.
- EARLEY, E., KELLY, P. T. 2004. A Note on Ethics Educational Interventions in an Undergraduate Auditing Course: Is There an „Enron Effect“? In *Accounting Education*, roč. 19, č. 1, s. 53-71.
- ERNST&YOUNG 2011. Recovery, regulation and integrity. In [online] 1. jún 2011 [citované 20. mája 2011]. Dostupné na <www.ey.com>.
- ESMOND-KIGER, C. 2004. Making Ethics a Pervasive Component of Accounting Education. In *Management Accounting Quarterly*, roč. 5, č. 4, s. 42-52.
- EVANS, F. J., MARCAL, L. E. 2005. Educating for Ethics: Business Deans' Perspective. In *Business and Society Review*, roč. 110, č. 3, s. 233-248.
- FREDERICK, R. 2002. *A companion to business ethics*. Oxford : Blackwell, 464 s.
- GIBSON, K. 2003. Games Student Play: Incorporating the Prisoner's Dilemma in Teaching Business Ethics. In *Journal of Business Ethics*, roč. 48, č. 1, s. 53-64.

- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha : Grada, 192 s.
- HAYES, R., BAKER, R. 2004. Using Folk Story to Generate Discussion About Substance over Form. In *Accounting Education*, roč. 13, č. 2, s. 267-284.
- HINDO, B. 2002. Where Can Execs Learn Ethics? In *Business Week* [online] roč. 6, No 13. [citované 15. mája 2011]. Dostupné na <http://www.businessweek.com/bwdaily/dnflash/jun2002/nf20020613_6153.htm>.
- HUNT, S. D., LAVERIE, D. A. 2004. Experiential Learning and the Hunt-Vitellov Theory of Ethics: Teaching Marketing Ethics by Integrating Theory and Practice. In *Marketing Education Review*, roč. 14, č. 3, s. 1-15.
- IZZO, M. G., BARRY, E. L., VITTEL, S. 2006. Investigating the Efficacy of Interactive Ethics Education: A Difference in Pedagogical Emphasis. In *The Journal of Marketing Theory and Practice*, roč. 14, č. 3, s. 239-248.
- KING, P. M., MAYHEW, M. J. 2002. Moral judgment development in higher education: Insights from the Defining Test. In *Journal of Moral Education*, roč. 31, č. 3, s. 247-270.
- KOEHN, D. 2005. Transforming Our Students: Teaching Business Ethics Post-Enron. In *Business Ethics Quarterly*, roč. 15, č. 1, s. 137-151.
- LEWIS, P. V. 1985. Defining „Business Ethics“: Like Nailing Jello to a Wall. In *Journal of Business Ethics*, č. 4, s. 839-853.
- LUKNIČ, A. S. 1994. *Štvrtý rozmer podnikania – etika*. 1. vyd. Bratislava : SAP, s. r. o., 344 s.
- MATARAZZO, O., ABBAMONTE, L., NIGRO, G. 2008. Moral Reasoning and Behaviour in Adulthood. In *Proceedings of World Academy of Science: Engineering & Technology*, roč. 34, s. 667-674.
- MATTEN, D., MOON, J. 2004. Corporate Social Responsibility Education in Europe. In *Journal of Business Ethics*, roč. 54, č. 4, s. 323-337.
- MBA's need more than ethics 101. In: *Business week*. 2003. [online]. [citované 15. mája 2011]. Dostupné na <http://www.businessweek.com/bschools/content/jan2003/bs20030121_5068.htm>.
- McPHAIL, K. J. 2002. Using Porridge to Teach Business Ethics: Reflections on a Visit to Scotland's Most Notorious Prison and Some Thoughts on the Importance of Location. In *Teaching Business Ethics*, roč. 6, č. 3, s. 355-369.
- MOLINSKY, A., MARGOLIS, J. 2005. Necessary evils and interpersonal sensitivity in organizations. In *Academy of Management Review*, roč. 30, č. 2, s. 245-268.
- MOLYNEAUX, D. 2004. After Andersen: an experience of integrating ethics into undergraduate accountancy education. In *Journal of Business Ethics*, roč. 54, s. 385-398.
- NORMAN, W., MACDONALD, Ch. 2004. Getting to the bottom of „triple bottom line.“ In *Business Ethics Quarterly*, roč. 14, č. 2, s. 243-262.

- OWEN CHERRINGTON, J., CHERRINGTON, D. J. 2000. *Moral Leadership and Ethical Decision Making*. CHC Forecast Inc. 279 s.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 311 s.
- PETRUFOVÁ, A. 2007. Celoživotné vzdelávanie a rozvoj manažérov. In *Management teorie a praxe ve vojenskom prostredí*. Brno : Univerzita obrany, 2007, s. 27-33.
- PLESNÍK, Ľ. 1996. *Ako vstupovať do živej kultúry*. Nitra : VŠPg v Nitre. 243 s.
- REMIŠOVÁ, A. 1999. *Podnikateľská etika v praxi – cesta k úspechu*. Bratislava : EPOS. 272 s.
- REMIŠOVÁ, A. 2004. *Etika a ekonomika*. Bratislava : Ekonom. 238 s.
- ROGER, O., WALL, A. 2002. Business Ethics and E-learning: A contradiction in terms? In *Teaching Business Ethics*, roč. 6, č. 3, s. 319-334.
- ROSSOUW, G. J. 2002. Three approaches to teaching business ethics. In *Teaching Business Ethics*, roč. 6, č. 4, s. 411-433.
- SCHLEGELMILCH, B. B., OBERSEDEER, M. 2010. Half a Century of Marketing Ethics: Shifting Perspectives and Emerging Trends. In *Journal of Business Ethics*, roč. 93, s. 1-19.
- SIMS, R. R. 2002. Business ethics teaching for effective learning. In *Teaching Business Ethics*, roč. 6, č. 4, s. 393-410.
- SIMS, R. R., FELTON, E. L. Jr. 2006. Designing and delivering business ethics teaching and learning. In *Journal of Business Ethics*, roč. 63, č. 3, s. 297-312.
- SMYDO, J. 2008. Business students get a dose of ethics. [online] Pittsburgh Post-Gazette 14. 10. 2008 [citované 15. mája 2011]. Dostupné na <<http://www.post-gazette.com/pg/08288/919712-298.stm>>.
- SOLOMON, R. C., HANSON, K. R. 1985. *It is Good Business*. Harper & Row Publishers, Inc. New York : s. 266-894.
- STOLOWY, H. 2005. Nothing like the Enron affair could happen in France. In *European Accounting Review*, roč. 14, č. 2, s. 405-415.
- SWANSON, D. L., FISHER, D. G. 2010. *Toward Assessing Business Ethics Education*. IAP, 412 p.
- TOFFLER, B. L. 2003. *Final accounting: Ambition, greed and the fall of Arthur Andersen*. New York : Broadway Books. 214 s.
- TREVINO, L. K. 1986. Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. In *Academy of Management Review*, roč. 1, No 3, s. 601-617.
- VELASQUEZ, M. G. 2006. *Business Ethics – Concepts & Cases*. 6th ed. New Jersey : Prentice-Hall, Inc., s. 65-91.
- VELASQUEZ, M. G. 1982. Business Ethics – Concepts & Cases. Business Ethics – Concepts & Cases. 355 s. In Molyneaux, D. 2004. After Andersen: An Experience of Integrating Ethics into Undergraduate Accountancy Education. *Journal of Business Ethics*, roč. 54, č. 4, s. 385-398.

- WEBER, P. S., SLEEPER, B. 2003. Enriching student experiences: Multi-disciplinary exercises in service-learning. In *Teaching Business Ethics*, roč. 7, č. 4, s. 417-435.
- WILKES, P. 1989. The tough job of teaching ethics. In *The New York Times*. January 22, s. 1.
- WILLIAM, T. C. 2004. An inventory of support materials for teaching ethics in the Post-Enron era. In *Accounting Education*, roč. 19, č. 1, s. 27-52.
- WILSON, F. L. 1999. Measuring Morality of Justice and Care Among Associate, Baccalaureate and Second Career Female Nursing Students. In *Journal of Social Behavior & Personality*, roč. 14, č. 4, s. 597-606.
- YANG, F. Y. 2005. Student views concerning evidence and the expert in reasoning a socio-scientific issue and personal epistemology. In *Educational Studies*, roč. 31, č. 1, s. 65-84.

Daniela Hrehová vyštudovala slovenský jazyk a literatúru a dejiny na FF UPJŠ v Prešove (1987), kde absolvovala doktorandské štúdium (2006). V rámci zvyšovania odbornej kvalifikácie získala viaceré certifikáty: *Ethics business* (2010), *Komunikácia a manažment* (2010 – 2011), *Tímová práca* (2011). Pracuje ako odborná asistentka na KSV TU v Košiciach. Odborne sa venuje súčasným problémom aplikovanej etiky a estetiky. Vedecky sa orientuje na problematiku podnikateľskej etiky a etikety v spoločenských a ekonomických premenách, na komunikáciu s dôrazom na kultúru komunikácie, rétoriku a interkultúrnu komunikáciu. Participuje na mnohých vedeckovýskumných projektoch doma i v zahraničí a vzdelávacích aktivitách rôznych podujatí (ako lektorka a poradkyňa) zameraných na rozvíjanie manažérskych kompetencií. Na svojom konte má viacero edukačných workshopov v zahraničí (v Poľsku), publikácií v časopisoch *Serbian Journal of Management*, *Journal of Economics and Business*, *Andragogika*, *S&PA*, *HRM&E*, *LE&M*, *JOSRA*, *MANEKO* a iné. Je spoluautorkou viacerých monografií a štúdií *Cromar – Marketing ako čimbenik održivog razvitka* (Chorvátsko, 2009), *Creation of social capital* (Poľsko, 2010), *CRS* (Poľsko, 2011), *Estetika pre vysoké školy* (Nitra, 2009), *Etika a estetika v kariérnom poradenstve* (Košice, 2008).

PhDr. Daniela Hrehová, PhD.
 Katedra spoločenských vied
 Technická Univerzita Košice
 Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
 Tel.: 00421-903147287
 E-mail: daniela.hrehova@tuke.sk

Správy

Správa o projekte VEGA Slovenská encyklopédia edukačných vied

Výskumný projekt Slovenská encyklopédia edukačných vied (SEEV) na roky 2011 – 2014 rieši Katedra pedagogiky Filozofickej fakulta Univerzity Komenského v Bratislave so spolupracovníkmi z niektorých katedier pedagogiky na Slovensku. Je otvorený autorom textov encyklopedických hesiel i záujemcom z ostatných slovenských pracovísk pedagogiky a rezortných ústavov.

Projekt má poskytnúť tvorivú výskumnú syntézu najnovších poznatkov o slovenskej sústave školských, osvetových a iných semiformálnych a informálnych ustanovizní edukácie po roku 1989 v kontexte odborov edukačných **vied**, edukačných vysokoškolských **štúdií** a edukačných **profesií**.

SEEV má znížiť domáci deficit reprezentačných súhrnných a systematických diel o slovenskej edukológii. Zahrnie aj poznatky a metódy podporných vied o edukácii (napr. školskej hygieny, psychológie výchovy, sociológie výchovy, ekonomiky vzdelávania, atď.), ktoré prispeli k rozvoju národného školstva a osvetu. Okrajovo predostrie poznatky o systémoch vzdelávania v zamestnávateľských a mimovládnych záujmových organizáciách. Obsiahne fakty a normy, nosné pojmy a princípy, významnené problematiky a projekty teórie a praxe, metodológiu edukačného výskumu, pokusného vývoja a vyhodnocovania; organizáciu školstva, školskú správu, cieľovoprogamové/kurikulárne štúdiá, metodiky a techniky výučby a mimovýučbovej výchovy, skúšanie a hodnotenie žiakov, diagnostiku, testovanie a meranie, a iné relevantné problematiky.

Výstupmi projektu budú hlavne tieto diela: encyklopédia vo zviazateľnom rozsahu, príručka pre tvorcov encyklopedických hesiel SEEV, monografie alebo zborníky zo seminárov, štúdie a články predchádzajúce súboru rukopisných textov encyklopedických hesiel; niektoré z nich budú ponúknuté elektronickému časopisu PEDAGOGIKA.SK a iným slovenským periodikám.

Projekt predpokladá najmä užitočnú aplikáciu termínov, faktov, definícií, téz, princípov, koncepcií a iných projektových výsledkov konceptuálneho a empirického výskumu v inovačnej spoločenskej praxi školstva a osvetu, ako aj v zamestnávateľskej sústave vzdelávania a výcviku. Predstaví úplne novú reformnú štruktúru systematického poznania vo výchovovede/edukológii.

SEEV nadviaže na skúsenosti 10-ročnej práce na príprave dvojdielnej odbornej Pedagogickej encyklopédie Slovenska (OPES) pod vedením hl. red. Ondreja Pavlíka (1985), ktorá sa začala robiť v roku 1974. OPES bola na mnohých miestach poznačená výrazne politickou ideológiou, niekde vyslovene tendenčná, oslavujúca dobu socializmu. Nedodržiavala princíp neutrality alebo objektivity v mnohých heslách. Dôraz sa tu kládol na historické osobnosti ná-

rodnej kultúry, ale aj na žijúce osoby (menej ako 65-ročné), na nevýrazných pracovníkov školstva a osvetu, i vplyvných predstaviteľov neškolskej politiky. Konceptná a terminologická stránka encyklopédie, ako aj štruktúracia poznatkovej bázy pedagogiky bola druhoradá. OPES nemala explicitne definovanú systematickú štruktúru hesiel v rámci neusústavených oblastí, nemala systematický heslár, iba abecedný. Pri siedmej verzii abecedného heslára autor tohto projektu riadkov prišiel na to, že v nej chýba napr. ústredný edukačný pojem *cieľov* školského vzdelávania a výcviku (použil sa iba výraz „cieľ výchovy“ v tzv. „zložkovom“ poňatí výchovného ideálu, 1. diel, s. 111). Na tematické zameranie OPES poukazuje skladba komisií pre tieto oblasti: história výchovy a vzdelávania mládeže a dospelých, žijúce osobnosti, systémy výchovy mládeže a dospelých (vrátane komisie pre „národnostné školstvo“), výchova a vzdelávanie dospelých, mimoškolská výchova mládeže, vysoké a stredné odborné školstvo, pracovná výchova a učňovské školstvo; otázky didaktiky, vyučovania, učebných plánov, osnov, učebníc a metodík vyučovania; estetická výchova, umelecká pedagogika a umelecké školstvo; telesná kultúra a telesná výchova, branná výchova, vojenská pedagogika a vojenské školstvo; špeciálna pedagogika, špeciálna výchova a špeciálne školstvo; pedeutológia, príprava a ďalšie vzdelávanie učiteľov; psychológia a ďalšie vedné disciplíny (zúčastnené na výchove a vzdelávaní mládeže a dospelých), komisia pre regionálne heslá, komisia pre generálny súpis výchovných a vzdelávacích zariadení, školských a kultúrno-osvetových pracovníkov, komisia pre obrazovú časť OPES, pre hodnotenie pôvodných umeleckých diel a pre hodnotenie pôvodných fotografií, ilustrácií, grafov, diagramov, máp a i.

V súčasnosti sa otázkami syntetického prístupu k tvorbe súhrnných a reprezentatívnych vedeckých diel takmer nik na Slovensku nezaobera. Vedeckých monografií je v odbore pedagogika a andragogika, i v odbore učiteľstvo a vychovávateľstvo, pomerne málo a spravidla sú priúzko zamerané. Za uplynulé obdobie od roku 1989 sa zväčšil počet pracovísk edukačných vied, zvýšil sa aj počet študijných odborov a špecializácií, a vzrástol aj rozsah vedných špecializácií.

Encyklopedický projekt novej generácie má – po prepade OPES po r. 1989 a po takmer 30 rokoch – právo a nárok vypracovať a publikovať modernú systematickú a široko otvorenú encyklopédiu, ktorá podá objektívny obraz o zme ne ducha novej doby. Pokúsi sa v spoločnom kreatívno-syntetickom a inová tívno-systematickom diele zožať plody svojho (ale aj zahraničného) úsilia, zvýšiť sebavedomie obce pedagogikov, andragogikov a geragogikov, a vylep šiť reputáciu v slovenskej a zahraničnej spoločnosti.

SEEV bude čerpať relevantné vedecké poznatky domácich a zahraničných diel edukačných vied. Nadviaže aj na disponibilné zahraničné a domáce termi nologické výkladové defíničné slovníky, napr. v oblasti pedagogiky a andrago-

giky, školského manažmentu, vzdelávania dospelých, pedagogickej psychológie a pod. Projekt bude, samozrejme, čerpať nápady z podobných encyklopedických úsilí v iných krajinách. Bude čerpať aj z vedeckých monografií v zahraničí, najmä v takých oblastiach, ktoré boli na Slovensku zanedbávané (napr. cieľovoprogramové/kurikulárne štúdiá, teórie cieľov a obsahov vzdelávania).

Slovenská encyklopédia edukačných vied obsiahne aj stručnú informáciu o každom pracovisku edukačnej vedy na Slovensku (s jej adresou a emailom vyše 51 pracovísk; OPES 1985 uviedla iba 15 katedier). SEEV nebude však obsahovať informácie o žiadnom členovi vedeckej komunity, a nebude mať popularizačnú a politicko-ideologickú funkciu. Mala by byť – podľa predbežných predsavzatí – publikovaná vo Vede – Vydavateľstve Slovenskej akadémie vied. Má znížiť nedostatok celonárodných reprezentačných publikácií slovenskej edukológie.

Projekt SEEV zahrnie disponibilné kategórie (faktuálnych, konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych) poznatkov v hlavných oblastiach edukačnej teórie, empirie a praxe najprv v triáde týchto odborov a špecializácií, a v triáde rovín edukačných procesov:

(A) Odbory a špecializácie edukačnej vedy, napr.: terminológia edukačných vied, metodológia edukačných vied, pedagogika, andragogika, geragogika, (antropagogika), učiteľstvo a školská pedagogika a školská andragogika, vychovávateľstvo a voľnočasová pedagogika a voľnočasová andragogika, poradenstvo a sociálna pedagogika a andragogika, školské manažérstvo a školská správa, špeciálna a liečebná pedagogika a andragogika, sociálne vedy o edukácii, humanitné vedy o edukácii, ostatné vedy o edukácii, ...

(B) Odbory a špecializácie edukačného štúdia, napr. učiteľstvo a školská pedagogika, vychovávateľstvo, voľnočasová pedagogika, poradenstvo, sociálna pedagogika, školské manažérstvo, školská správa, špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika, andragogika, ...

(C) Odbory a špecializácie profesionálnej edukačnej práce, napr. učiteľ, školský pedagóg (ako systémový analytik a evalvátor školy), vychovávateľ, voľnočasový pedagóg, poradca, sociálny pedagóg, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský riaditeľ/manažér, školský inšpektor, školský správca, kontrolór kvality školy, andragóg, geragóg, učitelia podporných edukačných vied humanitných, sociálnych a iných.

(D) Edukačné procesy v troch rovinách rozhodovania, konania, poznávania, a komunikovania:

1. edukačné procesy na celospoločenskej makroúrovni rozhodovania

I. školská sústava: vzdelávacie stupne a oblasti, ...

II. mimoškolské systémy vzdelávania a výcviku: osvetová, zamestnávateľská a asociačná sústava,

2. edukačné procesy na inštitucionálnej mezoúrovni rozhodovania,

3. edukačné procesy na triedno-učebňovej mikroúrovni rozhodovania, a to v oblasti tzv. *formálnej* edukácie (školsťvo), *semiformálnej* edukácie (osveťa, systémy vzdelávania zamestnancov, systémy vzdelávania v mimovládnych záujmových organizáciách) a v oblasti *informálnej* edukácie (rodinná výchova a mimorodinné výchovné ústavy ap.)

Metodické postupy v tvorbe SEEV: literárny prieskum komplexných diel v edukačných vedách, tvorba rešerše, excerptovanie a príprava anotácií relevantných diel, definície rôznych druhov, najmä „genus proximum et differentia specifica“, budovanie pojmových máp a konceptuálnych schém, dvoj- a trojrozmerné klasifikácie (napr. dualizmu výchovy a vzdelávania), riešenie terminologických problémov, priradovanie anglických ekvivalentov slovenským termínom, textový výklad typových hesiel, uplatnenie postupov porozumievania, rozboru, aplikácie, evalvácie a kreácie poznatkov; príprava vhodných reprezentácií myšlienok, postupy reflexie, argumentácie, kritiky a zdôvodňovania; burzy nápadov ap. Uplatní sa aj redakčná tvorba usmernení pre autorov textov encyklopedických hesiel, prípadné pokyny pre identifikáciu nadradených, podradených a súradných pojmov; tvorba rámca tématických zvolených disciplín, spríkladnenie terminologických princípov, korešpondencia s relevantnými zdrojmi informácií, získavanie a analýza systematických príručiek zo zahraničia (najmä z deficitných oblastí: kurikulárne štúdiá, filozofie výchovy, kultúrna antropológia výchovy, matematická štatistika pedagogického výskumu a evalvácie, metodológia experimentálneho vývoja učebných osnov a pomôcok, teória tvorby a evalvácie učebného plánu školy, dizajn výučbového procesu, hygiena triedy a školy, biológia učenia sa, neuroveda o učení sa, psychológia vyučovania, štádiá vzdelanostného rozvoja, bezpečnosť žiakov a učiteľov ap.), ako aj spolupráca s domácimi a zahraničnými odborníkmi, prípadne vzájomná návšteva.

Účastnícke pracoviská slovenskej edukológie:

– Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského a záujemkyne a záujemcovia slovenských pracovísk odboru pedagogika, andragogika, predmetová a odborová didaktika, učiteľstvo všeobecnovzdelávacích a odbornovzdelávacích predmetov, edukačné poradenstvo, sociálna pedagogika, vychovávateľstvo, voľnočasová pedagogika, podporné disciplíny edukológie a iné pracoviská na Slovensku.

Autormi encyklopedických textov budú riešitelia projektu, zástupcovia pracovísk odboru pedagogiky a andragogiky na Slovensku, zástupcovia pracovísk podporných disciplín edukológie na Slovensku a iní spoluautori. Osobitne vítaní sú mladí absolventi odboru pedagogiky, andragogiky, predmetového učiteľstva a vychovávateľstva v SR, interní a externí doktoranti odboru pedagogika a andragogika i príbuzných vied na Slovensku.

Autorstvo textu hesla bude jednomenné, dvojmenné a viacmenné s deľbou práce podľa ich dohody a odporúčania editora alebo konzultanta SEEV.

Pri výbere hesiel komisiou pre oblasti edukačných aktivít v interakcii edukačnej teórie a praxe sa uplatnia najmä kritériá relevantnosti, aktuálnosti a širšej kontextovosti.

Heslár v pracovnej verzii bude schválený redakčným kruhom a záujemcami.

Rozsah hesiel: pomerne krátke v rozsahu 3-4 normostrán, stredného rozsahu od 5 do 8 normostrán a pomerne dlhé (historické a významnené) od 9 do 13 normostrán.

Druhy hesiel sa môžu odlišovať v detailnej štruktúre JADRA textu hesla v závislosti od toho, či pôjde o inštitúciu, osobu, materiálnu vec, jav, udalosť, abstraktný a konkrétny pojem, generický a špecifický princíp, zákonitosť, koncepciu, teóriu, konceptuálny model, známy procedurálny postup, algoritmus, spôsob, metodiku, techniku, štýl a pod. poznatky. Pri spracovávaní obsahu textu hesla sa majú uplatňovať viaceré **úrovne procesov poznávania/kognície:**

1. memorizovanie/zapamätávanie si poznatku,
2. porozumievanie p. (napr. definovanie, klasifikovanie)
3. uplatňovanie/aplikovanie poznatku,
4. rozoberanie/analyzovanie poznatku,
5. vyhodnocovanie/evalvovanie poznatku,
6. vytváranie/kreovanie poznatku = tvorivá syntézy vlastných + cudzích poznatkov (podrobne napr. Švec, 2007, 2005).

Plánovaná publikácia o SEEV: *Slovenská encyklopédia edukačných vied*. Bratislava: (predpokladané) Vydavateľstvo Veda, 2014. cca 1500 s. s prílohami Normostrana: 60 znakov v riadku, 30 riadkov na strane, Times New Roman 12.

„Funkcionári“ projektu SEEV:

Švec Štefan, Prof. PhDr. CSc., vedúci projektu a predseda redakčného kruhu SEEV,

Baďuríková Zita, Doc. PhDr. CSc., zástupca projektu a podpredseda,

Timková Bibiána, PhDr. CSc., tajomníčka redakčného kruhu,

Kazanková Dagmar, PhDr. PhD, vedúca katedry pedagogiky FiF UK v Bratislave.

Adresa „funkcionárov“: Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Gondova 2, 814 99 Bratislava. Tel.: 02 59339 111, klapka XYZ, e-mail: priezvisko@fphil.uniba.sk alebo kped@fphil.uniba.sk.

Štefan Švec

Rozvoj interdisciplinárneho vedeckého výskumu mládeže na Slovensku

Európska komisia uskutočnila v roku 2004 prieskum, ktorého záverečná správa je stále aktuálna aj pre Slovensko: mnohé krajiny EU nemajú dostatočné informácie o mládeži, a rozhodnutia, ktoré vlády prijímajú, sa uskutočňujú v podmienkach nedostatočného poznania a porozumenia osobitostiam mladej generácie.

Počas práce na príprave Národnej správy o politike mládeže na Slovensku (2005) (aj vďaka konzultáciám s členmi expertnej skupiny Rady Európy o situácii výskumu mládeže) sa dokonca zistilo, že počet výskumníkov nie je až tak veľký, aby obsiahol aj nové európske témy. Chýbajú mladí adepti výskumu mládeže v sociológii, etnológii, psychológii, pedagogických a politických vedách. Pritom Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR do roku 2007, ktorú schválila vláda Slovenskej republiky (č. 1213 z 19. 12. 2001), akceptovala požiadavku na rozvoj vedeckého výskumu mládeže a jeho účasť na *„lepšom poznaní a porozumení mladej generácii“*. Odbor detí a mládeže na Ministerstve školstva SR sa zaviazal podporovať nielen výskum mládeže na rozličné aktuálne témy, ale aj „informačné“ a „sebaorganizujúce“ aktivity výskumníkov mládeže. Zámerom tejto informácie je prezentovať mnohé z nich ako „trvalo udržateľné“. Napríklad v roku 2010 pomohli úspešne pripraviť správu o mládeži na Slovensku, ktorej proces prípravy vychádzal z dokumentu vlády SR *Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013*.

Národná správa o štátnej politike vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike (2010) je výsledkom spolupráce mnohých odborníkov v oblasti problematiky mládeže a mládežníckej politiky na Slovensku. Jej hlavným cieľom je zmapovať aktuálne podmienky života mladých ľudí a, vychádzajúc z tohto základu, zabezpečiť kontinuitu v oblasti stanovovania cieľov štátnej politiky pre oblasť detí a mládeže. Ide o komplexný dokument, monitorujúci rôzne stránky života mladých ľudí v Slovenskej republike, informujúci o reálnej situácii a aktuálnych výzvach v špecifických oblastiach politiky vo vzťahu k mládeži. Garantom Správy je Odbor detí a mládeže Ministerstva školstva Slovenskej republiky, koordináciou tvorby textu a organizačným zabezpečením projektu bola poverená inštitúcia v priamej pôsobnosti ministerstva školstva, IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže. Pre odborníkov, pracujúcich v oblasti politiky mládeže a práce s mládežou, ale aj samotnú mládež a širšiu verejnosť sú k dispozícii príslušné texty na aktualizovanej webovej stránke (<http://www.iuventa.sk/sk/Legislativa/Sprava-o-mladezi-2010.alej>). Osobitnú zmienku si spomedzi nástrojov informačného zabezpečenia „porozumenia mládeži“ zaslúži *„Elektronický dataarchív výsledkov výskumu mládeže“*.

že na Slovensku po roku 1993” (www.vyskummladeze.sk). Jeho cieľom je archívovať v elektronickej a printovej forme empirické dáta a dokumentáciu z empirických výskumov mládeže, realizovaných na Slovensku po roku 1993, a zabezpečiť ich tak pred stratou a zničením. Sprístupňuje tiež údaje pre potreby sekundárnej analýzy, edukácie na vysokých školách (najmä v rámci doktorandského štúdia politológie, sociológie, psychológie a sociálnej pedagogiky), rozhodovania rozličných subjektov práce s mládežou. Zverejňuje najnovšie údaje z výskumu v čitateľsky priramej a zrozumiteľnej podobe, a podporuje tak informovanosť odbornej i laickej verejnosti o osobitostiach nových generácií mládeže v slovenskej spoločnosti. V priebehu posledných rokov (2007 – 2011) boli zverejnené výsledky výskumov na rôzne aktuálne témy: Úroveň mediálnej gramotnosti mladých ľudí na Slovensku [DAVM018], Politická a občianska participácia vysokoškolákov na Slovensku [DAVM014], Politická a občianska participácia stredoškolákov na Slovensku [DAVM015], Mládežnícka politika regiónov a miest na Slovensku [DAVM019], Sociálno-patologická problematika mládeže v SR [DAVM020], Čo si myslia mladí – ich voľný čas a aktívna účasť na živote spoločnosti [DAVM021], Európske občianstvo: názory a postoje študentov vysokých škôl [DAVM023], Podpora práce s mladými ľuďmi na Slovensku [DAVM022], Regionálny výskum z prostredia mládeže z rómskych komún [DAVM033], Sociálna a občianska participácia vidieckej mládeže (SOPVM) [DAVM028], ON-LINE GENERÁCIA: informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti [DAVM027], Deti o svojich právach – Slovensko 2009 [DAVM026], Prvovoliči – študenti stredných a vysokých škôl a voľby do Európskeho parlamentu 2009 [DAVM024], Prejavy intolerancie, násilia a extrémizmu u mladých ľudí vo veku 13 až 18 rokov [DAVM031], Vysokoškolská mládež a jej sebareflexia ako aktéra vzdelávacieho procesu, aktéra individualizovaného proaktívneho života a spotrebneho štýlu [DAVM030].

Pozitívom je, že sa postupne darí získavať aj súhlas autorov a školiteľov s uverejnením magisterských a doktorandských prác, ktoré tematicky korešpondujú s problematikou mládeže:  Reflexia pedagogických možností výchovných systémov vybraných detských a mládežníckych organizácií v edukačnom priestore Slovenskej republiky,  Volebné správanie prvovoličov vo voľbách do Národnej rady Slovenskej republiky po roku 1993,  Mládež a jej výchova k aktívnemu občianstvu

http://www.vyskummladeze.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=134

Uvedené zdroje sú výsledkom iniciatívy Slovenského inštitútu mládeže IUVENTA, ktorého cieľom bolo vyhľadať výskumníkov v oblasti mládeže a odborníkov v oblasti práce s mládežou, a iniciovať ich partnerstvo. V roku

2007 inštitút po prvýkrát finančne podporil výskumy mládeže s tematickou profiláciou *občianska a politická participácia v samosprávnej a zastupiteľskej demokracii, dobrovoľnícke aktivity v systéme práce s mládežou, mediálne kompetencie žiakov a študentov, tvorba systému práce s mládežou v mestách a regiónoch*. V roku 2008 sa kontinuálne pokračovalo v systematickom budovaní siete výskumníkov na Slovensku tak, aby boli zastúpené rozhodujúce vedecko-výskumné odbory a výskumné pracoviská, a aby boli do tejto siete integrovaní aj výskumníci, ktorí pôsobia v rozličných subjektoch občianskej spoločnosti, združeniach mládeže, spolkoch a nadáciách.

Pre rok 2011 – 2012 vyhlásila IUVENTA nové výskumné témy, ktoré naznačujú rozšírenie záujmov mládežníckej politiky aj na oblasť sociálnu (chudoba) a enviromentálnu:

1. Dobrovoľníctvo v širšom spoločenskom kontexte (aktuálny stav, štruktúra, motívy, bariéry a i., vplyv regionálnej sociálno-ekonomickej situácie na rozvoj dobrovoľníckych centier a dobrovoľníckych programov).
2. Mladí ľudia ako podnikatelia (efektivita ich prípravy a podnikateľské kompetencie získané v škole a rodine, potreby mladých podnikateľov a možnosti ich naplnenia).
3. Školská samospráva a občianska aktivizácia mládeže (žiacke školské rady a akademické senáty ako „škola tvorby demokracie“).
4. Rovesnícke vzdelávanie ako nový fenomén edukačnej praxe.
5. Vidiecka mládež (obecná samospráva, medzigeneračná spolupráca, podnikanie, motivačné stimuly pre život mladých ľudí na vidieku a i.).
6. Migrácia a mobilita mládeže za vzdelaním a prácou v EÚ.
7. Multikulturalita na Slovensku a v EÚ (konfesie staré a nové).
8. Etnické a občianske formovanie mládeže v regionálnom aspekte.
9. Problematika chudoby detí a mládeže (fenomén bezdomovectva).
10. Mládež, armáda a bezpečnosť (od občianskej povinnosti k profesionálnej aktivite).
11. Environmentálna výchova vo formálnom a neformálnom vzdelávaní.
12. Radikálno-extrémistické (športoví fanúšikovia) a nacionalistické hnutia mladých ľudí.
13. Elity mládeže vo vede, umení, showbiznise, športe a politike (nové vzory mládeže).

V posledných rokoch tak vzniká nová platforma pre spoluprácu výskumníkov z rozličných vedných odborov. Aj Slovenská sociologická spoločnosť, Slovenská pedagogická spoločnosť a Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV majú vo svojom portfóliu za cieľ podporovať rozvoj vedeckého výskumu mládeže šírením vedeckých poznatkov o mládeži vo verejnom povedomí. Pozornosti odbornej verejnosti sa tešia výročné konferencie pri príležitosti Dňa študentstva 17. novembra, ktoré sa venujú aktuálnym témam

a problémom mladej generácie. V roku 2008 bola ťažiskom takejto konferencie téma „Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou“, v ktorej sa pod odborným vedením Z. Bakošovej výskumníci venovali sociálno-výchovnej činnosti, prevencii a poradenstvu. V roku 2009 sa v Bratislave uskutočnila vedecká konferencia, ktorej cieľom bolo zhodnotenie vývoja výskumu mládeže na Slovensku za posledných dvadsať rokov a predstavenie aktuálnych výsledkov s dôrazom na ich využitie pre tvorbu mládežníckej politiky a rozvoja systému práce s mládežou. V roku 2010 bola v centre pozornosti téma politickej participácie a tento rok bude aktuálna téma dobrovoľníctva v kontexte zhodnotenia Európskeho roka dobrovoľníctva (Konferencia 2006 Konferencia 2008 Konferencia 2009 Konferencia 2010).

Nemožno opomenúť skutočnosť, že v roku 1995 sa zavŕšil dlhodobý proces formovania predpokladov pre vznik vedeckého časopisu venovaného problematike mládeže na Slovensku. Nový časopis s názvom *Mládež a spoločnosť* vznikol z iniciatívy MŠ SR (výkonná redaktorka M. Pétiová). Nadviazal na ročenku *Sociológia mládeže* č. 69 a 70, informačný bulletin *Teória, metodika a prax mládežníckeho hnutia* (1971 – 1985) a bulletin *Mládež a spoločnosť* (1990 – 1994). V roku 1995 dostal časopis novú grafickú úpravu a reprofiloval sa podľa požiadaviek stanovených pre periodické publikácie. *Mládež a spoločnosť*, slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže, vychádza štvrtročne a má registračné číslo ISSN 1335 1109

(<http://www.uips.sk/level2/mladez-a-spolocnost>). V roku 2010 došlo v jeho štruktúre k zmenám nielen v redakčnej rade, ale aj v uplatnení ekonomických kritérií pri tvorbe časopisu (tiráž, rozsah a úprava textov). Prvé tohtoročné prvé číslo sa venuje problematike dobrovoľníctva, druhé politickej a občianskej participácii mládeže.

Pri pokuse bilancovať aktivity vedeckého spoločenstva by sme nemali zabúdať, že vedecí pracovníci sú aj občania, ktorí v dôsledku svojej profesijnej činnosti majú hlboké poznatky o komplikovanej problematike procesov prechodu mladých ľudí do zamestnania a prostredia aktívnej spoločnosti. Sú teda vysoko kompetentní nielen informovať a interpretovať, čo sa deje s mladými ľuďmi v Európe, ale aj legitímne ovplyvňovať tvorbu koncepcie európskej mládežníckej politiky, čím je na nich v procese posilňovania demokratického vládnutia v EU kladená veľká zodpovednosť.

Udalosti, ktoré nedávno šokovali európske spoločenstvo (Oslo, Londýn), naznačujú, že výskum mládeže nesie veľkú zodpovednosť za to, ako tieto udalosti nielen adekvátne interpretovať, ale najmä v reakcii na okolnosti navrhovať programy a projekty práce s mládežou, s preventívnou inkluzívnou stratégiou.

Ladislav Macháček

Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách?

Pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave usporiadala fakulta vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom „Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum v odboroch spojených s prípravou učiteľov, logopédov, špeciálnych, sociálnych a liečebných a sociálnych pedagógov?“. Podujatie sa konalo pod záštitou premiérky Slovenskej republiky prof. PhDr. Ivety Radičovej, PhD. Slávnostné otvorenie konferencie sa začalo tradične hudobnými vystúpeniami študentov a pedagógov Katedry hudobnej výchovy PdF UK v Bratislave. Umeleckú dimenziu konferencie doplnila aj výstavka výtvarných diel študentov Katedry výtvarnej výchovy PdF UK, umiestnených na stenách architektonicky nezaujímavej (a už aj dosť ošumelej) kongresovej sály internátu Družba. Nasledovali príhovory rektora Univerzity Komenského v Bratislave prof. RNDr. Karola Mičietu, PhD., dekanke Pedagogickej fakulty UK prof. PaedDr. Alice Vančovej, CSc. a ministra školstva Slovenskej republiky Ing. Eugena Jurzycu. Minister školstva nevyužil príležitosť stretnutia s pracovníkmi pedagogických fakúlt, ani sa nevenoval problematike koncepcie prípravy a uplatnenia učiteľov na Slovensku, skôr sa zamerlal na zmeny vo vysokoškolskom zákone (majúc zrejme v čerstvej pamäti tlačovú konferenciu, z ktorej doslova pribehol v poslednej chvíli). Pozornosť publika však zaujala jeho poznámka, že na Slovensku „máme stále vysoko kvalitné vzdelávanie a výskum za najmenej peňazí“.

Cieľom našej stručnej informácie je vyzdvihnúť zámer konferencie a rokovanií v rámci jednotlivých sekcií, a tiež priblížiť najzaujímavejšie prezentácie. Doc. PhDr. Mária Glasová, PhD., v úvode do CD zborníka zostaveného pri príležitosti tohto podujatia, zdôraznila, že cesta k rozvoju univerzitného vzdelávania, vedy a výskumu na pedagogických fakultách sa na Slovensku nevyhnutne spája s reformnými stratégiami definovanými Bolonským procesom, Európskou agendou modernizácie univerzít a s kreovaním spoločného Európskeho výskumného priestoru. Podľa jej názoru univerzity tu vystupujú ako kľúčoví aktéri v budúcnosti Európy a jej premene na znalostnú ekonomiku a spoločnosť. Hoci sa zdôrazňuje, že hlavná zodpovednosť za zabezpečenie reformných procesov univerzitného vzdelávania spočíva na jednotlivých členských štátoch Európskej únie, ich úspešnosť zároveň nutne presahuje štátne hranice a vyžaduje posilnenie spolupráce. K najdôležitejším prioritám podľa M. Glasovej patrí: zvýšiť počet úspešných absolventov a zapojiť do vysokoškolského vzdelávania ľudí z viacerých vrstiev spoločnosti; aktualizovať obsahy vysokoškolského vzdelávania, aby študijné programy splnili potreby jednotlivcov, trhu práce a budúcich povolanií; poskytovať študentom viac príležitostí na získanie ďalších zručností prostredníctvom štúdia alebo výcviku v zahraničí

a podporovať cezhraničnú spoluprácu s cieľom zvýšiť úroveň vzdelávania; upevňovať vzťahy medzi vzdelávaním, výskumom a priemyslom s cieľom podporiť excelentnosť a inovácie.

Konferenčné príspevky sa zväčša zaoberali prezentáciou práce jednotlivých katedier, pozornosť však treba určite venovať niektorým vystúpeniam, ktoré zazneli priamo v kongresovej sále. Prezentácia prof. Zdeňka Beneša na tému Dejiny stredoeurópskeho priestoru a kultúrne dedičstvo stredoeurópskych štátov v študijnom (edukačnom) programe stredoeurópskych univerzít sa dotkla problematiky vzájomnej interakcie a komunikácie v tomto prostredí so špeciálnym dôrazom na univerzitné prostredie. Prof. Karel Rýdl sa na poslucháčov obrátil s problémom zmyslu a role pedagogiky v pregraduálnej príprave učiteľa. Pointou bolo zvýraznenie potreby osobnej zaangažovanosti učiteľa, osobného vzoru a jeho vplyvu, otvorenej a priateľskej komunikácie, dôraz na to, „čo je zadarmo“: na osobný názor a postoj. K zaujímavým prezentáciám patrila aj príspevok prof. Ericha Mistríka (Erich Mistrík: Zlyhal multikulturalizmus? Čo urobíme s prípravou učiteľov?). Podľa neho multikulturalizmus nezlyhal; navyše nemáme inú alternatívu, ak chceme rešpektovať ľudské práva, globalizáciu Európy a sveta, aj realitu v našich školách – neustále zvyšovanie počtu detí z iných krajín a kultúr v našich základných školách. Prof. Mistrík zdôraznil potrebu dôkladnej multikultúrnej prípravy budúcich učiteľov, potrebu učiť sa o iných kultúrach a rešpektu k nim.

Na konferencii zazneli ešte mnohé ďalšie hodnotné názory na súčasnosť a budúcnosť univerzitného vzdelávania (nielen na pedagogických fakultách), a tak vlastný postoj k nim si bude možné utvoriť po zhliadnutí informácií o príspevkoch a záveroch konferencie na web stránke PdF UK:

(http://www.uniba.sk/index.php?id=186&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1551&tx_ttnews%5BbackPid%5D=18&cHash=ca11c25dde).

Súčasťou podujatia bolo aj historicky prvé spoločné stretnutie asociácie dekanov pedagogických fakúlt Českej a Slovenskej republiky. Radi uvádzame, že medzi pozvanými hosťami bol aj prof. L. Macháček, predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a zástupca hlavného redaktora časopisu PEDAGOGIKA.SK.

Silvia Dončevová

Recenzie

PRŮCHA, Jan: Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.

Praha : Grada, 2011. 1. vydanie. 184 s. ISBN 978-80-247-3181-0

Cieľom publikácie je prispieť k objasneniu zložitého procesu, akým sa dieťa učí jazyk a komunikáciu s ním. Publikácia analyzuje proces osvojovania si jazyka a rozvoja komunikačných schopností detí na základe teórií a výskumov vývinovej psycholingvistiky. Táto vedná oblasť je u nás menej rozvíjaná, pretože sa v našich podmienkach detská reč skúma málo. Autor veľmi dôsledne prezentuje doteraz zistené poznatky z tejto oblasti a dopĺňa ich výskumami, realizovanými predovšetkým v zahraničí. Mapuje aj empirické zistenia získané vo výskumoch uskutočnených v Čechách a na Slovensku. Text ponúka jednak súbor poznatkov o procese osvojovania si jazyka dieťaťom, jednak informácie o tom, ako boli tieto poznatky získané vo výskume. Ako celok kniha odкрýva množstvo doteraz nepreskúmaných oblastí a na čitateľa pôsobí veľmi inšpiratívne. V publikácii sa nachádzajú tzv. rámce, v ktorých sú podrobne opísané niektoré dôležité výskumné práce.

V texte je možné identifikovať tri základné oblasti. V prvej časti (1. – 3. kapitola) autor predstavuje základné teoretické východiská vývinovej psycholingvistiky. Obsahom druhej časti (4. – 6. kapitola) je prezentácia konštruovania jazykových a komunikačných kompetencií dieťaťa. Posledná, tretia časť (7. – 9. kapitola) opisuje determinanty ovplyvňujúce proces osvojovania si reči dieťaťom.

V úvode k prvej časti autor predkladá prehľad najvýznamnejších vedeckých osobností, publikácií, informačných zdrojov a výskumov v oblasti psycholingvistiky. Teórie osvojovania si jazyka sú prezentované v historickom slede, počínajúc behavioristickým prístupom B. F. Skinnera, dominujúcemu do 50. rokov minulého storočia, až po vznik vedného odboru psycholingvistika a koncepcie generatívnej transformačnej gramatiky lingvistu N. Chomského. V tejto koncepcii sa na jazyk nepozera ako na fenomén získavaný len učením, ale aj ako na produkt vznikajúci z vrodených dispozícií dieťaťa na osvojovanie a používanie jazyka. Táto teória zaviedla rozlišovanie dvoch aspektov pri skúmaní jazyka: jazykovej kompetencie ako intuitívnej znalosti systému jazyka, jeho štruktúr a pravidiel, a jazykovej performancie ako konkrétnej realizácie rečovej činnosti a jej produktov. Generatívna teória Chomského priniesla významný podnet pre skúmanie detskej reči, pretože predpokladá, že osvojovanie jazyka dieťaťom je biologický, vrodený, geneticky determinovaný mechanizmus. Tento mechanizmus je označovaný generativistami skratkou LAD (Language Acquisition Device, zariadenie na osvojovanie jazyka), neskôr

nazvaný univerzálna gramatika. Po predstavení tejto koncepcie autor upozorňuje na diskusie súvisiace s touto teóriou i na odmietavé reakcie voči nej. Kritika sa zamerala predovšetkým na:

- extrémny dôraz generativistov na vrodené dispozície pre osvojovanie si jazyka, vedúce k potlačeniu roly učenia sa, skúsenosti a napodobňovania,
- sústredenie generativistov na gramatickú zložku detskej reči a opomínanie sémantiky a lexikálnej zložky,
- skúmanie procesu osvojovania si reči dieťaťom bez súvislostí daných sociálnym prostredím, v ktorom sa reč dieťaťa vyvíja.

Na základe analýzy týchto diskusií autor predstavuje súčasné koncepcie vo vývinovej psycholingvistiky: racionalistický, empirický a interakčný. Po opísaní východísk a charakteristík týchto prístupov autor uvádza zovšeobecnenia, ktoré sú východiskom pre ďalšie časti publikácie. Všetky prístupy považuje za relevantné pre teoretickú explanáciu osvojovania jazyka deťmi, pričom zdôrazňuje nutnosť zohľadňovať aj iné ako lingvistické a psychologické determinanty, teda predovšetkým sociálne špecifiká, v ktorých sa detská reč vyvíja, ako aj dôsledné chápanie roly komunikácie v tomto procese, rozhodujúceho vplyvu jazykového inputu na osvojovanie si jazyka. Pri opise charakteristík detskej reči autor upozorňuje na prenátálne obdobie v procese osvojovania si jazyka a na komunikáciu s dieťaťom v tomto období. Veľkú pozornosť venuje charakterizovaniu počiatkového jazykového inputu ako komplexu verbálnych a neverbálnych komunikačných podnetov, ktorým je dieťa vystavené od narodenia zo strany osôb, ktoré s ním nadväzujú kontakt. Opisuje predovšetkým jeho vlastnosti a funkcie v procese osvojovania si jazyka dieťaťom. Súčasťou tejto časti publikácie je aj opis počiatkových štádií vývinu jeho reči.

Vychádzajúc z prezentovaných teoretických východísk je v druhej časti charakterizovaný proces konštruovania jazykových a komunikačných kompetencií detí. Deti si postupne osvojujú gramatickú zložku jazyka, jeho morfológický a syntaktický systém. Zároveň sa prudko rozvíja ich slovná zásoba a osvojujú si pragmalingvistické funkcie jazyka. Rozvoj týchto jazykových kompetencií vedie k rýchlemu zdokonaľovaniu komunikačných kompetencií detí.

Postupne sú opísané zákonitosti konštruovania gramatickej, syntaktickej, lexikálnej (sémantickej) a následne komunikačnej kompetencie detí predškolského veku. Pri gramatickej kompetencii sú postupne prezentované princípy osvojovania si gramatických prostriedkov, syntaxe, opytovacích vetných konštrukcií a súvetí. Poznatky sú prezentované na základe výstupov z výskumov realizovaných predovšetkým v zahraničí. Zaujímavé sú upozornenia na podobnosti zistení výskumov realizovaných v rôznych jazykových prostrediach (napr. anglické a francúzske prostredie). Pri konštruovaní sémantickej kompetencie je dôkladne opísané rané obdobie vývinu detskej slovnej zásoby,

proces osvojovania si významu a druhov slov. Zaujímavé sú informácie o diferenciách vo vývine slovnej zásoby medzi dievčatami a chlapcami, o rýchlejšom osvojovaní si slovnej zásoby dievčatami. Aj poznatky prezentované v tejto časti sú doplnené publikovanými empirickými zisteniami. V súvislosti s konštruovaním sémantickej kompetencie sú spracované aj zaujímavé témy poukazujúce na akceleráciu slovnej zásoby súčasných detí predškolského veku alebo odlišností vo vývine slovnej zásoby dvojčiat.

V prezentovaných koncepciách psycholingvistiky má zásadný význam jazykový input ako komplex všetkých verbálnych a neverbálnych komunikačných podnetov, ktorému je dieťa vo svojom okolí od narodenia vystavené. Jazykový input má pre objasnenie faktorov vývinu reči dieťaťa zásadný význam. V súčasnosti je chápaný ako najvýznamnejšia hybná sila celého procesu osvojovania si jazyka, ktorá ovplyvňuje nielen osvojovanie si slovnej zásoby, ale aj osvojovanie si gramatiky. Na základe analýzy výstupov z rôznych výskumov sú uvedené základné súvislosti a vlastnosti jazykového inputu ako napríklad charakteristiky reči matky, odlišné vlastnosti jazykového inputu matky a otca, jazyková senzitivita matiek a je vplyv na jazykový prejav adresovaný dieťaťu, dlhodobé efekty reči matiek a vplyv frekvencie slov v jazykovom inpute na reč dieťaťa. Poukázané je aj na význam jazykového inputu širšieho komunikačného prostredia. Po prezentácii osvojovania si jazykových kompetencií dieťaťa je predstavený proces konštruovania komunikačných kompetencií dieťaťa. Pre pedagóga je dôležitou časťou textu upozornenie na zúžené, nekomplexné vnímanie pojmu komunikačná kompetencia v pedagogických dokumentoch, kde je tento pojem vymedzovaný bez zmienky o aktuálnych vedeckých poznatkoch vzťahujúcich sa ku skutočnému stavu komunikačných kompetencií detí a k faktorom ovplyvňujúcich ich vývin. Okrem pojmu komunikačná kompetencia autor rozlišuje aj pojem interakčná kompetencia, vzťahujúci sa k pragmalingvistickým vedomostiam a zručnostiam, ktoré si deti musia osvojiť (napr. pozdravy, nadviazanie kontaktu, vyjadrenie zdvorilosti). Na základe empirických zistení viacerých autorov sú opísané vývinové štádiá osvojovania si komunikačných kompetencií dieťaťom. Autor objasňuje zákonitosti komunikácie dospelých s deťmi, a faktory, ktoré ju ovplyvňujú. Zaujímavé sú časti textu poukazujúce na špecifickú rolu otcov v rozvíjaní komunikácie detí a dôležitosť vzájomnej komunikácie detí.

Ucelenú časť publikácie tvoria kapitoly zamerané na opísanie determinantov ovplyvňujúcich komunikačné kompetencie detí. Ako jeden zo zásadných determinantov je považovaná predškolská edukácia. Autor opisuje proces podpory jazykových a komunikačných kompetencií detí v materských školách v Českej republike podľa Rámcového vzdelávacieho programu (RVP PV, 2004). Aj v tejto súvislosti je zdôrazňovaná potreba intenzívneho skúmania detskej reči, tentoraz v prostredí materskej školy, pričom prezentuje základné

oblasti, na ktoré je možné výskumnú pozornosť zamerať a zároveň poskytuje sondu do už realizovaných výskumov. Ďalšími významnými determinantmi, ovplyvňujúcimi jazykové a komunikačné kompetencie detí, sú sociálne a kultúrne prostredia detí. Súbor sociálnych faktorov rodinného prostredia dieťaťa tvoria: štruktúra rodiny, súrodenci a iní členovia rodiny, socioekonomické postavenie rodičov. Na základe analýzy empirických zistení sú v publikácii načrtnuté zákonitosti ich pôsobenia na vývin reči dieťaťa. Rovnako sa tu poukazuje na špecifiká pôsobenia determinantov súvisiacich s národnými a etnickými kultúrami. Špecifickú časť tvorí kapitola venovaná detskému bilingvizmu ako procesu, v ktorom si dieťa osvojuje a používa súčasne dva jazyky.

V prílohe knihy sú opísané výskumné metódy, ktoré je možné použiť pri skúmaní procesu osvojovania si jazyka a komunikácie dieťaťom. Z prezentovaných poznatkov čitateľ nadobúda komplexný pohľad na najaktuálnejšie poznatky z oblasti psycholingvistiky a získava prehľad o množstve realizovaných výskumov v najrôznejších oblastiach tohto vedného odboru. Zároveň sú veľmi konkrétne vytýčené oblasti, ktoré sú doposiaľ nedostatočne empiricky preskúmané. Pre slovenského čitateľa tak kombinácia poznatkov, prezentovaných empirických zistení a upozornenie na potrebu preskúmania ďalších kontextov pôsobí veľmi inšpirujúco. Väčšina prezentovaných poznatkov aj výskumov je zameraná na dieťa predškolského veku a predškolskú edukáciu. Veľmi zaujímavé by bolo nadviazať na túto publikáciu a spracovať túto problematiku v aplikácii na mladší školský vek a primárne vzdelávanie.

Zuzana Hirschnerová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

KELLER, Jan – TVRDÝ, Lubor: Vzdělanostní společnost.

Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6

Hneď v úvode svojho diela autori deklarujú, že hoci sa k otázke vzdelanosti stavajú pozitívne a chápu ju ako predpoklad budovania a rozvíjania kultúry, snažia sa vyvracať niektoré mýty „vzdelanostnej spoločnosti“. Medzi tie hlavné patrí aj deklarovanie ekonomickej úspešnosti štátu v priamej úmere od počtu percent vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Ďalšími nepotvrdenými hypotézami súčasnej spoločnosti sú predstavy o zvyšovaní pružnosti ekonomiky na základe výšky dosiahnutého vzdelania, efektívnejšom rozvoji podnikateľských aktivít či pevnejších hodnotových rebríčkoch, závisiacich priamo od dosiahnutého vzdelania členov tejto spoločnosti. Je teda potrebné zbaviť sa ilúzií o tom, že „rozvoj vzdelanosti je sám o sobe schopný vyriešiť problémy, ktorým čelí

moderní společnost ve fázi globalizované ekonomiky služeb. Žít v iluzích a konějšit se pověrami není přece důstojné vzdělání lidí“ (s. 25).

Výrazným rozdielom medzi chápaním vzdelávacích inštitúcií v minulosti a dnes je predovšetkým „desakralizácia“ inštitúcie školy. Nejde o jej zosvetštenie v cirkevnom zmysle, ale predovšetkým o stratu štatútu „chrámu vedenia“, čiže určitého vzdelanostného elitarizmu, ktorý priamo formuloval postoj spoločnosti ku vzdelaniu: „Ještě dlouho po 20. století zůstává škola chrámem v tom smyslu, že je místem předávání vědění jako něčeho vyššího, mimořádně cenného, výjimečného, tedy něčeho, co kvalitativně překračuje oblast pouhého všedního užitku a užívání“ (s. 28). V priebehu modernizácie sa školstvo depolitizovalo, no neprestalo byť nástrojom v rukách elity. Vzdelanie však stratilo svoj posvätný charakter. Zatiaľ čo pre jednotlivcov z vyšších vrstiev je vzdelanie akýmsi bonusom pri automatickom dosadzovaní sa na vyššie riadiace pozície, pre strednú a nižšiu vrstvu slúži predovšetkým ako sociálny výťah k možnostiam vyšších vrstiev, čo sa odrazilo aj v názorovej divergencii odborníkov: „V celých dějinách sociologie až do současnosti se tak střetává oslava vědění coby nástroje integrity a koheze společnosti a kritika vědění jakožto jednoho z mocných zdrojů nerovnosti a sociální polarizace“ (s. 34).

Táto schéma aspoň približne fungovala v prvej fáze modernizácie, avšak v súčasnosti doklad o vzdelaní nielenže nezabezpečuje automatický nárast sociálneho statusu, ale navyše ani nezabezpečuje istotu na poli práce, nehovoriac o tom, že odbornosť ustupuje protežovaniu, známosti či finančným výhodám pri prijímaní do zamestnania: „Výťah demokratizace školství sociální nerovnost nezrušil, pouze ji učinil méně nápadnou,“ pričom škola „nevybírání nejkompetentnější. Dává vyniknout těm, kdo nejlépe odpovídají kritériím dominantní skupiny“ (s. 47-49). Autori spolu s U. Beckom konštatujú, že doklad o vzdelaní sám o sebe nič neznamená, v súčasnosti je nanajvýš dôležité „zapůsobit správným vystupováním, správně se vyjadřovat, mít ty správné styky a konexe, prokázat dostatečnou loajalitu vůči prostředí. V jádru to znamená dokázat příslušnost k těm kruhům, jejichž privilegovanost měla být právě demokratizací vzdělání odbourána“ (s. 59).

Klasická sociológia predstavovala pod pojmom vzdelanie prvotne jeho funkciu udržiavania dynamického chodu spoločnosti a zároveň predpoklad pre restratifikáciu, najmä pre nižšie vrstvy. Nepočítala však so zbyrokratizovanou formou inštitucionalizácie vzdelávacích inštitúcií, ktorá má za úlohu vzdelanie produkovať paralelne s potrebou liberalizovaného trhu. Odpoveďou na dopyt po vzdelaní je rozširovanie vzdelania na úkor jeho hĺbky a možnosti kritického myslenia. Postavenie intelektuála, väčšinovo príslušníka strednej alebo nižšej vrstvy, ktorý sa svojim vzdelaním v minulosti „vypracoval“, sa v súčasnosti mení a jeho status sa destabilizuje. Kritické myslenie charakteristické pre

intelektuálny spôsob života sa stáva v súčasnosti nepopulárny, keďže zaujíma kritické stanovisko voči spoločenským obmedzeniam, ktoré sa prezentujú ako vychádzajúce v ústrety autonómnemu individu. Väčšina intelektuálov „se vyjadruje velice nelichotivě o velkých organizacích a zaměstnání v nich by považovali téměř za formu nevolnictví. Chtějí žít na volné noze a mají odpor k pevné pracovní době a zaměstnanecké kázní. To neznámá, že by byli líní a nedisciplinovaní. Pokud nějakou zakázku získají, pracují ve dne v noci, mnozí z nich jsou ve své činnosti vyložení perfekcionisté. Jsou však ochotní dělat jen to, co je baví. Odmítají například ucházet se o místa středoškolských profesorů, protože tuto práci považují za příliš rutinní a ve školách na předměstích velkoměst dokonce za poněkud nebezpečnou“ (s. 78-79).

Od vzdelania sa začína očakávať praktický prínos, pričom samotné kritické myslenie sa nielenže javí ako nepoužiteľné, ale je navyše aj priťažujúcim prvkom v inštitúciách a organizáciách požadujúcich konformitu. Použitelnosť na trhu práce má rozhodnúť, aký typ vzdelania (a do akej miery) zodpovedá požiadavkám zamestnávateľa, pričom na individuálne špecifiká, pokiaľ sa samozrejme netýkajú kvantifikovateľného prínosu, sa neberie ohľad. Zmysel vzdelania tkvie predovšetkým v dispozícii človeka flexibilne reagovať na neustále zmeny a podriaďovať sa im. Potreba neustáleho podriaďovania života, ale najmä spôsobu a typu vzdelávania nekonečným a neustále sa zrýchľujúcim premenám, je v podstate negáciou možností slobodného rozvoja autonómného individua, ktorý je navyše obmedzovaný aj celospoločenským znižovaním prestíže vzdelania: „Investici do vzdělání znehodnocuje ovšem také jev, který lze nazvat „vertikálním deklasováním“ a který spočívá v tom, že stejná úroveň diplomu zajišťuje na trhu práce pozice stále méně prestižní a stále méně odměňované. Jedná se o takzvanou překvalifikovanost uchazečů. Tento jev je důsledkem skutečnosti, že úroveň požadované kvalifikace neroste stejným tempem jako úroveň vzdělání mladých lidí“ (s. 60).

Na pozíciu vzdelaného človeka sa nominoval symbolický analytik, „který v kultuře nevidí nástroj emancipace, ale pouze jednu z oblastí, ve které lze získané dovednosti používat k maximalizaci úspěchu vyjádřitelného penězi“ (s. 42). Vyzdvihovanie kvantifikácie prostredníctvom finančnej optiky je však zavádzajúce a nehovorí nič o deklarovanom vyššom stupni kultúry, ktorej aspekty sa snaží preferovať. V rôznych sociálnych vrstvách hrá nevyhnutnosť vzdelania odlišnú úlohu, preferuje sa predovšetkým tam, kde pôsobí predstava, že vysokoškolský diplom funguje ako „sociálny výťah“. Ide prevažne o nižšie a stredné vrstvy, ktorých zástupcovia si neuvedomujú, že osvedčenie o dosiahnutom vzdelaní neplní funkciu výťahu, ale stabilizátora, ktorý ako-tak zabezpečuje svojmu držiteľovi podobnú životnú úroveň, akú mali jeho rodičia. Vonkajšie podmienky sa však vyznačujú väčšou neistotou na trhu práce, flexibilizáciou prístupu k chápaniu efektivity práce a zvyšovaniu nutnosti

reagovať na nepredvídateľné zmeny. Zatiaľ čo sa dosahovanie vysokoškolského vzdelania preferuje najmä medzi nižšími vrstvami ako niečo „exkluzívne“, ľudia z vyšších vrstiev ho chápu ako prirodzenú súčasť každodennej nevyhnutnosti.

Samotný problém vzdelania sa prostredníctvom navyšovania byrokratickej organizácie a nutnosti flexibilizácie mení na problém manažmentu, ktorého cieľom je maximalizácia efektivity chodu vzdelávacích inštitúcií a ich korešpondencia s vonkajším dopytom. Otázka individuálnej vzdelanosti či kritického myslenia je len druhoradá a nominanti na vedúce miesta vzdelávacích inštitúcií „už nejsou tak často vybírání z řad profesorů, kteří toho dosáhli nejvíce po stránce odborné a pedagogické. Stále častěji se jimi stávají profesionálové na řízení, schopní administrátoři bez jakéhokoliv vztahu ke vzdělání, specialisté na sociální asistenci, v některých případech dokonce odborníci na delikvenci a na sociálně problémové čtvrti. To vše je důkazem toho, že mladí mají být především ohlídání, nikoli vzdělávání“ (s. 58). Je to len ďalší z príkladov, že vzdelávacie inštitúcie sa stávajú primárne formatívnymi inštitúciami, pričom samotné vzdelanie je považované za kvantifikáciu sumy poznatkov potvrdenou dokumentom o dosiahnutom stupni vzdelania, ktorý v žiadnom prípade nereflektuje individuálnu pripravenosť či morálny prínos jednotlivca.

Hodnota diplomu je výslednicou vzdelávacieho procesu a spoločenských požiadaviek, pričom je možné ju vyjadriť zvýšením šance získať zamestnanie, platovou influenciou a zvyšovaním sociálneho statusu. Výťahový efekt vzdelania však zďaleka nedosahuje garanciu vyššie uvedených výhod a jeho funkciu supluje aktívne využívanie sociálnych sietí, najmä takzvaných slabých vzťahov, ktorá sa prejavuje tak, že „člověka propojují s odlišným a vzdáleným sociálním prostředím, což mu může v případě potřeby pomoci více než podpora ze strany jeho nejbližších, byť právě oni jsou k takové pomoci mnohem více motivováni“ (s. 112). Vzdelanie je predovšetkým prístupom k určitému spektru kontaktov, ktoré majú následne vplyv na to, na čo malo mať vplyv samotné vzdelanie. Hodnota vzdelania je teda väčšinou symbolická, hoci autori poukazujú na to, že podľa niekoľkých sociologických teórií vytvoria vzdelanci v budúcnosti elitnú spoločnosť prejavujúcu sa ako vládnuca trieda: „Právě tento mocenský aspekt zdůrazňují ti, kdo nevěří v nezištnost, jež by plynula ze vzdělání jaksi automaticky. Vyšší vzdělání se může stát naopak velice účinným nástrojem moci nové elity, s jehož pomocí bude schopna ovládat zbytek společnosti mnohem úplněji a systematictěji, než to činily všechny elity předchozí“ (s. 132).

Dôsledkom „fungovania“ vzdelanostnej spoločnosti nie je podľa autorov zvyšovanie schopností jednotlivcov, ktoré by prispievali k efektívnejšiemu a najmä pružnejšiemu chodu ekonomiky, ale predovšetkým vyostrenie boja

o prístup ku konečnému a čoraz viac okupovanému toku bohatstva, vrátane sociálneho kapitálu.

Tomáš Gerbery
Fakulta humanitných vied UMB, Banská Bystrica

KUDLÁČOVÁ, Blanka: Dejiny pedagogického myslenia I. Počiatky vedomej výchovy a pedagogických teórií.

Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis – Veda, 2009. 414 s. ISBN 978-8082-303-0

V oblasti historicko-pedagogického bádania treba s radosťou privítať každé nové dielo, ktoré akýmkoľvek spôsobom rozširuje naše doterajšie poznatky o dejinách školstva a pedagogiky. V plnej miere to platí aj o tejto publikácii, monografii s viacerými funkčnými prvkami učebnice. Recenzovaná publikácia vyšla z dielne vysokoškolskej učiteľky Blanky Kudláčovej z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Je prvou časťou zamýšľanej trilógie mapujúcej dejiny pedagogiky – v autorkinej nomenklatúre – dejiny pedagogického myslenia.

Publikácia je rozdelená na vstupnú kapitolu, dva obsiahlejšie oddiely, celkovo na šesť kapitol, súpis literatúry, chronologickú tabuľku a menný register. Mapuje vývin pedagogického myslenia od prvopočiatkov do konca stredoveku.

Vstupná kapitola Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia (s. 13-68) je mimoriadne hodnotná najmä tým, že po prvý raz sa v našej literatúre takto koncízne venuje autorka vývoju historicko-pedagogického bádania, precizuje niektoré metodologické pojmy a prináša doteraz nespracovaný prehľad vývoja pedagogickej historiografie vo svete, osobitne u nás s naznačením aktuálnych problémov v oblasti dejín pedagogického myslenia. Prikláňa sa k stanovisku, že najvhodnejšie je používať pre skúmanú oblasť nový termín, termín dejiny pedagogického myslenia, nakoľko sa javí najširší a uplatňuje sa aj v cudzojazyčnej literatúre (history of educational thought, Geschichte des pädagogischen Denkens, história mysli pedagogickej). Rušivo tu pôsobí niekoľko nepresností - nesprávne písané mená: napr. Vajcik.

Prvý oddiel nazvaný Predhistorické obdobie vo vývoji výchovy a vzdelávania (s. 69-156) sa zaoberá výchovu a vzdelávaním v prehistorickom období a v civilizáciách starovekého Východu a Západu. Podrobne, s dôrazom na náboženský, filozofický a kultúrno-historický kontext a vystihnutie hlavných školských, výchovných a pedagogických reálií mapuje danú problematiku od prvopočiatkov cez civilizácie starovekého Východu (Čína, India, Blízky východ) i Západu (kultúra Mayov, Aztékov, Inkov) (pozn.: žiadalo by sa skôr

označenie Strednej a Južnej Ameriky) so záverečným zhrnutím. Pri spracovaní týchto všeobecných (svetových) dejín pedagogického myslenia sa autorka opiera o bohatú cudzojazyčnú literatúru, ktorá jej umožnila podať taký široký, plastický a v mnohom aj objavný pohľad na jeho vývin. Možno by bolo zaujímavé neobísť aj starší výskum nemeckého historika Roberta Alta, ktorý bol u nás preferovaný v 60. rokoch 20. storočia.

Druhá časť publikácie pod názvom Počiatky pedagogického myslenia a pedagogickej teórie (s. 157-387) podobne pojednáva o vývoji škôl, výchovnej praxe a pedagogických teórií v jednotlivých obdobiach antického Grécka a Ríma. Vari najzaujímavejšie sú profily gréckych a rímskych filozofov, ktorí sa vo svojich prácach dotýkali aj výchovných otázok. Medzi tieto dve historické obdobia autorka zaradila aj pohľad na menej známe reálie pedagogického obrazu starovekého Izraela. Napriek tomu, že sa jedná už o známejšiu faktografiu, v tejto časti autorka využíva aj bádania a pohľady, ku ktorým došla v rámci vlastnej bádateľskej činnosti, resp. bádateľských kolektívov so svojimi spolupracovníkmi.

Súčasťou tohto oddielu (možno by to mohla byť aj samostatná kapitola) je stať Pedagogické myslenie v kresťanskom stredoveku. Plasticky približuje vznik prvých vzdelávacích ustanovizní počiatkového obdobia kresťanstva (katechumenické, katechetické a kláštorné školy) a podáva profily významných predstaviteľov kresťanstva a ich výchovné názory. Hoci aj tu preberá mnohú faktografiu z existujúcej zahraničnej literatúry, poznatková báza v našej literatúre je k tejto etape vývoja školstva, výchovy a vzdelávania stále nedostatočná, a preto je istým novom.

Zaujímavosťou publikácie sú aj krátke ukážky prekladu vybraných dokumentov súvisiacich s pojednávanou látkou. Celkovo je publikácia písaná prístupným štýlom, logickým výkladom látky, a tak spĺňa atribúty hodnotnej monografickej práce plne využiteľnej aj vo výchovno-vzdelávacom procese.

Recenzovaná publikácia je hodnotným príspevkom k poznávaniu všeobecnej (svetovej) pedagogickej histórie a iste nájde uplatnenie v štúdiu pedagogických vied, aby adepti učiteľstva poznali dôkladnejšie históriu svojho odboru. Platí o nej to, čo autorka cituje v úvode práce z diela českého historika školstva O. Kádnera „...dejiny duchovnej vedy sú stále a napriek všetkým námietkam a hlasom odporcov najlepším úvodom k príslušnej disciplíne“.

Vladimír Michalička
Múzeum školstva a pedagogiky, Bratislava

KASÁČOVÁ, Lenka – SOKOL, Milan: Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy.

Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2010. 163 s. ISBN 978-80-8083-945-1

Bez prezumpcie symbolických systémov, prostredníctvom ktorých sa realizuje myslenie a komunikácia, nie je mysliteľný nijaký humanitný diskurz. Sprostredkovateľ – médium – je predpokladom i prejavom typicky ľudskej symbolizačnej aktivity, no zároveň aj podmienkou akejkol'vek výmeny informácií. Pre súčasnú informačnú a na masmédiách závislú spoločnosť sú príznačné nielen prudký rast poznania a s ním paralelná reorganizácia epistemologického pozadia kultúry, ale predovšetkým zmeny v jej komunikačných kanáloch. Tie sú zákonite prepojené so zmenami v percepčných a kognitívnych schémach dnešného človeka. Jednoducho povedané – vnímame, poznávame, myslíme a komunikujeme inak, ako pred päťdesiatimi rokmi. Kým päť storočí, ktoré nasledovali po Gutenbergovom vynáleze, by sme mohli nazvať *dobou literárnou*, súčasnosť charakterizuje tzv. *pictorial turn* (termín W. J. T. Mitchella), obrat k obrazu, ktorý prináša rastúci podiel vizuality na sociokultúrnej komunikácii. Ako poukázali E. Cassirer a po ňom N. Goodman, M. Foucault, W. Flusser, M. McLuhan, U. Eco a mnohí ďalší, je to práve charakter média (nech už ho chápeme ako jazyk či obraz, vedu či náboženstvo, televíziu alebo internet), ktorý je v mnohých aspektoch pre komunikačnú výmenu dôležitý, ak nie kľúčový.

Takto široko chápaná medialita tvorí východisko aj pre autorov publikácie *Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy*, ktorá reflektuje dopady zmeneného (mas)mediálneho prostredia na najmladšiu generáciu z pohľadu výtvarnej pedagogiky. Autori sa v nej pokúšajú vysvetliť nutnosť aktualizácie filozoficko-výchovného rámca výtvarnej výchovy a vyvodit' odporúčania pre kurikulárnu transformáciu tohto predmetu v primárnej edukácii. Ako sami píšú, „*detstvo v masmediálnom prostredí je radikálne odlišné od detstva pred súčasnou expanziou komunikačných technológií*“ (s. 114). Tento fakt sa odráža v nových nárokoch, hrozbách, ale aj príležitostiach, ktoré súčasný svet dieťaťu ponúka a na ktoré by mala edukácia reagovať. Pretože zmeny sociokultúrneho prostredia prebiehajú zväčša latentne a ich teoretická reflexia je možná až s odstupom času, ani dôsledky premeny prevažne literárneho kultúrneho prostredia na postmoderný priestor založený stále viac na vizualite ešte stále nie sú pedagogickými vedami uspokojivo zmapované. Snahou autorov je prispieť k vyplneniu medzery, ktorá vznikla po nevyhnutnej redefinícii cieľov primárnej edukácie v informačnej spoločnosti.

Podľa *Medzinárodnej klasifikácie vzdelávania* (ISCED) je jednou z hlavných požiadaviek, kladených na primárne vzdelávanie, vytváranie základov gramotnosti dieťaťa. Avšak *byť gramotný* sa dnes neobmedzuje len na *vedieť čítať a písať*. Čoraz častejšie sa skloňujú terminologické spojenia *funkčná a kultúrna gramotnosť*, ktoré zdôrazňujú význam rozvoja aktívnych zložiek osobnosti vzhľadom na jej sociálne a kultúrne ukotvenie. Pre primárnu výtvarnú výchovu z toho ako hlavný cieľ podľa autorov logicky vyplýva vytvorenie bazálnych predpokladov pre rozvoj vizuálnej gramotnosti. V súlade s novou koncepciou tohto predmetu, ktorú sformulovali D. Fischer, M. Mudroch a L. Čarný, inovatívne poňatá výtvarná edukácia by nemala byť orientovaná len úzko, emocionálne-expressívne, ale nenahraditeľnú funkciu má plniť práve pri rozvoji vizuálneho myslenia a komunikačných kompetencií dieťaťa, preberajúc na seba rolu kognitívneho, socializačného a integrujúceho nástroja v procese harmonického rozvoja osobnosti.

V týchto intenciách sa zamýšľajú autori nad tvorbou vhodných foriem a metód vyučovania výtvarnej výchovy. Samotnou výtvarnou teóriou aj praxou akceptovaná deelitizácia obrazovej expresie i recepcie znamená demokratické sprístupnenie obrazového komunikačného kódu pre všetkých. V dnes už prirodzenom mediálnom prostredí sa deti od malička musia vysporadúvať nielen s porozumením, ale zároveň aj s aktívnym používaním elementov obrazovej „abecedy“. Niet divu, že v dobe obrazového obratu, ktorý nie je jednoduchým návratom k stredovekej prevahe obrazu, si autori ako vhodný objekt pre metodickú stratégiu rozvoja vizuálno-komunikačných zručností žiakov na 1. stupni základných škôl zvolili zmiešané obrazovo-textové médium *komiksu*. Tento žáner, ktorý bol ešte pred pár desaťročiami teóriou marginalizovaný ako produkt masového, eo ipso nízkeho umenia, je v súčasnosti považovaný za typický výraz postmodernej kultúry. Napriek tomu sa jeho využitiu v školskej praxi veľa pedagógov stále bráni. Pomerne veľký priestor v publikácii je preto venovaný „osvete“, ktorá má do viesť čitateľa k lepšiemu pochopeniu komiksovej formy. Systematicky a prehľadne je vypracovaná sémantická analýza komiksu, načrtnutá je jeho história a miesto v domácom i celosvetovom kultúrnom a umeleckom kontexte. Z teoretickej časti sú potom vyvedené možnosti didaktickej implementácie tohto média v škole.

Ťažiskom nasledujúcej kapitoly sú predovšetkým možnosti využitia komiksu ako vyjadrovacej formy na hodinách výtvarnej výchovy, pričom autori nevyklúčujú ani zaradenie komiksu do iných predmetov. Navrhnuté sú všeobecné zásady pre stratégiu implicitnej mediálnej výchovy (konkretizovanej ako *Vizuálna komunikácia prostredníctvom komiksu*), no súčasne aj sedem celkom konkrétnych metodických postupov tvorby komiksu, ktoré sú (ako si to napokon samotní autori overili na žiakoch umeleckej školy) aj v skromnejších

materiálnych podmienkach v pedagogickej praxi dobre použiteľné a (čo je dôležité) pre deti prístupné.

Záverečná časť monografie je venovaná empirickému výskumu postojov detí k médiám a ich textovo-vizuálnym zložkám. Vyhodnocuje mediálne preferencie žiakov mladšieho školského veku a osobitne ich kontakty s komiksom, detský pohľad na médiá i celkom špecifický problém detských mediálnych hrdinov. Zvláštna pozornosť je venovaná analýze axiologického rozmeru detského chápania komunikačných možností médií – výskumu postojov k percepcii a expresii textom alebo obrazom. V tejto časti sú porovnávané hodnotové posuny postojov po aplikácii stratégie navrhnutej v predošlej kapitole, čím je zároveň vyhodnotená účinnosť navrhovaného „mediálneho tréningu“ prostredníctvom tvorby komiksu. Samotná realizácia komiksov je síce náročná na aktivitu žiaka aj učiteľa, a kvôli nutnosti zapojenia kreatívneho myslenia neprebíha vždy bez problémov, no obrazovo-textová mixáž v konečnom dôsledku rezultuje ako nenásilný, pre malých školákov prirodzený vyjadrovací prostriedok.

Vo svete médií, ktoré na jednej strane otvárajú obzory k mikro- a makrosvetom, no na druhej strane často vytvárajú akúsi neprehľadnú zmes audiovizuálnych podnetov, je nevyhnutné viesť deti ku kritickému vnímaniu a využívaniu médií, a vytvárať tak u nich predpoklady aj k neskoršej aktívnej a zodpovednej tvorbe nášho (virtuálneho) sveta. Recenzované dielo je nepochybne cenným príspevkom na ceste k napĺňaniu tejto neľahkej a zodpovednej ambície. Predkladané riešenie problematiky rozvíjania vizuálnych kompetencií v škole je síce rámcované pomerne dlhými filozofickými, kulturologickými a teoretickými pasážami, ktoré by si žiadali o čosi organickejšie prepojenie s didaktickými a výskumnými časťami, no napriek tomu sa autorom podarilo celkom presvedčivo naznačiť aktuálny smer, ktorým by sa mohla uberať výtvarná výchova.

Iveta Drzewiecka
Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov