

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 5, 2014

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

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Soňa Vávrová**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 5, 2014, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 5, 2014, č. 4, s. 271-336

Obsah

Štúdie

H a n e s o v á, Dana: Pedagogická koncepcia Mateja Bela (1684 – 1749).....	273
S a w i c k i, Silvester: Pohybové aktivity a všímavosť u mladých ľudí.....	290

Príspevok do diskusie

O n d r e j k o v i č, Peter: Autoregulácia učenia ako módna paradigma?.....	303
---	-----

Správy

M a c h á č e k, Ladislav: Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou Európska mládežnícka politika 2014 – Výsledky vedeckého výskumu v roku 10. výročia vstupu SR do EÚ.....	316
P o l a k o v i č o v á, Renáta – P a v l i č k o v á, Alexandra: 11. ročník celoslovenského kola literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ – správa z vyhodnotenia.....	317

Recenzie

D o m b i, Alice – D o m b i, Mária (eds.): Fejezetek a szociálpedagógia Köréből – Kapitoly z oblasti sociálnej pedagogiky (Eleonóra Mendelová).....	321
M ü l l e r, Oldřich (ed.) a kol.: Terapie ve speciální pedagogice (Jana Svetlíková)	324
J a r k o v s k á, Lucie: Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy (Katarína Minarovičová).....	333

Studies

H a n e s o v á, Dana: Teaching conception of Matej Bel (1684 – 1749).....	273
S a w i c k i, Silvester: Physical Activities and Mindfulness of Young People	290

Contribution into the Deliberations

O n d r e j k o v i č, Peter: Self-Directed Learning as a Fashion Paradigm?	303
--	-----

Reports

M a c h á ě k, Ladislav: International Scientific Conference on the European Youth Policy 2014 – Results of the Scientific Research in the Year of the 10 th Anniversary of the SR Accession to the EU	316
P o l a k o v i č o v á, Renáta – P a v l i č k o v á, Alexandra: 11 th Year of the Slovak National Competition in the Areas of the Fine Arts and Literature “J. A. Comenius and us“ – Report on Results.....	317

Reviews

D o m b i, Alice – D o m b i, Mária (eds.): Chapters from the Social Pedagogy (Eleonóra Mendelová).....	321
M ü l l e r, Oldřich (ed.) a kol.: Therapy in the Special Pedagogy (Jana Svetlíková)	324
J a r k o v s k á, Lucie: Gender před tabulí: Gender in Classrooms: Everyday Gender Stereotypes (Katarína Minarovičová).....	333

Pedagogická koncepcia Mateja Bela (1684 – 1749)

Dana Hanesová

Katedra teológie a katechetiky PF UMB, Banská Bystrica, Slovensko

Anotácia: *Pedagogická koncepcia Mateja Bela (1684 – 1749).* Príspevok približuje význam pedagogického diela Mateja Bela z pohľadu súčasných edukačných vied. V prvej časti analyzuje východiská Belovej pedagogiky, najmä vplyv pietistickej pedagogiky a jej aplikáciu pedagogického realizmu. Z historických dokumentov, zaznamenávajúcich Belove reformné počiny v školách v Banskej Bystrici a v Bratislave, je možné utvoriť si predstavu koncepcie Belovej pedagogiky. Najrozsiahlejšia časť venovaná Belovej koncepcii učiteľstva analyzuje dimenziu teleologickú – jeho štruktúru cieľov, dimenziu sociálno-inštitucionálnu – vzťahy medzi subjektami výchovy, dimenziu obsahovú ako aj dimenziu didakticko-metodickú. Autorka stručne naznačuje aj základné princípy Belovej koncepcie vychovávaní a výchovného poradenstva. V závere hodnotí významnosť vplyvu Belových reforiem ako aj ich obmedzenia.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 4: 273-289

Kľúčové slová: Matej Bel, pedagogická koncepcia, učiteľstvo, vychovávanie, pietistická pedagogika, pedagogická reforma, didaktika.

Teaching conception of Matej Bel (1684 – 1749). The study presents the importance of teaching work of Matej Bel in terms of current educational sciences. The first part analyzes the bases of Bel's pedagogy, particularly the influence of Pietist education and its application of pedagogical realism. Out of historical documents recording Bel's reform achievements in schools in Banská Bystrica and Bratislava, it is possible to construct an idea of Bel's educational conception. The largest section on Bel's concept of teaching analyzes the teleological dimension – his structure of objectives, the socio-institutional dimension – the relationship between education entities, as well as the content dimension and the didactic-methodical dimension. The author briefly indicates Bel's basic principles of affective education and educational counseling. In conclusion she assesses the significance of the impact of Bel's reforms as well as their limitations.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5, č. 4: 273-289

Key words: Matej Bel, educational concept, teaching, formation, Pietist pedagogy, educational reform, teaching methods.

Pre pedagogiku ako náuku je užitočné „čerpať z múdrosti praxe učiteľstva, vychovávateľstva a poradenstva“. Tieto skupiny profesionálov majú „nahromadené historické sociálne a osobné profesionálne skúsenosti kultúry výučbovej práce v oblasti riadenia procesov učenia sa“ (Švec, 2002, s. 66). Vzhľadom na históriu overené pedagogické reformné počiny M. Bela – slovenskej osobnosti 18. storočia – patria informácie o ňom a ich reflexia do pedagogického dedič-

stva súčasných edukačných vied na Slovensku. Štúdia začína stručným pohľadom na osobnosť Mateja Bela a jeho koncepčné východiská. Pokračuje charakteristikou Belovej reformy a ďalej prezentáciou základných prvkov jeho koncepcií (učiteľstva, vychovávateľstva a poradenstva), a to z pohľadu súčasnej štruktúry edukačných vied.

Pri analýze Belovej pedagogiky je nevyhnutné pokúsiť sa, a to s pokorou skúmateľa histórie, odpovedať na otázky: Aká bola Belova pedagogika a z čoho vychádzala? V čom spočívali jej silné stránky? V čom sú limity Belovho diela a v čom inšpirácia pre súčasné edukačné vedy? K tomu smerujú ďalšie časti štúdie. Vzhľadom na špecifické podoby pôvodných jazykov, v ktorých Matej Bel publikoval svoje práce v 18. storočí, využíva táto štúdia jeho originálne práce len obmedzene a opiera sa na diela významných odborníkov predstavujúcich pedagóga Mateja Bela (v zozname literatúry).

Úvod: Matej Bel – významná historická osobnosť

Matej Bel (1684 – 1749), rodák z Očovej pri Zvolene, absolvent hallskej teológie a filozofie, sa počas svojej profesionálnej kariéry okrem úradu správcu cirkevnej farnosti aktívne venoval rozvoju škôl v Uhorsku (v rozpätí cca 10 rokov), ako aj publikačnej a vedeckovýskumnej práci, a to v rámci viacerých v súčasnosti samostatných vedných disciplín – geografii, histórii, lingvistiky, rétoriky či pedagogiky. Ako vedec bol členom viacerých európskych učených spoločností (v Londýne, Berlíne, Jene, Olomouci), v r. 1735 dokonca vypracoval návrh na založenie celouhorskej učenej spoločnosti typu európskej akadémie vied.

Iste aj preto je označovaný priam ‘veľkolepými’ prívlastkami. Vzhľadom na široký záber jeho profesionálnej činnosti bol označený za ‘najväčšieho a najdokonalejšieho vševeda’ – polyhistora, iní ho pokladajú za ‘historiografa vlasti’ či zakladateľa modernej vlastivedy. Po smrti ho v r. 1775 uhorský historik Horányi v *Memoria Hungarorum* nazval dokonca ‘magnum decus Hungariae’ (‘veľká ozdoba Uhorska’). Z hľadiska pedagogiky je zaujímavé najmä uznanie Bela z r. 1749 jeho súčasníkom J. Tomko – Sásnym ako ‘rector et restaurator scholarum’ – správcu a obnovovateľa škôl (podľa Tibenský, 1984, s. 9, 101).

1. Východiská Belovej pedagogiky:

1.1 Reflexia vlastných skúseností v role učiaceho sa

Chronologicky prvým podnetom túžby Mateja Bela po zmene v školách boli jeho vlastné skúsenosti s formálnou inštitucionalizovanou výučbou **v role učiaceho sa**, a to počnúc od **elementárneho vzdelávania sa** v súkromných školách v Lučenci (od 1690), v Kalinove (1692) a v Dolnej Strehovej (1693). Hoci prvé dve boli určené najmä pre deti šľachticov, mohli v nich zadarmo stu-

dovať aj nadané deti z ľudu, medzi ktoré bol Matej Bel zaradený na základe odporúčania učiteľa všímajúceho si jeho osobnosť a talent. K zmenám vo výbere škôl došlo najmä zo zdravotných dôvodov, napr. kvôli vážnemu úrazu, spôsobenému neprimeraným 'vystrájaním' šľachtických žiakov v dôsledku slabej školskej disciplíny. Pre úplnosť obrazu Belových prvých školských rokov si treba uvedomiť historický kontext štúdií Mateja Bela, kedy „evanjelické školy po prenasledovaniach v 2. polovici 17. storočia boli v žalostnom stave a snažili sa nabráť novú silu. Učitelia nesmeli učiť viac, ako mali dovolené, zo strachu, aby vláda nenaplnila svoju vyhrážku a nezatvorila ich. Učiteľom v nižších stupňoch chýbala profesionálna príprava, používali iba metódu memorovania a telesného trestu“. Cieľom škôl bolo „pevne sa pridržať vyznania a poskytovať znalosť správnej latinčiny...“ Prirodzene, lepšie sa v školách zaobchádzalo so šľachtickými deťmi než s deťmi z ľudu, akým bol aj Matej Bel. (Oberuč, 1940, s. 15).

Sekundárnu etapu svojho vzdelávania absolvoval Matej Bel na gymnáziu v Banskej Bystrici (od r. 1695), kvôli rozvoju svojej nemčiny absolvoval časť svojho štúdia aj na gymnáziu v Bratislave a kvôli rozvoju maďarčiny na školách vo Veszpréme a Pápe. Na základe negatívnych skúseností s krutými učiteľmi, využívajúcimi telesné tresty, stratil Bel motiváciu študovať, keďže školská inštitúcia sa mu začala javiť ako „väzenie, kde nikdy neprestávajú údery a slzy“ (Oberuč, 1940, s. 16). Chcel dokonca odísť učiť sa remeslu, než ostať v tejto 'polepšovni'. Vďaka prorektorovi J. Pilárikovi však Bel ostal v škole a začal sa zaujímať o štúdium vied. Svoje skúsenosti s konkrétnymi učiteľmi reflektoval Bel neskôr vo svojej riadiacej práci v školách, dôrazne žiadajúc učiteľov, aby sa zdržiavali bitia žiakov a uľahčovali im štúdium (najmä latinčiny) a tiež aby, podľa vzoru J. Pilárika, pomáhali svojim žiakom v ťažkostiach. Rektor banskobystrickej školy J. Burius uviedol Bela do ideí pietizmu a pripravil ho na **štúdium teológie na univerzite** v Halle (1704 – 1708), kde v ak. roku 1704-5 študovalo vyše 3000 študentov rôznych národností. Počas štúdia sa Bel spriatelil s pietistickým pedagógom A. H. Franckem, ktorý mal výrazný vplyv na Belov život aj kariéru. Bel sa počas štúdia stal domácim učiteľom jeho jediného syna, čím sa postupne pripravoval na novú pozíciu – **pozíciu učiaceho**.

1.2 Vplyv predstaviteľov pietistickej pedagogiky v Halle

Východiskovou filozoficko-teologickou platformou M. Bela bol **pietizmus** a **pietistická pedagogická koncepcia**, ktorú si Bel osvojil počas univerzitných štúdií v Halle, a ktorej sa stal aktívnym participátorom. Preto – ako zdôrazňoval už Oberuč (2002, s. 6) – „prevažnú časť Belovej činnosti nemožno bez reflektovania tejto skutočnosti dostatočne pochopiť.“ Pietizmus (z lat. *pious* -- spravodlivý, bezúhonný, svedomitý, mravný, zbožný, oddaný niečomu; *pietas* – svedomité plnenie mravných povinností, poctivosť a spravodlivosť) bolo pro-

testantské biblicko-teologické hnutie v 17. – 18. st. Pochádza z Nemecka a čiastočne z anglosaských krajín v úsilí nielen o znútornenie náboženského života kresťanov a návrat k osobnej dôvere k Bohu, avšak zároveň o *praxis pietatis* – odraz viery v každodennom etickom konaní. Išlo teda najmä o reformu mravov a vnútornú obnovu náboženského cítenia s dôrazom na individuálnu skúsenosť vnútorného znovuzrodenia človeka pomocou omilostenia, ktorá bola dôležitejšia než dogma a cirkevná autorita (Liguš, 1999, s. 68). Skrže morálnu a náboženskú obrodu cirkvi usilovali pietisti nepriamo o možnosť ‘nápravy’ ostatných oblastí života vtedajšej spoločnosti, vrátane pedagogiky a iných vied. M. Bel tento svoj postoj vyjadril explicitne vo svojej *Modlitbe učiteľa*: „Lebo Ty jediný, Otče, máš byť zmyslom môjho vyučovania, poznania a konania“ (in: *Die Gottsuchende Seele*, 1729, s. 313 – 315). História pedagogiky pripisuje pietizmu mimoriadny význam práve v pedagogickej oblasti (Reble, 1993, s. 99).

V pietistickej pedagogickej koncepcii išlo o určitý typ eklektizmu – prepojenie hlbokých emócií, postoja zbožnosti a pokory pred Bohom s racionálnym myšlienkovým prístupom, ako aj s proaktívnym vzťahom k svetu a spoločnosti, prejavujúcim sa v sociálnej angažovanosti v oblasti holistickej starostlivosti o deti.

Pietisti – vrátane Bela – aplikovali v školách Komenského metódu **pedagogického realizmu** – zdôrazňujúcu užitočné reálne znalosti, zaradovanie reálnych predmetov do učebných plánov, využívanie zmyslov v poznávacom procese, účinnejšie rozpracovanie vyučovacích a výchovných metód a väčší dôraz na vzťah učiteľa a žiaka v školskej aj mimoškolskej výchovnej práci. Pietistická pedagogika umožňovala Belovi spojiť vrúcnu vieru v Boha s rozumom a snahou o čo najkomplexnejšie (napr. geografické) empirické poznávanie (Fazekaš, 1999, s. 62). Na druhej strane hallskí pietisti neprijímali Komenského pedagogický optimizmus (vnímanie človeka ako bytosti, „ktorá sa dá ľahko prevychovať, lebo má božské kvality“ – Liguš, 1999, s. 81). Videli v tom oslabenie biblickej doktríny o hriechnej porušenosti človeka, čo však podľa Liguša niekedy viedlo až „k jednostrannej prísnosti vo výchove“ (zavrhnutie niektorých hudobných žánrov, hier s loptou – považujúc ich za ‘márnosť a pochabosť’). Historickým faktom bol aj pretrvávajúci autoritársky štýl učiteľa nárokuje na bezvýhradnú poddanosť a telesné tresty, za ktoré „sa žiaci mali poďakovať podaním ruky... Tieto jednostrannosti v pietistickej výchove sa nedajú ospravedlňovať“, hoci možno ich čiastočne chápať ako súčasť vtedajšieho úpadku spoločnosti a cirkvi (Liguš, 1999, s. 81). Bel však predstavoval umierneného pietistu, ktorý odmietal takéto extrémne praktiky a jeho reformy poukazujú na toleranciu a láskavosť k iným. Odmietal jednostranné výchovné prostriedky a žiadal oslobodiť školu od telesných trestov.

1.3 Reflexia ďalších filozofických prúdov

Po návrate z Halle Bel vo svojej pedagogickej činnosti nadviazal aj na domácu tradíciu **reformačno-humanistického** školstva, najmä na rektora L. Stöckela v Bardejove, pedagóga a filozofa J. Duchoňa v Banskej Bystrici, J. Bayera a I. Cabana – zakladateľov prešovskej filozofickej školy a ich protiautoritársky postoj. Podobne ako predstavitelia **osvietenstva**, aj Bel svojimi zásadami vystupoval proti rigidnosti scholastickej filozofie aj teológie. Zaoberal sa ideami J. Locka a R. Descarta. Filozofiu chápal širšie ako praktickú náuku o človekovi ako spoločenskom tvorovi, zahrňujúcu prírodné vedy, etiku a tzv. prirodzené právo (‘Čo nechceš, aby robili tebe, nerob ani ty iným.’). V škole používal učebnicu halského teológa J. F. Buddea *Sústava eklektickej filozofie*, zahrňujúcej logiku, dejiny filozofie a komplex prírodných vied (najmä matematiky, fyziky, geografie, medicíny), zhrnutý pod predmetom *fyzika* do teoretickej filozofie. Najstarší žiaci sa učili o a) astronomických systémoch (Ptolemaiovom, Kopernikovom, T. de Brahe); b) objavoch Galileiho, Leewenhoecka, Malpighiho, Huygensa. „V tomto smere predbehla Belova bratislavská škola osvieteneckú reformu na trnavskej univerzite o viac ako tridsať rokov” (Tibenský, 1987, s. 112).

M. Bela zaujal vecný encyklopedizmus (J. H. Alsteda či J. A. Komenského), ktorý inovátorsky aplikoval do skvalitňovania výučby latinčiny (obohatením rétorických cvičení o vecné poznatky z kultúrnej histórie a geografie Uhorska). Študentov viedol k tvorbe nielen homiletických prehovorov, obsahujúcich *studia divina*, ale aj k rečiam spadajúcim do *studia humana* (toho, čo patrilo do obsahu vecne encyklopedického vzdelania) – teda všimol si nielen 7 slobodných umení (*septem artes liberales*), ale aj ‘neslobodné’ zamestnania, napr. remeslá.

Zvláštnu pozíciu mala v Belovej dobe rétorika, ktorá zastávala aj funkciu pedagogiky „odpovedajúc v otázke rozdelenia reči aj na otázku o etapách vyučovacieho procesu, o paralelizme slov a vecí, o princípe názornosti, uvedomelosti, sústavnosti aj upevnenia učiva cvičeniami, ba aj na otázku pedagogického diela a osobnosti učiteľa. Učiteľ celý výchovno-vzdelávací proces organizuje, vie rozlišovať podstatné od nepodstatného, pri výbere učiva berie zreteľ na vekovú primeranosť žiakov a prikazuje učiteľovi, aby sa držal vecného učiva a primerane k tomu používal aj slová.” (Mikleš, 1985, s. 139).

Pietizmus reflektoval **humanistickú snahu o dobro človeka** v zmysle **homo-imago Dei**. V sociálnych aktivitách pre svojich žiakov aplikoval Bel princípy lásky, slobody a rovnosti (Hamada – Novacká, 1985, s. 37). V súlade s tendenciami humanizmu Bel vytrvalo poukazoval na význam národného jazyka a reálnych predmetov v kurikule, na význam škôl pre všetky deti bez ohľadu na rod či majetok. Dôraz na heuristické didaktické prístupy rozvíjajúce

samostatné myslenie; chápanie progresívnej funkcie školy, snaha o založenie vedeckej spoločnosti poukazovali na význam kognície v Belovej koncepcii.

2. Belova reforma v školách

S pozitívnymi skúsenosťami s fungujúcou pietistickou pedagogikou Franckeho v Halle sa Matej Bel v r. 1708 vrátil do **Banskej Bystrice**, kde začal pôsobiť na evanjelickom **gymnáziu** v pozícii učiteľa a konrektora, od r. 1710 – 1714 v pozícii **rektora**. Túžiac po náprave školy v prospech žiakov Bel pripravil návrh reformy gymnázia *Leges Gymnasii Neosoliensis (Zákony banskobystrického gymnázia, obnovené rektorom Matejom Belom)*. Po jeho schválení v r. 1710 bol Belom úspešne realizovaný a banskobystrické gymnázium získalo v Uhorsku dobré meno. V r. 1714 požiadalo Bela o pomoc **bratislavské lýceum**, ktoré sa v dôsledku rákóciovských vojen a morovej epidémie v r. 1713 ocitlo v období úpadku (Čečetka podľa Mátej, 1985, s. 96). Bel akceptoval úlohu **rektora** a vo svojej úvodnej reči *De ludo bene ac prudenter instituendo aperiundoque* a projekte *Skromný názor, ako dobre zriadiť a udržiavať tunajšiu evanjelickú školu s požehnaním Najvyššieho k všeobecnému úžitku* (šťasti prevzatom z Franckeho školského poriadku) prezentoval návod na pozdvihnutie úrovne školy. Tvorili ho tri časti: a) učebný plán zameraný na obsah učiva s uvádzaním učebníc; b) metodika vyučovania; c) organizácia a školská disciplína. Disciplinárny poriadok školy, rektorské zákony, zákony konrektora a kolegov a napokon zákony žiakov, chovancov a vychovávateľov rozpracoval Bel v 1714 v *Leges scholasticae (Zákony bratislavskej školy)* (Tibenský, 1987). Informácie o Belovom učebnom pláne a rozvrhu hodín publikoval najskôr v r. 1896 v maďarčine v *Dejinách bratislavského lýcea* S. Markušovský, v r. 1936 J. Oberuč vo francúzskej štúdii o Belovi *Matthieu Bel, un piétiste en Slovaquie*.

Podstatou Belovej túžby po reforme bolo presvedčenie, že ‘náprava’ škôl je prvým krokom k ‘náprave’ morálky, kultúry a spoločnosti. Odmietla prázdnotu a nenávisť voči vzdelanosti. Chce „zreformovať všetky krajinské školy“ (Hruškovíc, 1943, in Hamada, 1985, s. 45) a nadšene píše proreformným rektorom škôl: „S potešením počúvam, že vaša škola bude reformovaná.“ (List Mateja Bela, 1721 in 1957). Nevzdelanosť je ako obluda „znova vystfakajúca rohy, aj keď jej bola odťatá hlava“ (Belák, 1984, s. 6). Bel uskutočňoval reformy veľmi uvážene, využívajúc progresívne všetky informácie z nových prúdov v pedagogike v 1. pol. 18. st. (pedagogický realizmus, pietizmus). „Nemáme pokladať za najdôležitejšie to, čo je najstaršie, lež to, čo prináša väčší osoh ... nedopustiť, aby nás od úsilia zlepšovať odrádzala akákoľvek autorita alebo strnulý predpis“ (Mattiae Belli, 1717, s. 34 in Tibenský, 1987, s. 132).

Príčiny úpadku humanitných štúdií videl Bel „v prázdnej, bezobsažnej rétorike, v neprirodzenosti a v nevzdelanosti“, pričom nevzdelaní a polovzdelaní

‘viri obscuri’ (temní muži) klamú úbohú mládež prázdny taránim” (Tibenský, 1987, s. 140).

Bel preferoval prirodzenú a jednoduchú rétoriku bez fráz a ozdôb. Etos reči vychádza „z hlbokého poznania vecí a z najhlbšieho vnútra filozofie” (Matthiae Belii, 1717 in Hamada, 1985, s. 40-44). Preto sa náprava mala uskutočniť systematicky – od rétoriky a kultúry t. j. od jazykového vyučovania ako základov vzdelávania. Snažiac sa vylúčiť dril a memorovanie gramatických poučiek chcel Bel zredukovať počet pravidiel a priviesť žiakov ‘k chápaniu autorov’ čítaných diel. Zdôrazňoval štúdium prameňov. Rétoriku spájal nielen s filozofiou, ale aj so snahou odovzdávať vedecké poznatky (dejepis, geografia, právo). Reforma sa mala týkať nielen rekonštrukcie humanitných štúdií, ale aj najmä ich doplnením o reálne disciplíny, hoci scholastickí teológovia pokladali „akúkoľvek nevinnú mienku za omyl škodlivý kresťanstvu” (Bel, 1984, s. 39). Bojoval proti „zastaralej pedantérii, ktorá už ne jeden skvelý intelekt zastavila na ceste k solídному vzdelaniu a bola iba povrchným náterom, a ak sa jej nezbavíme a nezačneme budovať na pevnom základe, vtedy obeť a prostriedky naň poskytované... nazmar vyjdú” (Kocka, 1985, s.176).

Ku konkrétnym počinom **Belovej reformy** patrilo:

- vypracovanie **školsko-pedagogického projektu a organizačného poriadku** (pre využitie v rámci celého Uhorska);
- **kurikulárne zmeny**: a) zavedenie komplementarity klasických predmetov s experimentálne zameranými ‘reálnymi’ (dejepis, geografia, prírodopis, matematika, geometria, fyzika); b) používanie krajinských jazykov (nemecký, maďarský, materinský – mladší žiaci) – dôraz na induktívny princíp pri vyučovaní cudzieho jazyka; c) kreslenie a remeselnícke práce (brúsenie skla, obrábanie, rytie) – samostatné predmety; d) inovatívna výučba latinčiny – ‘užitočný’ predmet už v najnižších ročníkoch (nie prílišné uprednostňovanie gramatiky – Kocka, 1985, s. 181);
- **zabezpečenie učebníc**: Všetci žiaci mali mať učebnice (rovnaké vydanie) pre precvičovanie učiva, ale keďže chýbali, učitelia učivo diktovali. Bel zaviedol najskôr zahraničné učebnice, neskôr vydal učebnice podľa vlastného prístupu:
 - A) adaptácia nemeckej učebnice **latinčiny** Cellaria, vlastná latinská gramatika (*Grammatica Latina facilitati restituta* – „Latinská gramatika vrátená ľahkej metóde”, r. 1717) uľahčujúca deťom memorovanie, lebo „sú ako vázy s úzkym hrdlom – čo nemôžu prijať, to vyhadzujú“ (Oberuč, 2002, s. 59), zároveň snaha zlepšiť kvalitu štúdia slovnej zásoby a frazeológie čistej latinčiny;
 - B) skrátenie a doplnenie Cellariovho slovníka vzhľadom na štvorjazyčnosť v Uhorsku (**latinsko-nemecko-maďarsko-český školský slovník Liber memorialis**) v r. 1719 pre starších žiakov, skrátený slovník *Primitiva latina* pre mladších žiakov;

- C) učebnica **rétoriky** (*Rhetorices veteris et novae* r. 1716) a **poetiky** (r. 1717) s dôrazom nie na memorovanie, ale komunikáciu a čítanie autorov (s cvičeniami);
- D) latinská učebnica **nemeckej gramatiky** *Institutiones linguae germanicae* (r. 1718) s účelom naučiť čistú nemčinu a osloviť vzdelaných ľudí a zjednotiť ľudí oddelených rozličnými jazykmi – **multikultúrny prístup**;
- E) nemecká učebnica **maďarčiny** *Der ungarische Sprachmeister* r. 1729;
- F) Predhovor k Doležalovej učebnici **Gramatika česko-slovanského jazyka** (chvála vtedajšieho spisovného jazyka Slovákov – slovakizovanej češtiny) v r. 1746;
- G) učebnica **geografie** “Prehľad uhorského zemepisu” *Compendium Hungariae geographicum* (až r. 1753);
- H) koncepty učebníc dejín, geografie, filozofie.

3. Konceptia učiteľstva Mateja Bela

Pod učiteľstvom v historickom kontexte M. Bela chápeme **odbor práce – povolanie učiteľa**. Bel ako učiteľ (a riaditeľ školy) intuitívne vnímal potrebu holistického rozvíjania všetkých domén učenia sa žiakov (Švec, 2002, s. 55):

- **učenie sa hodnotením a prežívaním** – osvojovanie hodnôt, postojov, motívov, emočných zážitkov, rozhodnutí. Dôraz na a) lásku, porozumenie a toleranciu ku všetkým (napr. v Belových listoch či v správaní sa voči neprajníkom); b) pravdu a usilovnosť (“*Veritate duce, comite labore*” – *Za vodcu pravdu, za sprievodcu prácu*); c) vlastenectvo ‘*amor patriae*’ (láska k vlasti), ‘*salus patriae*’ (blaho vlasti a tiež národné cítenie);
- **učenie sa poznávaním** – získavanie poznatkov v rôznych vedách (matematika, medicína, fyzika, geografia, dejepis a i.);
- **učenie sa komunikovaním** – význam rétoriky, koncepcie lingvodidaktík klasických a moderných jazykov;
- **učenie sa konaním** – prepojenie teórie s praxou.

3.1 Dimenzia teleologická: ciele Belovej reformovanej školy

Bel sa o **úlohe, účele a cieľoch školy** vyjadril alegoricky: „Školy sú rozhodne nielen pre samotnú cirkev, ale aj pre celú spoločnosť jednak *štiepnicami*, jednak *záštitami*, z ktorých, ak sú dobre a zbožne budované, priam ako šípy z namierenej tul’ajky vychádzajú užitoční muži” (List M. Bela, 1708). Účelom školy bolo pripraviť mládež tak, aby po jej ukončení bola ‘všeobecne užitočná’, t. j. mala také vlastnosti, vedomosti, návyky, ktoré dokážu zabezpečiť blaho nielen jej samej, ale aj ‘drahej vlasti’.

Bel nadradzoval tento **výchovný (formatívny) cieľ** výchovy k cnostiam nad vzdelávacie ciele, úzko s ním prepojené. Bol zameraný intrapersonálne a inter-

personálne: viesť mládež k *cultura animi* – rozvoju mysle a zvnútornenej religiozity: a) dokázať rozlíšiť dobré od zlého, vystríhať sa škodám, byť užitočným, odpútať sa od zbytočností, zredukovať svoju prirodzenú svojvôľu); b) byť poslušným voči Bohu, milovať Božiu pravdu a blížneho, byť usilovným.

Vzdelávacím (kognitívnym) cieľom bolo pripraviť mládež tak, aby mohla dosiahnuť všeobecnú a konkrétnu vzdelanosť: a) nielen určité penzum osvojených pojmov, ideí, algoritmov – **nových vedomostí**, b) ale zároveň i schopnosť správne a samostatne rozmýšľať, vyjadriť svoj názor (z reformačného humanizmu ‘*pietas eloquentia*’ – zbožnosť a výrečnosť), o utváranie a pretváranie **myšlienkových operácií, riešenie problémov, subjektívne objavovanie**.

Výcvikovým (perceptuálno-motorickým) cieľom bolo vychovať zo žiaka užitočného občana s nevyhnutnými technickými zručnosťami.

3.2 Dimenzia spoločensko-inštitucionálna: vzťahy medzi subjektmi výchovy

Bel chcel reformou riešiť nielen vonkajšie, ale najmä vnútorné, skutočné príčiny vonkajších nedostatkov školy. Podľa neho školskú sústavu nivočí nesvornosť, hádky, skryté nepriateľstvá, nenávisť, pohrdania, intrigy medzi učiteľmi. Mal medzi nimi vládnuť pokoj, lebo „Boh je Bohom pokoja” (Pavelek, 1990, s. 47). Vo svojich *Leges...* stanovil presné zásady sociálnej interakcie vo vertikálnom aj horizontálnom smere (vzťahy medzi rektorom, konrektorom, lektormi a žiakmi, vyplýva z nich jasné rozdelenie práv a prehľad povinností ako aj trestov za ich porušenie).

Na **učiteľov Belovej školy**, o to viac na jej rektora, boli kladené vysoké nároky. V prvom rade mali byť žiakom vzorom v pobožnom správaní, byť voči nim otcovsko prísni a zároveň láskavi. Úlohou učiteľa bolo učiť žiakov písať, čítať, katechizmus a ako sa modliť. Na vyučovanie sa mal svedomito pripravovať a dodržiavať predpísaný rozvrh a metódy, ako aj zaznamenávať pozorovania žiakov v podobe pedagogicko-psychologických charakteristík žiakov do matriky školy. Za všetku svoju prácu bol zodpovedný rektorovi, ktorý bol zároveň jeho radcom. Kolegovia sa mali vzájomne znášať, prejavovať si svornosť a lásku. Bel sám ako učiteľ chcel byť vzorom ostatným kolegom. Súčasníci ho hodnotili ako človeka jemných spôsobov a mravov, húževnatého a cieľavedomého, s organizačným talentom, schopného získavať si spolupracovníkov, nadaného, s výbornou pamäťou, aj keď nie vždy presným úsudkom, obdivuhodne veľkorysého, s didaktickou múdrosťou – ako rodeného učiteľa (Mikleš, 1985, s. 145).

Učitelia bratislavského lýcea disponovali značnou nezávislosťou, na metodických poradách mohli “prejaviť svoj charakter i pedagogický takt. Mohli si vymieňať skúsenosti, navzájom sa informovať o problémoch, časovo zladieť prácu žiakov” (Oberuč, 2002, s. 54). Bel sa staral o ich hmotné zabezpečenie,

žiadal tiež obmedziť počet vyučovacích hodín na maximálne šesť hodín denne. „Bel zvlášť vysoko hodnotil učiteľov jazykov, pretože svojou prácou prispievajú k zbližovaniu národov” (Tibenský, 1987, s. 139).

Špeciálne požiadavky sa týkali **triednych učiteľov**, ktorí mali chodiť do triedy včas, ba aj skôr; vychovávať žiakov k miernosti a slušnosti; upútať pozornosť cez vyučovanie; udziavať autoritu kvázi rodičovskou láskavosťou a prísnosťou; používať metódy primerané žiakom; stručne, jasne a dôsledne vysvetľovať a často opakovať učivo.

Na **žiakov v Belových školách** sa vzťahovala pietistická antropológia človeka ako *imago Dei*, konkretizovaná aj v podobe výziev k odstráneniu predsudkov či zaujatosti a rešpektovaniu prirodzenoprávnej rovnosti každého človeka – rovnakého práva na vzdelanie pre všetkých. Bel mal pozitívne skúsenosti s nadanými žiakmi zo sociálne znevýhodneného spoločenského prostredia (Hamada – Novadská, 1985, s. 38, 60, Vyvíjalová, 1981, s. 89), šľachtický pôvod žiaka nemal rozhodujúce slovo, dôležitá bola snaha rozvíjať svoje duchovné vlohy: „Cnosť robí človeka šľachticom” (Mikleš, 1985, s. 145).

Bel vyžadoval od učiteľov **individuálny a komplexný prístup k žiakom** najmä v **pedagogickom diagnostikovaní** a akomsi prognózovaní pri jednotlivých žiakoch (napr. „lepšie sa hodí na...”, „je to usilovný mladík najlepšieho nadania”). Bel napr. v liste Radvanskému (r. 1717), ktorý mu zveril do starostlivosti svojich dvoch synov, píše: „Je výrazná odlišnosť v povahách oboch bratov. Juraj, ktorý vyniká telesnými silami a postavou, nemá predurčené nič lepšie, ako že po skončení školy pristúpi k vojsku. Naproti tomu Ladislav celý sa oddal vedám a dáva mi neochvejnú nádej, že sa z neho raz vyvinie muž veľmi odvážny, najmä ak bude ešte môcť ... pokračovať v štúdiách bez prerušenia. Takto to je, že z tej istej matky narodení synovia oddávajú sa rôznym štúdiám” (Pavelek, 1990, s. 59).

Škola kládla dôraz na mravnú výchovu a **poznávanie žiakov nielen počas vyučovania**, ale aj po jeho ukončení, na ich mimoškolské záujmy a osobnostné črty. Žiaci boli vychovávaní v pietistickom duchu k vlastnostiam ako usilovnosť, svedomitosť, miernosť, slušnosť, prejavovanie úcty autoritám, počas vyučovania k sústredenej pozornosti a i. Tieto vlastnosti sa mali navonok prejavovať zbožným správaním. Uchádzači o štúdium v Belových gymnáziách sa zaväzovali dodržiavať školský poriadok. K ich právam patrilo právo na svedomitého učiteľa, jeho kvalitný výklad a dodržiavanie zásad, na oznámenie šikanovania rektorovi, vo vyšších ročníkoch právo voľby predmetov. Ich povinnosťou bolo udržiavať čistotu, zbytočne neplytvat časom (napr. pitím, hodovačkami, tancom), neobliekať sa výstredne, bezdôvodne sa nehádať, nekradnúť). Pri porušení školského poriadku boli žiaci potrestaní, napomenutí, či vylúčení zo školy. Bel negatívne hodnotil lenivosť žiakov, rezignáciu a neukončenie štúdia, najviac posudzoval ‘vagabundov, opilcov, kartárov a nečestných žia-

kov' (Mikleš, 1985, s. 145). Dobrí žiaci boli odmeňovaní, nadaných a usilovných odporúčali za domácich vychovávateľov v bohatších meštianskych rodinách, pričom Bel metodicky zastrešoval ich prácu, o ktorej mali pravidelne informovať.

Manažérske prostriedky práce pri riadení školy: Belovou zásadou bolo, že len „z dobre organizovaných škôl môžu vychádzať vysoko vzdelaní ľudia“ (Srogoň, 1985, s. 128). Snažil sa, aby sa bratislavská škola stala kompletnou mestskou školou s jasnou hierarchiou tried a učiva. Pozostávala zo 6 tried, pričom prvá trvala 3 roky, niektoré 2, celé štúdium 10 rokov. Vedenie školy zabezpečovalo systematickú kontrolu vyučovacieho procesu (pravidelné hospitácie, každý týždeň kontrola preberania učiva a jeho zapisovania do 'triednej' knihy) a dodržiavania poriadku. Doba vyučovania bola presne 5 hodín denne, 6 dní v týždni. Rektor rozhodoval o prijatí nových žiakov, organizoval verejné skúšky, riešil konflikty medzi učiteľmi a žiakmi v prítomnosti rodičov. Učitelia sa radili o vyučovaní jednotlivých predmetov na pedagogických poradách tzv. *consultationes*.

3.3 Dimenzia obsahová: učivo

Bel bol zásadne proti preťažovaniu žiakov učivom, preto zasahoval do jeho výberu a vypracoval kurikulá pre jednotlivé predmety, pričom hlavným predmetom bolo náboženstvo (vrátane účasti na bohoslužbách). Okrem filozofie a jazykov sa vyučovala matematika (elementárne 'počty' od nižších ročníkov po náročnejšie učivo vo vyšších ročníkoch), dejiny, fyzika, praktické predmety, prírodopis, geografia (z nedostatku času sa vyučovalo prevažne formou 'rekreácií', vychádzok, projektov – spoluúčasťou žiakov na Belovom geografickom výskume regiónov). Vyučujúci sa snažili „zachovať istú jednotu vo vyučovaní vzájomným spájaním rozličných predmetov“ (Oberuč, 2002, s. 54).

3.4 Dimenzia didakticko-metodická

Hlavným východiskom Belovej didaktiky bola antická zásada „*Non scholae, sed vitae discimus*“ (*Neučíme sa pre školu, ale pre život*), odrážajúca sa aj v didaktických zásadách a metódach.

Bel zdôrazňoval jednotný metodický prístup vo všetkých ročníkoch v rámci školy (Oberuč, 2002, s. 49).

Výučba v Belových školách sa riadila **didaktickými zásadami**:

- výchovnosti vo vyučovaní;
- vedeckosti (neskresľovať historické fakty – požiadavka v úvode do *Notitia Hungariae novae historico-geographica*);

- názornosti – tzv. zásada paralelizmu slov a vecí: „Vyučuj slovám súčasným poznávaním objektívnej reality” (obrázky, tabuľa, názorné rozprávanie s názornými príkladmi);
- postupnosti od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od bližšieho k vzdialenejšiemu; jednoty konkrétneho a abstraktného;
- systematickosti – jasný, stručný výklad učiva;
- primeranosti (napr. v matematike, cudzích jazykoch);
- individuálneho prístupu v diagnostikovaní, korekcii chýb a spätnej väzbe – sústavnej kontrole priebežných výsledkov;
- fixácie – dôraz na neustále opakovanie, napr. cez pravidelné týždenné, mesačné domáce a školské úlohy;
- *ludendo discimus* – učenie hrou (v nižších ročníkoch).

Bel vo svojej metodike spájal tradície bratislavskej školy s novými prvkami, ktoré si osvojil najmä v Halle. Podľa vzoru vyučovania latinčiny Pilárikom aj Belov repertoár **didaktických metód** závisí najmä od konkrétnej etapy vyučovacieho procesu:

- **motivačné**: v závislosti od ročníka – napr. vo výučbe gramatiky v tzv. štvrtej triede využívaním tabule, učebnice, písomnými prácami, využívaním rôznych poznámkových zošitov;
- **expozičné**: predčítavanie nového učiva a následné zopakovanie žiakmi, v nižších ročníkoch – učenie hrou;
- **fixačné**: upevnenie učiva – opakovanie na konci hodiny, týždňa – napr. precvičovaním (spôsobom *exercitatio*, *declamatio* – deklamácie sa majú konať zvýšeným hlasom);
- **diagnostické**: zisťovanie a hodnotenie učebných výsledkov – silný dôraz na sústavnú kontrolu osvojenia si učiva.

Bel chcel odstrániť nesprávne, čisto pamäťové učenie sa, „ktoré sa vyučovalo s tým, že aj tak čoskoro vypadne z pamäti“ (Mikleš, 1985, s. 143). Preto napr. v náboženstve aktívne aplikoval tzv. erotématickú (dialogickú) metódu (rozhovor učiteľa so žiakmi).

Okrem klasickej vyučovacej hodiny Belova škola využívala aj iné **organizačné formy vyučovania**: týždenné a mesačné školské a domáce úlohy – preklady, rozbor; projekty (historicko-geografické popisy regiónov); exkurzie do dielní a manufaktúr; prírodovedná výučba v záhrade; prakticko-manuálne činnosti.

Napriek náročným finančným podmienkam sa Belovi podarilo do kabinetov zhromaždiť celé zbierky rôznych **učebných pomôcok**: tabule, mapy, noviny (pri výučbe jazykov), glóbusy, ktoré získal až z Halle.

Bel na základe svojho pedagogického taktu, vyplývajúceho z ním presadzovaného individuálneho prístupu, využíval rôzne **formy výchovy**: a) *hru* (v prípade mladších žiakov); b) *prácu* – vysoké požiadavky na vzťah chovancov

k práci, dôsledné striedanie práce s odpočinkom (za odpočinok sa považovali aj niektoré vyučovacie predmety, napr. prírodopis či práce v dielňach); c) **prísny denný režim, kontrolu a disciplínu chovancov** – k jej udržiavaniu využíval osobný príklad učiteľa, biblické alebo literárne vzory, morálne poučky, spoveď, konzultácie s rodičmi, improvizovanú modlitbu, sebakontrolu.

4. Konceptia vychovávania Mateja Bela

Podľa Belových Školských zákonov *Leges...* (1714 in Tibenský, 1987) má učiteľ pôsobiť na rozum vyučovaním, na charakter výchovou. Všeobecným **cieľom výchovy** podľa M. Bela bolo vychovávať pre spoločnosť nielen ľudí vzdelaných, ale najmä **mravných ľudí** (mravnosť v zmysle pietistickej pedagogiky). **Mravná (a náboženská) výchova** bola najdôležitejšou zložkou výchovného procesu. Tento cieľ sa odrážal v metódach a formách aj mimoškolskej výchovy ako aj počas 'voľnočasových' aktivít, smerujúcich – často implicitne – k rozvoju motivačnej, snahovej, vôľovej a sociálnocitovej vychovanosti žiakov.

Na druhej strane Bel si vzal za vzor schopnosť pietistických pedagógov v Halle prepojiť kresťanskú vieru s láskou v podobe **komplexnej sociálno-výchovnej starostlivosti** o deti (napr. filantropický výchovný ústav A. H. Franckeho v Halle, zahrňujúci školu pre chudobné deti, latinskú školu a dievčenskú školu, učiteľský seminár, sirotinec, komplex sociálnych a iných účelových zariadení – lekáreň, kníhkupectvá, tlačiarne).

Pod Franckeho vplyvom preto Bel zakladal **sociálno-výchovné zariadenia** – tzv. alumnea (napr. internát pri lýceu v Bratislave) pre chudobné deti, nadväzujúce na školskú výchovu. Poskytovali deťom ubytovanie a stravu, a zároveň plnili výchovnú funkciu organizovaním života chovancov do detailu vypracovanými normami v **mimoškolských a voľnočasových aktivitách** (Srogoň, 1985, s. 127). Vychovávateľia sa inšpirovali Franckeho vzorom náplne mimoškolskej výchovy chovancov (bežné manuálne práce, ale tiež hry, modlitby, vychádzky a exkurzie).

Výchovu v mimovyučovacom priestore realizovali Belovi vychovávajúci prostredníctvom špecifickej metodiky **sociálneho posilňovania** (telesné tresty sa odmietali, obmedzili niektoré pochvaly, dôraz kládli na dozor); zároveň sa však od nich vyžadoval **osobný model**, umožňujúci žiakom napodobňovanie a identifikáciu so vzormi; ako aj rôzne druhy **emocionálno-motivačného a akčného sociálneho učenia sa** (odmeny, umožnenie deťom s hudobnými schopnosťami pomáhať kantorovi v speváckom zbore či rektorovi M. Belovi s jeho výskumom a i.).

5. Koncepcia výchovného poradenstva Mateja Bela

Hoci Matej Bel vzhľadom aj na historický rámec svojej pedagogiky nespracoval explicitne nejakú koncepciu poradenstva, je isté, že malo byť samozrejmom súčasťou výchovného, do veľkej miery tzv. ‘dušpastierskeho’ procesu (Reble, 1993, s. 99-101). Bel totiž očakával, že podobne ako v Halle „každý učiteľ bude pozorovať osobitú povahu žiakov, aby im potom **v ťažkých prípadoch vedel poradiť**, naprávať ich zlozvyky a podporovať ich v dobrých úmysloch” (Oberuč, 2002, s. 50). Išlo pritom nielen o konzultácie v oblasti študijných problémov, ale najmä o poskytovanie povzbudenia, riešenia problémov a výchovno-výcvikových opatrení aj v osobnom rozvoji jednotlivých žiakov.

6. Záver: hodnotenie vplyvu pedagogickej činnosti Mateja Bela

Najjednoduchším spôsobom merania **významnosti výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti** učiteľa či školy v dobe Mateja Bela bola ‘dobrá povest’ učiteľa či príťažlivosť školy. Z pohľadu úrovne výučby (vzdelávacie výsledky jednotlivých Belových žiakov) existujú určité náznaky o úspechu Belovej reformnej metódy výučby latinčiny. Na úrovni školy medzi zrejme pozitívne výsledky Belovej práce patrí zvýšený záujem verejnosti o obe Belove školy. Od r. 1708 – 1710 sa počet žiakov na banskobystrickej škole zdvojnásobil, celkovo sa počas jeho rektorovania zapísalo na školu až 125 žiakov. Bela pozvalo do pozície rektora nielen bratislavské gymnázium, ale oslovili ho aj v Žiline, Kremnici či Banskej Štiavnici. Keďže im nemohol vyhovieť (lebo od r. 1714 zastával úrad správcu cirkevnej farnosti, zároveň publikoval), rozhodli sa tieto školy sekundárneho stupňa aspoň využívať Belove didaktické inovácie. Podľa zistení Oberuča bol Belov učebný plán ich vzorom (1940, s. 17).

Významným prvkom reflexie Belovej pedagogiky sú vyjadrenia jeho kritikov, napr. medzi jeho súčasníka a odporcu pietizmu S. Hruškoviča: Bel „je vo vzdelávaní mládeže a v naprávaní mravov aj najničomnejších ľudí veľmi úspešný, v čom mu pomáha jeho vynikajúca veľkodušnosť a didaktická múdrosť, takže sa zdá byť rodeným učiteľom” (podľa Tibenského, 1985, s. 9). Súčasníci oceňovali Belovu pohotovosť prejavujúcu sa v ‘pedagogizovaní’ disciplín (filozofie, dejepisu, geografie) či jeho lingvo-didaktiku, nazývajúc ho ‘magnus Belius’, ‘celeberrimus rector’.

Nemenej dôležitým kritériom kvality Belovej koncepcie bola udržateľnosť jeho projektu. Koncepcia bratislavského gymnázia sa po Belovom odchode udržala do r. 1777 – po začiatok veľkej školskej reformy v Uhorsku *Ratia educationis*. Belove bratislavské gymnázium sa stalo predchodcom ďalšej významnej epochy nadväzujúceho evanjelického lýcea, v kontexte ktorého mohla o sto rokov vzniknúť neskôr študentská korporácia Spoločnosť česko-slovenská – základňa národnoobrodeneckého procesu.

Pri hodnotení úspechov činnosti Mateja Bela treba uviesť, ako on sám vnímal svoj úspech. Vo všetkom, čo sa mu podarilo vo funkcii učiteľa zrealizovať, sa cítil zaviazaný „najlepšiemu najväčšiemu Bohu“ (Bel, 1729, s. 313).

Pri hodnotení vplyvu pedagogického diela Mateja Bela nemožno nezmieniť **určité obmedzenia v jeho pedagogickej činnosti**. Hoci Matej Bel bol vo všeobecnosti uznávaný ako úspešný reformátor škôl, od začiatku mal silných oponentov, ktorým prekážal Belov pietistický svetonázor a jeho vplyv na formovanie cieľu a obsahu výchovy. Najmä súčasník Hruškovíc mu vyčítal, že vo „všetkom sa pridŕža hallských, hoci si pritom počína opatrnejšie, ako všetci ostatní hallskí absolventi v Uhorsku, dokonca bol preverovaný cirkevnými inšpektormi, no nemohol byť usvedčený z nejakého bludu“ (Hruškovíc, 1943). Podobne z prác viacerých slovenských autorov 20. storočia (Čapková, 1985, s. 129), inak pozitívne hodnotiacich význam Belovho diela, vyznieva z pohľadu socialistickej pedagogiky neprijateľná ideológia Mateja Belu, ktorú však on sám pokladal za úplný základ svojho životného diela. Možno aj v súčasnosti by jeho ideologické východiská chápané bez citlivosti voči ich historickému kontextu mohli vyznievať priam indoktrinačne. V indoktrinácii však nejde o to, o čo išlo Matejovi Belovi v jeho vzdelávaní – o snahu „učiť konať alebo veriť“ z určitej dobrej pohnútky a dobrých dôvodov“ (Švec, 2002, s. 77), ktoré on sám pokladal za dostačujúce a fakticky preukázateľné – napr. na pozitívnych skúsenostiach s úspešnými reformami v Halle. Belovo učenie nebolo len učením dogmám, prednášaním v oblasti náuk, proti ktorým sa nesmelo nič podstatné namietat'. Naopak, Bel aktívne rozvíjal dialogickú metódu (a to najmä na hodinách náboženstva) či divergentné myslenie (cez samostatné projekty študentov v iných vedách), čím manifestoval inteligenciu na rozdiel od indoktrinovania.

Okrem filozofie bola Belovi vyčítaná priveľká pozornosť venovaná vo vyučovaní latinskému jazyku, čistote jeho používania. Vyplývalo to však z jeho situácie najmä v Bratislave, kde fungovali tri rôzne 'domáce' jazyky. Bel chcel kvalitnou výučbou spoločnej úradnej 'diplomatickej' reči – latinčiny – pomôcť svojim žiakom všetkých troch hlavných národností Uhorska. Hoci vtedajší 'spisovný' jazyk Slovákov (čeština) nebol taký bežný ako latinčina, kritika vyčítala Belovi jeho slabú znalosť.

V Belovej pedagogike možno iste nájsť niekoľko ďalších slabých miest. Jedným z nich bola menšia sústredenosť na reformu nižších ročníkov, hoci Belovo reformované kurikulum bratislavského lýcea bolo projektované na dĺžku štúdia až 10 rokov, a teda zahŕňalo aj tento edukačný stupeň. Snád' sa to dá vysvetliť tým, že keď sa Bel ujímal vedenia školy v Bratislave, ostali mu z bývalej školy „vekovo aj služobne starí učitelia“, od ktorých sa už nedali očakávať veľké zmeny. „Bel si to uvedomoval a problémy základného stupňa nechal otvorené. V Pláne len vyslovil prísľub, že sa k nim ešte vráti.“ Reforma základného stupňa sa však za Belu neuskutočnila (Kocka, 1985, s. 169).

Matej Bel ako učiteľ hovoril o viacerých bodoch reformy, ale nie všetky dokázal z osobných, ale aj historicko-spoločenských dôvodov zrealizovať. Najmä pokiaľ išlo o zavádzanie niektorých progresívnejších metód, napr. využívajúcich učebné pomôcky (modely, zemepisné mapy, jednoduché prístroje), či kabinety, botanické záhrady – nedokázal im venovať toľko pozornosti ako Francke.

Vzhľadom na pokrok v edukačných vedách by z pohľadu súčasnej pedagogiky už iste neboli adekvátne a vhodné rôzne konkrétne Belom používané vyučovacie a výchovné metódy, napr. vo výučbe jazykov, či Belov zoznam pravidiel a dovolených či zakázaných aktivít, štýl písania diagnostík a tzv. prognóz žiakov (nevhodnosť vopred niekoho odsúdiť na neúspech slovami „...nie je zlý človek, ale sotva sa narodil pre veľké veci“, „od prírody nie je určený pre štúdium...“ (Ondrušková, 1985, s.134). Určite by sa zdali neprimerane prísne jeho nároky na prácu učiteľov a na obmedzený rozsah náplne voľnočasových aktivít žiakov, čo však vyplývalo prevažne aj z jeho osobnosti, keďže on sám „bol neúnavne pracovitý a nič ho nezastavilo, nič – iba smrť“ (Oberuč, 2002, s. 6).

Na základe vyššie uvedených faktov je teda možné vyhodnotiť Belovu pedagogiku pozitívne v tom zmysle, že primerane svojmu historickému kontextu reagovala na požiadavky doby a prispela k rozvoju slovenskej pedagogiky.

LITERATÚRA

- BEL, M. 1729. *Die Gottsuchende Seele, oder Kurzgefasste und Schriftmässige Andachten, bestehend in Morgen und Abend ... Gebeten*. Leipzig : Sam. Benj. Walther. 140 s.
- BEL, M. 1984. *O osudoch zemepisu od najstarších čias (Preklad z lat.)*. Martin : Osveta. 80 s.
- BELÁK, B. a kol. 1984. *Matej Bel 1684 – 1749. Výberová personálna bibliografia k 300. výročiu narodenia M. Bela*. Martin : MS. 120 s.
- ČAPKOVÁ, D. 1985. Komenský – osvícenství – Matej Bel. In *Pedagóg Matej Bel*. Bratislava : SPK, ÚŠI, s. 111-124.
- FAZEKAŠ, Ľ. 1999. Matej Bel – teológ. In *Odkaz Mateja Bela generáciám XXI. storočia*. Banská Bystrica PF UMB, s. 38-66. ISBN 8088945062.
- HAMADA, M., NOVACKÁ, M. 1985. Matej Bel v kontexte školy, vzdelanosti a kultúry ... In *Pedagóg Matej Bel*. Bratislava : SPK, ÚŠI, s. 26-66.
- KOCKA, J. 1985. Belova pedagogika vo svetle bratislavského učebného plánu z roku 1714. In *Pedagóg Matej Bel*. Zborník referátov. Bratislava : SPK a ÚŠI, s. 153-180.
- LIGUŠ, J. 1999. Matej Bel – Vplyv pietistickej teológie na jeho pedagogiku a katechetiku. In *Odkaz Mateja Bela generáciám XXI. storočia*. Banská Bystrica PF UMB, s. 67-84. ISBN 80-88945-06-2.
- List M. Bela mestskej rade v B. Bystrici zo dňa 17.7.1708. Rkp. V: Országos Evangelikus Levéltár, sign. I. a 9/22.
- List M. Bela kežmarskému rektorovi J. Bohušovi z 20.3.1721. In *Slovenská literatúra* 4, 1957, č. 2, s. 232-233.
- MÁTEJ, J. 1985. Pedagogická činnosť a pedagogické názory Mateja Bela. In *Pedagóg Matej Bel*. Zborník referátov. Bratislava : SPK a ÚŠI, s. 96-110.

- Matthiae Belii Rhetorices veteris et novae praecepta... Accessit Poetica... Lipsko 1717. Praefatio.
- MIKLEŠ, J. 1985. Pedagogické pôsobenie Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 1708 – 1714. In *Pedagóg Matej Bel*. Bratislava : SPK a ÚSI, s. 137-152.
- OBERUČ, J. 1940. *Črty zo života a diela M. Bela. Doplnky k práci "Matej Bel – pietista na Slovensku v XVIII. storočí"*. Bratislava : Universum. 40 s.
- OBERUČ, J. 2002. *Matej Bel – pietista na Slovensku*. (1. vyd. 1935). Bratislava : Chronos. 118 s. ISBN 8089027040.
- ONDRUŠKOVÁ, M. 1985. Matej Bel, výborný znalca psychiky a osobnosti žiakov. In *Pedagóg Matej Bel*. Zborník referátov. Bratislava : SPK a ÚSI, s. 133-136.
- PAVELEK, J. 1990. *Listy M. Bela*. Martin : MS. 502 s. ISBN 8070900695.
- REBLE, A. 1993. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava : SPN, s. 99-103. ISBN 8008020113.
- SROGOŇ, T. 1985. Matej Bel a pedagogické prúdy na prelome 17. a 18. storočia. In *Pedagóg Matej Bel*. Zborník referátov. Bratislava : SPK a ÚSI, s. 125-132.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 8089018319.
- TIBENSKÝ, J. 1984. *Matej Bel – Život a dielo. Najslávnejší a najdokonalejší polyhistor, rodák očovský*. Bratislava : Osvetový ústav. 152 s.
- TIBENSKÝ, J. 1985. Život a dielo Mateja Bela. In *Pedagóg Matej Bel*. Bratislava : SPK a ÚSI, s. 8 - 25.
- TIBENSKÝ, J. (ed.) 1987. *Matej Bel. Doba – život – dielo*. Bratislava : Veda. 411 s.
- VYVÍJALOVÁ, M. 1981. Matej Bel, politický mysliteľ európskeho formátu. In *Literárno-múzejný letopis 15*. Martin : MS, s. 69-123.

Dana Hanesová vyučuje odborný anglický jazyk pre sociálne vedy na PF UMB, ako aj predmetovú didaktiku anglického jazyka a predmetovú didaktiku náboženskej výchovy, pričom v rámci týchto predmetov sa zameriava na rozvoj kritického a tvorivého myslenia a autonómie učiacich sa. Vo svojej výskumnej a publikačnej činnosti sa venuje rôznym komparatívnym pohľadom na rôzne javy súčasnej lingvodidaktiky a náboženskej pedagogiky.

Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
Katedra teológie a katechetiky PF UMB
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica, Slovensko
dana.hanesova@umb.sk

Pohybové aktivity a všímavosť u mladých ľudí

Silvester Sawicki

Fakulta humanitných vied ŽU, Katedra pedagogických štúdií, Žilina

Anotácia: *Pohybové aktivity a všímavosť u mladých ľudí.* Príspevok sa zaoberá skúmaním úrovne pohybových aktivít, všímavosti a ich vzájomnej korelácie u stredoškôľakov a vysokoškôľakov. Všímavosť (angl. mindfulness) definujeme ako špecifický mentálny stav a kompetenciu so širokospektrálnym pozitívnym vplyvom. Výsledky ukázali, že mladí ľudia sa nedostatočne pohybujú a majú málo rozvinutú kompetenciu všímavosti. Existuje pritom štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami, kde chlapci sa pohybujú viac ako dievčatá, a majú aj vyššie skóre všímavosti. Zistili sme tiež, že existuje štatisticky významný vzťah medzi všímavosťou a pohybovými aktivitami. Domnievame sa, že tieto zistenia môžu súvisieť s nedostatkami inštitucionálneho vzdelávania.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 4: 290-302

Kľúčové slová: pohybové aktivity, všímavosť, zdravie, vzdelávanie, korelácie

Physical Activities and Mindfulness of Young People. The paper deals with research the level of physical activities and mindfulness and their cross correlation of high school and of university students. Mindfulness is defined as a specific mental state and competency with broad-spectrum positive impact. The results showed that young people are not sufficiently physical activity and have underdeveloped competence of mindfulness. In this research variable we found a statistically significant difference between the sexes, wherein the boys have more physical activities than girls, and they have a higher score of mindfulness. We found that there are a statistically significant relationship between mindfulness and physical activities, too. We think that these research findings may be related to a lack of institutional education.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5, č. 4: 290-302

Key words: physical activities, mindfulness, health, education, correlations

Úvod

Pohybová aktivita detí a mladých ľudí neustále klesá (World Health Organization, 2011). Ako príčiny sú často uvádzané rozvoj techniky a automatizácie v spoločnosti, konformný spôsob života, počítačové hry, internet a sociálne siete, ale aj nedostatočná finančná a systémová podpora pohybových aktivít zo strany štátu, rodín a škôl. Pohybová aktivita je nesporne významným faktorom, ktorý posilňuje duševné a telesné zdravie človeka. Naše telo, psychika, vrátane mentálnych výkonov v škole, potrebuje primeraný a adekvátny pravidelný pohyb, aby sme mohli fungovať zdravo a efektívne (Merica, 2012). World Health Organization (2003), Weyerer a Kupfer (1994) a ďalší zistili, že

primeraná fyzická aktivita zlepšuje a pôsobí preventívne na *well-being*, duševnú pohodu, rovnováhu, spokojnosť, sebavedomie, sebaúctu a sebaopozovanie, prináša katarzné uvoľnenie, odbúrava nevraživosť, hnevливость či zlepšuje kvalitu spánku. Weyerer a Kupfer (1994) konštatujú, že primeraná fyzická aktivita navodzuje zmenené stavy vedomia, čo pôsobí pozitívne na odkláňanie pozornosti od nežiaducich negatívnych myšlienok a pocitov, čo následne zvyšuje našu schopnosť ovládať a kontrolovať svoje telo, seba samého, a pôsobí pozitívne na odbúravanie naučenej bezmocnosti. Stejskal (2004) hovorí, že primeraná pohybová aktivita zohráva významnú úlohu pri ontogenéze človeka, ako prevencia hromadných neinfekčných ochorení, ako sú obezita, osteoporóza, cukrovka a podobne. Stimuluje produkciu endorfínov v mozgu, harmonizuje systém endokrinného a autonómneho nervstva, uvoľňuje svalové napätie, upravuje biochemické hodnoty tukov, krvného obehu, metabolizmu, látkovej výmeny atď.

Odborníci konštatujú (Merica, 2012; Stejskal, 2004; Jurkovičová, 2005), že nám chýba predovšetkým prirodzený pohyb: intenzívna chôdza, beh, fyzická práca a podobne, ktoré boli po tisíce rokov každodennou prirodzenou súčasťou života človeka. V ostatnom storočí tento nedostatok kompenzujeme športovaním a telesnou výchovou na školách. Postmoderná doba však priniesla zmeny v trávení voľného času, a to hlavne v dôsledku rozvoja televízie, filmu, počítačových hier a internetu. Deti, mládež, ale aj dospelí v dôsledku toho zredukovali telesnú aktivitu, ako o tom referuje, napríklad, Svetová zdravotnícka organizácia (2011 a i.). Jurkovičová (2005) na základe sekundárnych výskumov odhaduje, že až 70 % osôb má nedostatočnú pohybovú aktivitu. Pričom pre priaznivý terapeutický a preventívny efekt nám postačuje len niečo vyše 30 minút strednej aeróbnej fyzickej aktivity denne (Meyer, Brooks, 2000). Tento fakt svedčí napríklad aj o tom, že sme nevšímaví voči potrebám nášho tela a psychiky, pretože telo a psychika nám permanentne signalizujú potrebu aktívneho pohybu. Okrem toho, že sa nedostatočne pohybujeme, časť populácie športuje nezdravo tým, že preťažuje niektoré časti pohybového aparátu, alebo preťažuje organizmus globálne. Je to tak u vrcholových a súťažiacich športovcov, ľudí, ktorí sa nesúťaživo intenzívne venujú len niektorému konkrétnemu športu, ľudí pravidelne výkonovo posilňujúcich a podobne. Aj táto činnosť, rovnako ako nedostatočný pohyb, vedú k poškodzovaniu zdravia, a najmä pohybového aparátu, no na druhej strane vyjadrujú nevšímavosť opačného druhu, pretože telo a psychika nám signalizujú aj preťažovanie organizmu.

Z výskumov (Jurkovičová, 2005) vyplýva, že globálny účinok pohybovej či fyzickej aktivity pretrváva ešte 3 hodiny po jej ukončení, zatiaľ čo účinok relaxácie len 20 minút. Z pohľadu kardiovaskulárnej reaktivity je preto fyzická aktivita účinnejšia ako relaxácia. Stredná rytmická aktivita (napr. rýchla chôdza

alebo pomalý beh) má však aj relaxačný účinok predovšetkým na mozog, telo i psychiku. Cvičenie je tak aj formou meditácie, ktorá spúšťa zmenený a relaxovaný stav vedomia (Weyerer a Kupfer, 1994). Dôležitá je pritom každodenná súvislá intenzívna pohybová aktivita alebo aspoň intenzívnejšia aktivita 3-krát denne. Ukropcová ako členka výskumného tímu (Kurdiová a kol., 2012) zistila, že väčšina Slovákov denne urobí len 3 000, v najlepšom prípade 5 000 krokov. Niektorí dokonca len 1 000 až 2 000 krokov. Z klinických štúdií však vyplýva, že už dva týždne takéhoto „pokojuvého režimu“ u mladých, 20-ročných študentov, vedú k inzulinovej rezistencii. Všeobecná norma na udržanie primeraného zdravia je pritom 10 000 krokov denne, čomu zodpovedá približne 30 minút rezkej chôdze denne. To znamená, že inzulín v tkanivách pôsobí pri spracovaní cukrov slabšie a metabolizmus už nefunguje normálne.

Napriek tomu, že negatívne dôsledky pohybovej inaktivity sú všeobecne známe, nedarí sa nám meniť tieto návyky. Zdá sa, že nám nestačí vedieť, čo je prospešné a škodlivé, ale na zmenu správania potrebujeme aj iný impulz alebo iné mentálne nastavenie. V ostatných desaťročiach sa začal intenzívne skúmať vplyv všímanosti na osobnosť. Vedci zistili, že ide o mentálny stav, nastavenie, ktoré pozitívne vplyva na zdravie, duševnú pohodu, učenie a iné oblasti (Langer, 2014). Naším výskumným zámerom bolo overiť aktuálny stav pohybovej aktivity mladých ľudí, ich úroveň všímanosti, a či u všímanosti ide o také mentálne nastavenie, ktoré dokáže pozitívne vplývať aj na naše správanie v oblasti pohybovej aktivity.

Všímanosť

Všímanosť (angl. mindfulness) je kľúčovým pojmom budhistickej náuky *abhidhamma*. Ide o jednu z piatich schopností mysle, ktorá je rozvíjaná introspekciou a kognitívnou analýzou (Frýba, 2003). V posledných rokoch je všímanosť predmetom záujmu vedeckého bádania psychológov, psycho-terapeutov, pedagógov, neuropsychológov a iných (Baer, 2003; Bishop et al., 2004 a i.). Výskumy potvrdili vysokú účinnosť programov založených na aplikácii (tréningu a i.) všímanosti, predovšetkým v psychoterapii pri liečbe duševných porúch a pri znižovaní stresu (prehľad podáva napr. Lazar, 2005), ale aj v procesoch učenia a komunikácie (Langer, 1997; Burke, 2009 a i.). Definície všímanosti sa rôznia. Frýba (2003) ju charakterizuje ako bežnú schopnosť mysle nezaujať, nehodnotiaco, bez výberu pozorovať, zaznamenávať, znovupoznávať a pamätať si prežívané psychické javy. Hovorí, že túto schopnosť je možné trénovať a rozvíjať tak ako iné schopnosti. Baer (2003) ju definuje ako „*neposudzujúce pozorovanie neustáleho prúdu vnútorných a vonkajších podnetov tak ako prichádzajú*“ (s. 125). Dunne (2013) vyzdvihuje vo všímanosti jasné chápanie a dôkladnosť. Tieto faktory sú dôležité aj pri

čitateľskej gramotnosti. Bishop (2004) navrhuje dvojzložkový model všímavosti. Prvá zložka zahŕňa (samo) reguláciu pozornosti takým spôsobom, že je udržiavaná na bezprostrednej skúsenosti, a tým pripúšťa zvýšené rozpoznávanie mentálnych javov. Druhá zložka zahŕňa prijatie určitého nastavenia voči vlastnému zážitku, vyzvedanie, otvorenosť a prijatie. Keown (2005) ju popisuje ako bdely stav mysle, ktorý by mal byť sústavne kultivovaný ako základ pre pochopenie a vhľad.

Langer (2014) všímavosť chápe ešte širšie: ako tvorivý kognitívny proces, ktorý zahŕňa citlivosť k odlišnostiam, kontextu a rozmanitým uhlom pohľadu, otvorenosť k novostiam a novým informáciám, a orientácii v prítomnosti. Podľa tejto autorky vedie všímavosť k vymaneniu sa z rutinných predpokladov, k prekročeniu bežných algoritmov riešenia problémov a k nájdeniu neobvyklých a nečakaných perspektív. Langer s kolegami z Harvardskej univerzity realizovala viacero výskumov vyučovania, ktoré podporuje všímavosť a zistila, že študentom pomáha rozvíjať kreativitu, pozornosť, kritické myslenie, a pomáha premýšľať o veciach novým spôsobom (originálne) (Langer, Moldoveanu, 2000).

Všímavosť, ako vyplýva už z anglického názvu mindfulness, a z budhistického učenia, odkiaľ pochádza táto kompetencia, je predovšetkým stav mysle, mentálne nastavenie, ktoré následne ovplyvňuje duševné procesy a naše správanie. Domnievame sa, že by mohlo ovplyvniť aj to, či budeme všímaví k prirodzenej potrebe nášho tela a psychiky adekvátne sa pohybovať, pretože ak všímaví budeme, omnoho ťažšie budeme túto potrebu ignorovať. Predpokladáme totiž, že nedostatočne sa pohybujeme preto, lebo informácie o potrebe pohybu dostávame predovšetkým z vonkajších zdrojov, a tie dokážeme omnoho ľahšie ignorovať, oproti informáciám z vnútorných zdrojov, teda signálom a impulzom nášho tela a duše. Nedostatok všímavosti, teda akási mentálna apatia, môže byť dôvodom, prečo sú nám neprístupné tieto vnútorné, intrapsychické informácie.

Výskum pohybových aktivít, všímavosti a ich korelácie

Výskum všímavosti a jej korelácie s pohybovými aktivitami nie je jednoduchý, pretože u nás máme štandardizovaný len jeden nástroj na meranie všímavosti, a to dotazník FFMQ (Five Facets Mindfulness Questionnaire), ktorý sa u nás označuje ako DPAV (dotazník piatich aspektov všímavosti). Dotazník je založený na sebahodnotení respondentov, čo čiastočne znižuje jeho reliabilitu. Napriek tomu nám výsledky môžu napovedať o tendenciách v tomto smere, ktoré však bude potrebné overovať, resp. spresniť ďalšími výskumami a výskumnými nástrojmi. Výskum sme realizovali začiatkom roku 2014 v spolupráci so študentom MTF STU v Trnave T. Hurajtom.

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť aktuálnu úroveň všímavosti, pohybových aktivít, a ich koreláciu u študentov stredných a vysokých škôl.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorkou tvorilo 442 respondentov (256 dievčat a 186 chlapcov) vo veku od 16 do 24 rokov, zo stredných škôl: Gymnázia v Prievidzi, Strednej odbornej školy stavebnej v Prievidzi a Strednej zdravotnej školy v Trnave a vysokých škôl: MTF STU v Trnave, UCM v Trnave, UKF v Nitre. Výber respondentov bol zámerný na základe dostupnosti, zameraný na mladých ľudí v západoslovenskom regióne. Z tohto pohľadu majú výsledky istú reprezentatívnu obmedzenosť. Ako respondentov sme si vybrali len študentov preto, aby sme svoje závery mohli relevantnejšie aplikovať na pôsobenie škôl v oblasti výchovy k aktívnemu pohybu.

Metódy výskumu

Ako výskumný nástroj sme použili sebahodnotiaci štandardizovaný dotazník piatich aspektov všímavosti DPAV, v závere ktorého respondenti odpovedali aj na tri otázky týkajúce sa času stráveného športovaním, pohybovými hrami, bicyklovaním, plávaním, behaním, chôdzou, kondičným posilňovaním a inými telesnými aktivitami typu: joga, strečing, tanec a podobne. Išlo nám o to zistiť akékoľvek pohybové aktivity respondentov.

Dotazník DPAV je zostavený z 39 otázok, ktoré sú zamerané na:

Škálu pozorovania – týka sa bdelej pozornosti tomu, čo sa práve deje alebo odohráva. Ide o venovanie pozornosti vonkajším podnetom (zvukom, farbám, vôňam a pod.), ale aj vnútornému prežívaniu (myšlienkam, emóciám, predstavám, telesným pocitom).

Škála popisovania – ide o schopnosť vložiť svoje pocity, myšlienky, predstavy do slov. Ľudia, ktorí majú viac bodov v tejto škále, sa dokážu lepšie orientovať vo svojich pocitoch a majú na ne lepši náhľad. Ľudia s nižším skóre majú problémy s určením a popisovaním svojich pocitov, alebo neprejavujú záujem o vnútorné prežívanie.

Škála uvedomelého konania hodnotí schopnosť byť úplne pozorný k činnosti, ktorú práve jedinec vykonáva. Je opakom automatického správania, pri ktorom je človek „duchom neprítomný“ a v hlave sa zaoberá starosťami, plánmi, spomienkami a podobne.

Škála nehodnotenia vnútorného prežívania meria zaujatie nehodnotiaceho postoja k vlastným myšlienkam a pocitom. Vyššie skóre ukazuje na schopnosť aktívneho prijatia vnútorného prežívania. Ľudia s vyšším skóre dokážu svoje prežívanie prijímať bez toho, aby ich posudzovali ako zlé alebo dobré, vhodné – nevhodné, príjemné – nepríjemné.

Škála nereagovania na vnútorné prežívanie odkazuje na schopnosť nenechať sa uniesť či zaplietť do myšlienok a emócií. Ľudia s vyšším skóre dokážu svoje vnútorné prežívanie (emócie, myšlienky, predstavy) vnímať s väčším odstupom a nenechajú sa vtiahnuť do automatických a zabehnutých spôsobov reagovania na ne. Dokážu aj nepríjemné pocity či predstavy nechať prichádzať a zase odchádzať bez toho, aby na ne museli nutne reagovať.

V dotazníku všímavosti mohli respondenti dosiahnuť 5 úrovní, od najvyššej až po najnižšiu. Na zisťovanie korelácie medzi všímavosťou a pohybovými aktivitami sme použili Pearsonovu koreláciu (r), keďže môžeme predpokladať normálne rozloženie skóre všímavosti a Cohenovu stupnicu, podľa ktorej je korelácia v oblasti spoločenských vied *triviálna* pri $r < 0,1$, *mierna* pri $r < 0,3$, *stredná* pri $r < 0,5$ a *vysoká* pri $r > 0,5$.

Výskumné otázky

1. Aká je aktuálna úroveň pohybových aktivít u študentov stredných a vysokých škôl?
2. Aká je úroveň všímavosti u študentov stredných a vysokých škôl?
3. Aký je vzťah medzi pohybovými aktivitami a všímavosťou?

Hypotézy

HA1 Medzi respondentmi mužského a ženského pohlavia nebudú v dosiahnutom skóre všímavosti rozdiely.

HA0 Úroveň všímavosti bude medzi pohlaviami rozdielna.

HB1 Muži budú dosahovať v pohybovej aktivite vyššie skóre ako ženy.

HB0 Množstvo pohybovej aktivity nezávisí od pohlavia.

HC1 Pohybová aktivita respondentov sa zvyšuje v závislosti od úrovne všímavosti.

HC0 Pohybová aktivita respondentov nesúvisí s úrovňou všímavosti.

Testovanie normality rozloženia

Testovanie normality rozloženia bolo uskutočnené pomocou Kolmogorovov-Smirnovovho a Shapiro-Wilkovho testu. Metódy potvrdili Gaussovú distribúciu pri celkovom skóre všímavosti a tiež pri aspektoch vedomého konania, nehodnotenia a nereagovania. Hrubé skóre namerané škálou pozorovania a popisovania vykazovali od normality mierne odchýlky, avšak vzhľadom na veľký výskumný súbor tieto odchýlky nemusíme brať do úvahy.

Z uvedeného dôvodu sme na štatistické spracovanie použili parametrické metódy.

Tabuľka č. 1: Testovanie normality

	Kolmogorov-Smirnov test			Shapiro-Wilkov test		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Celková všímanosť (F)	,094	60	,200*	,982	60	,509
Pozorovanie (F1)	,114	60	,025	,957	60	,029
Popisovanie (F2)	,097	60	,200*	,960	60	,047
Vedomé konanie (F3)	,089	60	,200*	,964	60	,075
Nehodnotenie (F4)	,091	60	,200*	,962	60	,058
Nereagovanie (F5)	,089	60	,200*	,970	60	,141

spodná hranica významnosti

Výsledky výskumu

Úroveň všímanosti

Tabuľka č. 2: Úroveň všímanosti

Celková všímanosť			
Úroveň (prevod zo stenov)	N	Relatívna početnosť %	Interpretácia
1	66	14,93	Podpriemer 14,93 %
2	319	72,17	Priemer 72,17 %
3	57	12,90	Nadpriemer 12,90 %

Priemer, podpriemer a nadpriemer je vypočítaná podľa normy DPAV pre českú populáciu (Žitník, 2010). Úroveň všímanosti u skúmaných respondentov dosahuje u veľkej väčšiny (72,17 %) priemerné hodnoty. Podpriemerná a nadpriemerná všímanosť je takmer rovnaká. Nadpriemernú úroveň všímanosti dosahuje len 12,90 % respondentov. Keďže všímanosť je významným faktorom zdravia, tak duševného, ako aj fyzického a sociálneho, ale aj podávania výkonov, zistený stav významne poukazuje na možné problémy v tomto smere, ktorými by sme sa mali zaoberať, a to predovšetkým na školách, ktoré vytvárajú optimálne prostredie, kde je možné všímanosť efektívne a systémovo trénovať, resp. rozvíjať.

Porovnanie celkového skóre pohlavia

Tabuľka č. 3: Deskriptívna štatistika

Skupina	N	M	Minimum	Maximum	SD
Muži	186	146,70	111	168	12,80028
Ženy	256	132,07	106	157	13,21525

M = priemer; SD = smerodajná odchýlka

Komparácia deskriptívnej štatistiky mužov a žien poukazuje na vyššie skóre celkovej všímvosti u chlapcov ako u dievčat (tabuľka 3). Štatistickú významnosť týchto rozdielov sme zisťovali pomocou Levenovho F-testu rovnosti rozptylov a Studentovho t-testu pre zistenie významnosti rozdielov.

Tabuľka č. 4: **Rozdiely v celkovom skóre všímvosti medzi ženami a mužmi**

Škála	M		SD		Levenov test		t-test		d	
Celkové skóre	muži	ženy	muži	ženy	F	p	t	df	P	
	146,70	132,07	12,8	13,21	1,61	0,20	5,51	55	< 0,001	1,41

M = priemer; SD = smerodajná odchýlka

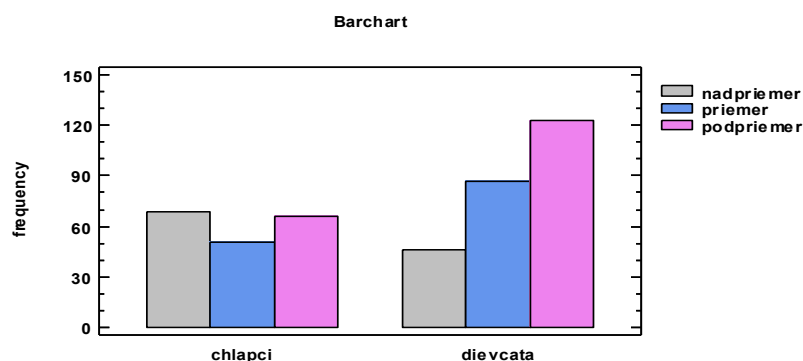
Levenov test potvrdil zhodnosť rozptylov oboch pohlaví ($p > 0,05$), čo potvrdzuje vhodnosť t-testu na ďalšie testovanie. T-testom bol potvrdený štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ($d = 1,41$) na hladine významnosti nižšej ako 0,001.

Naša hypotéza o neexistencii rozdielu sa teda nepotvrdila. Prečo dosiahli chlapci lepšie skóre ako dievčatá, nateraz nevieme vysvetliť. Bude treba testovanie opakovať na reprezentatívnejšej vzorke. Zaujímavé bude aj zistenie rozdielov medzi jednotlivými aspektmi všímvosti. Tie výsledky nám napovedia viac aj o príčinách možných rozdielov.

Úroveň pohybových aktivít

Tabuľka č. 5: **Frekvencie pohybových aktivít**

	Nadpriemer	Priemer	Podpriemer	Spolu
Chlapci	69	51	66	186
	15,61 %	11,54 %	14,93 %	42,08 %
Dievčatá	46	87	123	256
	10,41 %	19,68 %	27,83 %	57,92 %
Spolu	115	138	189	442
	26,02 %	31,22 %	42,76 %	100,00 %



Obrázok č. 1: Frekvencia pohybových aktivít

Tabuľka č. 6: Test nezávislosti

Test	Statistic	Df	P-Value
Chi-Square	20,613	2	0,0000

Na základe výsledkov testu nezávislosti môžeme konštatovať, že hodnota p $0,000 <$ ako zvolená hladina významnosti $0,05$ pri dvoch stupňoch voľnosti, čo nás oprávňuje konštatovať, že nulovú hypotézu zamietame. Dá sa tvrdiť, že medzi veľkosťou pohybovej aktivity a pohlavím je závislosť.

K rovnakému výsledku existencie závislosti sme došli aj na základe testovania kontingenčnej tabuľky pri hladine významnosti $0,05$. Testové kritérium $\chi^2 = 20,613$, pri 2 stupňoch voľnosti dosahuje p -value $0 <$ ako $0,04$ ($0,001$).

Tabuľka č. 7: Testovanie veľkosti závislosti

		With Rows	With Columns
Statistic	Symmetric	Dependent	Dependent
Lambda	0,0592	0,1237	0,0119
Uncertainty Coeff.	0,0263	0,0340	0,0215
Somer's D	0,1732	0,1513	0,2024
Eta		0,2160	0,1852

<i>Statistic</i>	<i>Value</i>	<i>P-Value</i>	<i>Df</i>
Contingency Coeff.	0,2111		
Cramer's V	0,2160		
Conditional Gamma	0,3023		
Pearson's R	0,1852	0,0001	440
Kendall's Tau b	0,1750	0,0001	
Kendall's Tau c	0,1974		

Podľa hodnoty kontingenčného koeficienta 0,211, resp. Cramerovej hodnoty 0,216 môžeme konštatovať, že závislosť medzi veľkosťou pohybovej aktivity chlapcov a dievčat je malá.

Priemernú, podpriemernú a nadpriemernú hodnotu sme určili odhadom na základe odborných analýz prospešnosti pohybových aktivít, keďže nemáme v tejto oblasti určené presné normy. Do pohybových aktivít sme zaradili športovú činnosť, beh, bicyklovanie, plávanie, posilňovanie alebo rôzne druhy cvičenia. Aby sme si uchovali fyzické a psychické zdravie, odborníci odporúčajú (Stejskal, 2004) hodinu a viac aktívneho pohybu. Ako môžeme vidieť z uvedenej tabuľky, zodpovedá tomu pohybu len štvrtina našich respondentov, čo môže predikovať problémy tak zdravotného, ako aj duševného a sociálneho charakteru. Navyše aktívny pohyb napovedá aj o životnom štýle, ktorý, ako môžeme z výsledkov usudzovať, sa ubera smerom k fyzickej pasivite. V neposlednom rade môžeme usudzovať, že stredné a vysoké školy zlyhávajú vo výchove k aktívnemu pohybu, a pravdepodobne sa na tom budú podieľať aj základné školy, ktoré u detí nedokázali vypestovať primerané návyky a vzťah v tomto smere.

Testovanie pohybovej aktivity v závislosti od všímavosti

Tabuľka č. 8: **Korelácia medzi všímavosťou a pohybovými aktivitami** (Pearsonov koeficient)

premenné	všímavosť
Pohybová aktivita	r = 0,238

$p < 0,05$ r – Pearsonova korelácia

Z výsledku môžeme konštatovať, že medzi všímavosťou a pohybovou aktivitou existuje mierna korelácia.

Záver

Výskumom sme zistili, že úroveň pohybových aktivít stredoškolákov a vysokoškolákov od 16 do 24 rokov je nedostatočná. Frekvencia pohybových

aktivít u našej výskumnej vzorky je podpriemerná u 42,76 % respondentov a priemerná u 31,22 % respondentov. U podpriemernej hodnoty to predstavuje pol hodinu denne, pričom odborníkmi (Stejskal, 2004) odporúčaná minimálna frekvencia je hodina denne. Chlapci sa aktívne pohybujú viac a dievčatá menej. Tejto disproporcii bude potrebné venovať špecifickú pozornosť, pretože je známe, že dievčatá menej inklinujú k športovým aktivitám a naša postmoderná spoločnosť nevie mladým ľuďom ponúknuť adekvátnu pohybovú náhradu k športu. O tom, že sa mladí ľudia pohybujú málo, referovalo už mnoho výskumov (Merica, 2012; Stejskal, 2004; Jurkovičová, 2005) a v našej výskumnej vzorke sme potvrdili, že sa v tomto smere nič nemení. Z pohľadu stredných a vysokých škôl to svedčí o tom, že školy, napriek proklamáciám, pohybovým aktivitám nevenujú primeranú pozornosť, a pokiaľ aj venujú, nedokážu aktivizovať študentov k pohybu. To môže napovedať o tom, že ich stratégia a metódy práce nie sú efektívne. Z praxe vieme, že niektoré stredné a vysoké školy, ktoré vznikli po r. 1990, nemajú vôbec alebo majú neadekvátne športové zariadenia: telocvične, športoviská, plavárne a pod. Na vysokých školách je známy trend, že povinná telesná výchova buď nie je vôbec alebo sa jej výmera neustále znižuje. Prečo akreditačná komisia, ministerstvo školstva a školské správy tieto neadekvátne podmienky pre pohybové aktivity prehliadajú, nevieme vysvetliť ani pochopiť.

Úroveň všímavosti, ako špeciálna mentálna kompetencia, vypovedá napr. aj o hodnotách sociálnosti, prosociálnosti, citlivosti, ako aj o rôznych psychických a kognitívnych schopnostiach, čo potvrdili početné výskumy (Langer, 2014; Langer, 1997; Lazar, 2005). Na Slovensku sa skúmaniu tejto kompetencie venuje minimálna pozornosť. O čosi lepšie sú na tom v Čechách. Naša skúmaná vzorka stredoškôľakov a vysokoškôľakov vykázala u veľkej väčšiny respondentov – až 72,17 % len priemernú úroveň všímavosti, pričom želané nadpriemerné hodnoty dosiahlo len 12,9 % respondentov. Vzhľadom na významnosť tejto kompetencie v sociálnych vzťahoch, duševnom zdraví, ale aj v oblasti učenia, sú výsledky ďaleko za očakávaním. Domnievame sa, že by bolo prospešné, keby sme sa touto kompetenciou začali viac vedecky zaoberať, a začali viesť diskusiu o tom, či ju nezaradiť do školských kurikul jednotlivých stupňov škôl. Výskumy Harvardskej odborníčky na túto kompetenciu v oblasti vzdelávania Langer (1997, 2014) či Lazara (2005) napovedajú, že by to mohlo zvýšiť kvalitu vzdelávania a jej výsledky. Naš predchádzajúci výskum (Sawicki, 2014) napr. zistil koreláciu medzi všímavosťou a čitateľskou gramotnosťou, čo by mohlo byť pre školy zvlášť motivujúce. Naše zistenia o korelácii všímavosti a pohybových aktivít, ak sa potvrdia ďalšími výskumami, by mohli mať praktickú konzekvenciu aj v tom, že ak zvýšime úroveň všímavosti u žiakov a študentov, mohli by sa stať všímavejšími aj k pohybovým potrebám svojho organizmu. Pri ďalšom skúmaní by bolo

zaujímavé zisťovať aj korelácie napr. medzi jednotlivými úrovňami všímavosti a jednotlivými úrovňami pohybových aktivít, pretože môže byť značný rozdiel napr. medzi všímavosťou na jednej strane a podpriemernou a nadpriemernou pohybovou aktivitou na druhej strane. Rovnako môžu byť rozdiely medzi pohlavím, hlavne ak si uvedomíme, že sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi všímavosťou dievčat a chlapcov.

LITERATÚRA

- BAER, R. A. 2003. Mindfulness training as a clinical intervention. In *Clinical Psychology Science and Practice*. roč. 10, č. 2, s. 125-143.
- BISHOP, S. R. et al. 2004. Mindfulness A Proposed Operation Definition. In *Clinical Psychology Science and Practice*. roč. 11, č. 1, s. 230-242.
- BURKE, C. A. 2009. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. In *Journal of Child and Family Studies*. roč. 19, č. 2, s. 133-144.
- DUNNE, J. 2013. *Mindfulness and Stress Relief: Perspectives from Science & Buddhism*. Aarhus: Øsal Ling Tibetan Buddhist Center. 154 s. ISBN 0861711327.
- FRÝBA, M. 2003. *Umění žít šťastně. Buddhova Abhidhamma v praxi meditací a zvládnání života*. Praha: Argo. 278 s. ISBN 80-7203-484-7.
- KEOWN, D. 2005. *Buddhist Ethics: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. 148 p. ISBN 13: 978-0195678703.
- LANGER, E. J. 2014. Mindfulness Forward and Back. In: Langer, E. J., Ngunoumen, C. T. (eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. 454 s. ISBN: 9781118294871.
- LANGER, E. J. 1997. *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley. 197 s. ISBN-10:0201339919.
- LANGER, E. J., MOLDOVEANU, M. C. 2000. The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*. roč. 56, č. 1, s. 1-9.
- LAZAR, S. W. 2005. Mindfulness research. In: GERRMER, Ch. K. et al. *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford P. 243 s. ISBN-13: 978-1462511372.
- JURKOVIČOVÁ, J. 2005. *Vieme zdravo žiť? Zdravotný stav slovenskej populácie 1999-2004 a prevencie kardiovaskulárnych a civilizačných ochorení*. Bratislava: UK. 167 s. ISBN80-223-2132-X.
- MERICA, M. 2012. Telovýchovné aktivity na vysokej škole. In: *Vedecké práce 2012*. Bratislava: STU. s. 133-139. ISBN 978-80-227-3724-1.
- MEYER, T., BROOCKS, A. 2000. Therapeutic Impact of Exercise on Psychiatric Diseases. In *Sports Medicine*. roč. 30, č. 4, s. 269-279.
- STEJSKAL, P. 2004. *Proč a jak se zdravě hýbat*. Praha: PRESSTEMPUS. 213 s. ISBN 80-903350-2-0.
- KURDIOVÁ, T., BALÁŽ, M., VICIÁN, M., OLEJNÍK, J., ZEMKOVÁ, E., KYSELOVIČOVÁ, O., KRŠŠAK, M., SRBECKÝ, M., JELOK, I., BELAN, V., KLIMEŠ, I., GAŠPERÍKOVÁ, D., UKROPEC, J., UKROPCOVÁ, B. 2012. Fyzická inaktivita a obezita v patofyziológii chronických civilizačných ochorení . Účinky trojmesačného tréningového programu na fyzickú zdatnosť a energetický

- metabolizmus kostrového svalu. In *XXII. Diabetologické dni*, 30. máj – 1. jún 2012. Košice.
- WEYERER, S., KUPFER, B. 1994. Physical Exercise and Psychological Health. In *Sports Medicine*. roč. 17, č. 2, s. 108-116.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2003. *The World health report: shaping the futur*. Geneva: WHO Library Cataloguing. 135 s. ISBN 92 4 156243 9.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2011. *The World health report : A safer future: global public health security in the 21st century*. Geneva: WHO Library Cataloguin. 167 s. ISBN 978 92 4 156344 4.
- ŽITNÍK, J. 2010. Všímavost a klinické přístupy založené na jejím rozvíjení. In *Diplo-mová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. 127 s.

Silvester Sawicki je vysokoškolský učiteľ. Vyštudoval pedagogiku a psychológiu. Pôsobil na Ústave experimentálnej pedagogiky SAV a ako učiteľ na viacerých univerzitách na Slovensku aj v Čechách. V súčasnosti pôsobí na Fakulte humanitných vied Žilinskej univerzity a na Fakulte masmediálnej komunikácie UCM v Trnave. Pedagogicky i vedecky sa zaoberá otázkami kvality vzdelávania, psychológiou a rozvojom osobnosti a spirituálnou psychológiou.

PhDr. Et Mgr. Silvester Sawicki, PhD.
Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: silvik@azet.sk

Príspevok do diskusie

Autoregulácia učenia ako módna paradigma?

Peter Ondrejko

Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitných štúdií, Centrum výskumu

Anotácia: Príspevok polemizuje so súčasnou vlnou skúmania autoregulácie učenia v pedagogike. Pritom uvádza extrémny dôraz na racionalitu, absenciu poznatkov o vnútorne riadenom človeku, ale aj opomínanie otázok identity vo vzťahu k autoregulácii. V závere vyslovuje pochybnosti o validite súčasne používaných nástrojov výskumu autoregulácie učenia.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 4: 303-315

Kľúčové slová: autoregulácia, racionalita, identita, validita.

Self-Directed Learning as a Fashion Paradigm? This paper argues against the current wave of examining self-regulated learning. Mentions the extreme emphasis on rationality, lack of knowledge about the internal management of human, but also lack of a sense of identity issues in relation to self-regulation. In conclusion, expressed doubts about the validity of the currently used research tools self-regulated learning.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5, č. 4: 303-315

Key words: self-directed learning, rationality, identity, validity.

K otázke autoregulácie a identity

Autoregulácia je pojem, ktorý sa má používať vždy v súvislosti s predmetom. Pojem má svoj pôvod v oblasti kontinuálne automatického nastavenia alebo samoregulácie technických, biochemických, fyziologických alebo ekologických systémov na udržanie stabilného stavu. Môžeme hovoriť o autoregulácii správania sa, emócií, učenia, sexuality, podniku, ba i spoločnosti. Súvisí s autopoiesis Niklasa Luhmanna (1984), s autokinezis Ilya Prigogina (1973, 1977, 1990) a Alexandra Hirnera (1976). Autoregulácia sama osebe je technokraticky prázdny pojem. Pod pojmom často používaného pojmu „autoregulácia učenia“ sa skrýva obsiahly konštrukt, diskutovaný ako „self-directed learning“, prevažne v USA. Vytvárať postoje, obsahom ktorých je túžba učiť sa, je najdôležitejšie. Alan Tough a Malcolm Knowles sú dvaja z kľúčových severoamerických propagátorov učenia sa vo vlastnej réžii¹. Myšlienka

¹ „The most important attitude that can be formed”, wrote John Dewey, ‘is that of the desire to go on learning’. Here we explore some of the key issues around the idea of self-direction in learning. We also look at the contribution of Alan Tough and Malcolm

autoregulácie v učení bola však už podstatne skôr formulovaná (u Huga Gaudiga² v Nemecku r. 1920 v čase reformnej pedagogiky a modelových pokusov, alebo v humanistickej pedagogike vo Francúzsku u Célestina Freineta³ (pracovná pedagogika a pomoc učiteľom) a v Taliansku u Marii Montessori⁴).

Je vôbec zmysluplné v pedagogických vedách hovoriť o autoregulácii učenia? Samotní americkí autori hovoria o stratégii učenia, príp. o štýle učenia (Learning Strategies and Learning Styles). Vždy v rámci psychológie učenia. Pod autoreguláciou učenia budeme dnes pravdepodobne rozumieť riadenie vlastného učenia⁵, teda toho procesu, v ktorom žiak podľa obrazu o sebe „pretvára“ (otázkou je, čo sa skrýva za pretváraním, čo je jeho podstatou,

Knowles – two of the key North American promoters of self-directed learning and associated notions“ (Tough 1989).

² Hugo Gaudig (1860 – 1923) chcel vzdelávať osobnosť študujúceho. Vyvinul výučbu voľnej duchovnej činnosti, v ktorej si **študent stanovoval automaticky ciele, prostriedky a pracovné úrovne**. Veľký význam prisudzoval praxi pracovných postupov tak, že učiteľ mohol ustúpiť do úlohy poradného pomocníka a organizátora. Výsledky, ktoré dosahoval na svojej škole v Lipsku, v diskusii a zamýšľania sa študentov viedli k nárastu ich sebavedomia a k zrelým úvahám o kultúrnych a duchovných problémoch, ako aj ku schopnosti samostatného výberu referenčných kníh, učebníc a literatúry, čo vyvolávalo všeobecný obdiv a uznanie. Jeho škola sa stala „pedagogickým zdrojom energie“ pre učiteľov z celého sveta, ktorí sa zúčastňovali (cca 500) lekcii, prednášok a diskusií v Lipsku.

³ Freinetovská škola je jedným z najúspešnejších modelov školy z obdobia reformnej pedagogiky 20. – 30. rokov minulého storočia. Jej autorom je Célestin Freinet, zakladateľ hnutia modernej francúzskej školy. Jeho pedagogika sa tiež nazýva ľudovou pedagogikou, pretože je určená všetkým a pomocou nej chcel najmä na vidieku odstrániť biedu a zlepšiť postavenie širokých ľudových vrstiev. O príťažlivosti jeho koncepcie svedčí aj fakt, že dnes organizácie freinetovskej pedagogiky združujú viac ako 30 000 učiteľov. Veľkú popularitu má táto pedagogika v Poľsku. Freinet žiadal školu činnú a aktívnu, nepripúšťal v škole žiadne pasívne formy, napr. frontálne vyučovanie. Každý **pokrok musí dosiahnuť dieťa samostatne**, inak nejde o skutočný pokrok. Žiaci z veľkej časti určujú to, čím sa budú v škole zaoberať. Jeho posledné dielo, *La méthode naturelle*, vyšlo vo Švajčiarsku (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé), 1968 – 1969.

⁴ Podľa Dr. Márie Montessori sa dieťa „vytvára“ **samé, podľa** určitých univerzálnych zákonitostí, sledujúc svoj individuálny plán vývinu. Spontánne, na základe vnútorných pohnútok sa rozhoduje pre činnosť, ktorej sa bude venovať. Slobodne zvolená činnosť zamestná jeho ruky a rozvíja jeho myseľ. Zlepšuje sa koordinácia pohybov, zjemňuje sa hrubá a jemná motorika, prehľbuje sa schopnosť sústredenia.

⁵ Samotný termín učenia je osobitný problém, o ktorom nemožno predpokladať, že je každému zrozumiteľný (čo je to učenie), predstavuje množstvo nezodpovedaných otázok. V pedagogike je príkladom nevhodnej axiomatizácie.

výsledkom čoho je „pretváranie“) svoje mentálne schopnosti do zručností potrebných na učenie. Základom je vždy jeho pohľad na seba a to, či sa pritom bude riadiť svojím okolím (zvonka riadený človek, symbolom ktorého je radar), alebo komplexom životných cieľov, ktoré sú mu hlboko vštepené staršími už v ranom veku (vnútorne riadený človek, ktorého symbolom je gyroskop). Preto riadenie ako rozhodovanie o sebe bude podmienené jeho identitou a riesmanovským typom riadenia človeka („inner-directed“ and „other-directed“ personalities). Otázkou je, či bude takýto výskum v kompetencii pedagogiky. Švaříček (2013, s. 56 a nasl.) upozorňuje na adresu diskurzov pedagogického výskumu, že „...dojde k vyprázdnění obsahového pole pedagogiky... a odsunují ...z tohoto pole základní pedagogické tázání po otázkách výchovy: Co je to výchova a vzdělávání? A jak můžeme budovat pedagogiku jako vědu?“.

Tu chceme upozorniť aj na skutočnosť, že podľa konštruktivistických teórií je ovplyvňovanie alebo perturbácia⁶ učiaceho sa len vtedy možná, keď ich individuum pripustí, teda keď bude pre ne individuum otvorené. Keďže každý samoučiaci sa systém (ktorým je aj žiak) je rozdielny v rovnováhe v pedagogickej situácii a tým aj v perturbácii, vrátane pripisovania zmyslu a významu, nemožno formulovať žiadne presnejšie ciele v autoregulácii učenia.

Psychologický slovník (Hartl – Hartlová 2000, s. 66) uvádza pod heslom autoregulácia (self-regulation) samoriadenie, samoreguláciu, riadenie vlastného stavu organizmu a iného systému, spravidla zamerané na optimalizáciu jestvujúceho stavu. V pedagogických slovníkoch sa objavuje autoregulácia (učenia) až v r. 2001 (Průcha – Walterová – Mareš, 2001, s. 22-23). Autoregulácia učenia – „...Řízení sebe samého při učení.“ Pedagogický pohľad – self-direction znamená podľa uvedeného hesla „...vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení“. Zrazu sa tu objavuje *kontrola*, nevedno, či ako súčasť riadenia alebo osobitný jav. „Vnitřní kontrola...“ – čítame ďalej – „...má dimenzi sociologickou (žák pracuje na úlohách nezávisle na učiteli, na spolužákoch, řídí sám sebe...)“. Ide skutočne o sociologickú dimenziu? Ďalej čítame, že ide o self-management a „...dimenzi pedagogickou (vyučuje sám sebe, jde tedy o self-teaching)“. Psychologický pohľad je potom podľa hesla self-regulation, kedy sa „...žák stává aktérem svého vlastního učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní.“ Táto zmätočná charakteristika iba komplikuje obsah pojmu autoregulácia učenia. Pripomíname iba, že funkciou slovníka je kodifikovať súčasný stav poznania.

⁶ V systémovej teórii a konštruktivizme zaviedol a používal pojem „porucha“ častejšie biológ Humberto Maturana ako odborný termín, s poukazom na to, že porucha môže mať na systém aj pozitívne účinky. V diele *El árbol del conocimiento*, 1984 (Maturana – Varela, 1990) zdôrazňujú autori, že perturbácia (porucha, rušivý vplyv, odchýlka) nie je zvonka vyvolaná príhoda, ale vnímaná porucha, narušenie systému.

Pod pojmom autoregulácia v učení sa podľa kritikov skrýva difúzne a ťažko udržateľné subsumovanie antropologického a učebnotechnického prístupu, ktoré získava až príchodom konštruktivistickej teórie učenia zdanlivý teoretický základ. Pri autoregulácii učenia sa vychádza z predpokladu, že ľudský rozum neodráža realitu, ale subjektívnu skutočnosť, pozostávajúcu z konštrukcie mienok, názorov, skúseností⁷, myšlienok, pocitov o sebe a o druhých, z projekcie a potláčania, ktoré v podstatnej miere určujú ľudské správanie.

Aby zodpovedalo naše správanie účinnému zvládaniu výziev dynamicky sa meniaceho okolia, musíme neustále skúmať, do akej miery naše obrazy o sebe ešte súhlasia (identita). Považujeme za otázku, či je takéto skúmanie v kompetencii pedagogiky. Výchovnovzdelávací proces subjektu sa uskutočňuje aj pri autoregulácii učenia – prostredníctvom vyrovnávania sa s objektom žitého sveta (Lebenswelt). Autoregulácia učenia nie je preto identická s autonómnym učením, lebo každé ľudské učenie sa pohybuje skôr medzi pólmi autoregulácie a kontrolou inými, takže pri posudzovaní konkrétnej angažovanosti stojí otázka, ako blízky je učiacemu sa jeden alebo druhý extrémny pól. Každý človek je vo svojom myslení, chcení a konaní vždy súčasne nezávislý aj obmedzovaný, takže musí vo svojom učení nachádzať riešenie tohto dialektického vzťahu.

Pre celý proces učenia totiž nestačí iba dokázať vstrebať určité znalosti, vedomosti či zručnosti, príp. schopnosti, ale tiež vedieť, ako to čo najlepšie uskutočniť, vykonať – teda naučiť sa, ako sa čo najlepšie učiť. Autoregulácia sa uskutočňuje aktuálne ako aspekt „autonómie“ a „individualizácie“, ale aj romantizácie, v zmysle odpútavania sa od vlastnej reality a príliš veľkého optimizmu. V praxi sa sotva môže uskutočniť. Keď sa stanú príležitosť (podnet) a miesto učenia podľa želania ľubovoľné a keď sa učenie uskutočňuje výlučne na individuálnej úrovni, v takom prípade je každý odkázaný sám na seba. Takýto proces nie je výlučne kognitívny a racionálny. Otázkou sa stáva potom o. i. to, ako môže žiak uskutočňovať a obohacovať pomocou autoregulácie oblasti, ktoré sú úplne mimo jeho skúseností. Ešte radikálnejšie sa stavajú k autoregulácii učenia kritici radikálneho konštruktivismu: radikálny konštruktivismus robí nadbytočnou a morálne nelegitímnu didaktiku a tým aj zbytočnou (Rustemeyer, 1999, Griesse, 1999, McCarty 2000). Brown – Collins – Duguid (1989) pripravili koncepciu učenia, v ktorej vyučujúci (učiteľ, majster) ukáže pracovný postup (modeling), poskytne poznámky, príp.

⁷ V tejto súvislosti sa Pavla Toráčová (2008) oprávnene pýta. „...jak to mozek dělá, že máme subjektivní zkušenost“. Skúmanie subjektívnych skúseností je vždy situované do celkového rámca časopriestorovej reality objektívneho sveta.

odporúčania, koriguje a hodnotí (scaffolding bzw. coaching) a vzápätí sa po tomto procese stiahne (fading). O autoregulácii učenia tu sotva môže byť reč.

Autoregulácia a racionalita

Mnohí autori sa zhodujú v tom, že je to predovšetkým extrémny dôraz na racionalitu, ktorá má byť v modernite základom autoregulácie (učenia). Modernita priniesla so sebou nevyhnutne odklon od emocionality. Podľa Hannah Arendtovej (1995) šlo dokonca o inštrumentálnu racionálnu⁸ aktivitu, pri ktorej modernita emocionalitu vedome vypínala v mene efektívnejšej racionality, a to bez ohľadu na požadovaný účinok (napr. taylorizmus a zefektívnenie pracovných podmienok, ale aj Eichmann a jeho organizácia židovskej genocídy). Aj Ernst Fischer ([1963] 1966 in Petrusek 2006) popisoval v šesťdesiatych rokoch svoju súčasnosť ako svet, kde sa šíri strach z emočného vákuu. O dvadsať rokov neskôr situáciu vyjadril podobne aj Gilles Lipovetsky ([1983 a 1993] 2008) pomocou pojmu „éra prázdnoty“, ktorá hovorí o probléme depresie moderného človeka, ktorá je spôsobená „děsivou pustinou autonómie a neutrality, kedy sa vzťahy (a tým pádom aj emoce) vytrácejú v tichosti a bezdůvodně“.

⁸ Inštrumentálny racionalizmus je vlastne variantom *kritického racionalizmu* ako gnozeologické stanovisko, ktoré v protiklade k naivnému realizmu „realisticky“ uznáva objektívnu existenciu sveta a jeho nezávislosť na ľudskom vedomí, avšak súčasne „kriticky“ podtrhuje význam subjektívnych momentov v poznaní (zmyslové a iné klamy, subjektívne záujmy a sklony), ktoré bez kritickej racionálnej analýzy bránia postihnúť svet, aký skutočne je. V tomto širokom zmysle je každá teória poznania kritickým realizmom s výnimkou realizmu naivného.

V užšom slova zmysle je *kritický racionalizmus* aj idealistický smer v nemeckej, britskej a americkej filozofii z konca 19. a zač. 20. storočia, ktorý „realisticky“ prepracováva kantovský kriticismus a často sa zbližuje s novokantovstvom. Tendencie vývoja týmto smerom sa objavujú už skôr, v snahách o opravu Kantovho transcendentálneho realizmu: poznanie javov znamená poznanie transcendentna, ktoré sa prejavuje práve v javoch. Tak napríklad J. F. Herbart je autorom tézy: Koľko javov, toľko poukazov na bytie. V Nemecku predstavovali kritický realizmus A. Riehl, O. Külpe a E. Becher. Zastávali stanovisko, že všetko, čo sa poznáva, je spracované a prepracované ľudským vedomím. Súčasný kritický realizmus predstavuje napr. A. Wenzel, ktorý sa snaží o syntézu materialistických postojov súčasnej fyziky s idealistickou filozofiou na základe voluntarizmu. V Anglicku bol kritický realizmus blízky personalizmu. Spájal sa s tzv. škótskou školou. V USA vznikla začiatkom 20. rokov 20. storočia samostatná škola, reprezentovaná G. Santayanom, W. Seilarsom, A. O. Lovejoyom, J. B. Prattom a A. Rogersom, ktorá proti neorealizmu obhajovala tézu o možnosti iba sprostredkovaného poznania (tzv. reprezentativizmus); v rámci školy sa rozlišovali objektívne idealistické a naturalistické tendencie (Seilars, Lovejoy), ktoré sa zbližovali s materializmom.

Vnútorne riadený človek

Už sme sa zmienili o tom, že poznanie autoregulácie učenia podľa uvedeného hesla v pedagogickom slovníku znamená „...vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení“. Toto konštatovanie súvisí s človekom riadeným vnútorne (David Riesman). Takýto človek pracuje po celý život s komplexom životných cieľov, ktoré sú mu hlboko vštepené staršími, spravidla rodičmi, už v ranom veku. Tieto ciele sú zovšeobecnené, napriek tomu sú však „neúhybne“ stanovené. Jedinci tohto charakterového typu majú viac životných možností, disponujú väčšou iniciatívnosťou a dokážu žiť spoločensky bez striktného a samozrejmeho tradičného riadenia. V spoločnosti závislej na vnútornom riadení nazerajú ľudia na svoje deti a učiteľia na svojich žiakov ako na individuality s vlastnou životnou dráhou. Každému človeku je zdanlivo ponúkaná široká voľba cieľov (napr. majetok, moc, sláva, dobro), tie sú však ideologicky vzájomne prepojené, a preto voľba, ktorú jedinec raz urobí, je voľbou takmer nezmeniteľnou, a tým pádom celoživotnou. Termín, ktorý David Riesman pre vnútorné riadenie používa, je „Psychologický gyroskop“.

Natíska sa otázka, či je možné skúmať autoreguláciu učenia bez emocionality, bez riesmanovskej typológie vnútorne alebo zvonka riadeného žiaka, bez skúmania motivácie, vôľových vlastností jednotlivca a jeho identity (o ktorej bude reč v nasledovných riadkoch). Máme tu do činenia s konštruktom značnej úrovne abstrakcie, na obsahu validity ktorej sotva záleží?

Čo vlastne potom skúma pedagogický výskum autoregulácie učenia?! Nestáva sa autoregulácia módnym pojmom, s príchutou inflácie a snahou plaviť sa po „vlné“, a to bez dôkladnej reflexie a kritiky jestvujúcich názorov, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou heuristického procesu každého výskumu? Nie je autoregulácia učenia predsa len módnou paradigmou?

Mnohí autori sa nazdávajú, že teórie autoregulácie nebadane transportujú ideológiu, ktoré sú vzdialené snahe prispieť k prospechu jednotlivca. Máme do činenia s „difúznym a nejednotným subsumovaním antropologických prístupov a prístupov techniky vzdelávania, ktoré sa objavili ako teoretický základ až výskytom konštruktivistických teórií učenia“ (diffuse und wenig einheitliche Subsumierung von anthropologischen und lerntechnischen Auffassungen, die erst seit dem Aufkommen der konstruktivistischen Lerntheorie ein theoretisches Fundament zu bekommen scheinen)⁹. Nie je napokon učenie **vždy** samoregulované? (Ist Lernen nicht immer selbstgesteuert?) – pýta sa Werner Stangel (1989).

⁹ Pozri o tom <http://www.htwm.de/hbarthel/home/lebensl.htm> a Douillet, Jacques (2001) Kritik am Radikalen Konstruktivismus. <http://www.andranet.de/downloads/texte/kritikrk.doc> (02-10-07).

Otázka identity vo vzťahu k autoregulácii

Otázkou je, čo rozumieme pod identitou, keďže autoregulácia predpokladá reflektovanie samého seba. G. H. Mead (1968, s. 179 a nasl.) rozumie pod identitou schopnosť jednotlivca reflektovať samého seba a stať sa sám sebe objektom. Zjednodušene povedané – schopnosť utvoriť si obraz samého seba. To pokladáme za základné východisko, podmieňujúce akúkoľvek možnosť „autoregulácie“. Mead uvádza, že izolovaný jednotlivec nie je schopný dospieť k takejto reflexii samého seba. Identita vzniká iba vtedy, ak sa môže jednotlivec v procese komunikácie (interakcie) vidieť očami druhého a utvárať si obraz o sebe takýmto spôsobom. Výskum autoregulácie (učenia) teda nebude možný bez poznania identity (respondenta, probanda, participanta) a „...ne-pretržitého procesu konštrukcie... jako souboru sebehodnocení, sebezpojetí, sebekategorizace a emocí...“ (Hrdá – Šíp 2011, s. 25, 27). Proces interakcie je základným spoločenským predpokladom, aby identita vôbec mohla vzniknúť. Táto identita je v podstate spoločenskou štruktúrou a vyrastá zo spoločenskej skúsenosti (Mead 1968, s. 179, 182). Túto predstavu prevzal i Goffman a rozvinul podstatným spôsobom. Podľa E. Goffmana (1967) možno rozoznať pri očakávaní, ktorým je subjekt vystavený pri sebareprezentácii dve dimenzie:

- V línii času disponuje individuom vlastnou biografiou, ktorej interpretáciu subjektom možno označiť ako personálnu identitu;
- V aktuálnej konkrétnej situácii je jednotlivec spojený väzbami v rôznych skupinových a rolových štruktúrach. Ich subjektívna interpretácia predstavuje sociálnu identitu. Z vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou vzniká identita môjho ja.

J. Habermas tento proces popisuje nasledovne: „Osobná identita nachádza svoj výraz v jedinečnej a s nikým nezameniteľnej biografii, sociálna identita v príslušnosti jednej a tej istej osoby k rôznym, často nekompatibilným vzťahovým skupinám. Kým osobná identita je garantovaná asi ako kontinuita „ja“ v priebehu meniacich sa situácií v živote, sociálna identita zachováva jednotu v mnohorakosti rôznych systémoch rol, ktoré treba „vedieť“ (ovládať) súčasne. Obe „identity“ možno pojať ako istú „syntézu“, ktorá sa rozprestiera v dôsledku pomerov v dimenzii sociálneho času (životné udalosti), resp. v dôsledku mnohorakosti súčasne prebiehajúcich očakávaní v dimenzii sociálneho priestoru (rol). Ja-identita môže byť potom chápaná ako rovnováha medzi zachovávaním oboch identít, osobnej a sociálnej“ (Habermas 1973, s. 131).

Identita „ja“ sa takto popisuje ako rovnováha, ku ktorej treba dospieť v každej interakcii. V rovine sociálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby sa orientoval na normované očakávania správania. Konajúci má byť takým ako

všetci ostatní. V rovine personálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby bol s nikým nezameniteľný a jedinečný, má byť takým ako nikto iný. Ten, kto v jednom alebo v druhom smere príliš poľaví, sa sám vylúči z komunikovania. Pokladá sa za podivné, ak vôbec nenaplní sociálne očakávania a pokladá sa za „zvecnenie“ (odcudzenie samého seba), ak sa jednotliviec orientuje výlučne na sociálne očakávania. Schopný komunikácie je iba ten jednotliviec, ktorý dokáže v každej situácii stále znova a znova svoju identitu obhájiť práve na pozadí príslušného sociálneho očakávania. Tento výkon je časťou procesu, v ktorom dochádza k sebareflexii subjektu. Identita môjho ja je teda procesom neustále nového výkonu v interakcii, „...hľadání vztahu subjektivní zkušenosti a objektivně definované intencionality“ (Toráčová, 2008, s. 134) i v prípade autoregulácie učenia.

Autoregulácia učenia z hľadiska pedagogickej psychológie

Paul Pintrich, profesor na Michiganskej univerzite, významný predstaviteľ autoregulácie učenia z hľadiska pedagogickej a sociálnej psychológie uvádza autoreguláciu učenia vo fázach (2000, s. 454). Má sa uskutočňovať v 4 fázach (súvaha – plánovanie a aktivácia, monitorovanie, kontrola, reakcia a reflexia).

TABLE 1
Conceptual Framework for Studying
Self-Regulation

<i>Phases of Self-Regulation</i>	<i>Areas for Self-Regulation</i>
Forethought, planning, activation	Cognition
Monitoring	Motivation
Control	Behavior
Reaction, reflection	Context

Z hľadiska pedagogickej psychológie rieši otázky teórie, výskumu a aplikácie autoregulácie učenia a poskytuje široké pokrytie koncepčných, metodických a aj liečebných otázok. Ďalší autori publikujú výlučne na báze edukačnej psychológie (Harris, K., Graham, S., Mason, L., Zimmerman, B., Schunk, D., Alexander a Lyn Corno, Weinstein, C. E., Dierking, D, a i.)

Záver

Výskum autoregulácie v súčasnom ponímaní v našej pedagogike pokladáme za módnou záležitosť a nekritické podliehanie „trendom“, imunizované voči kritike. Nemôže však existovať nijaká hodnota, nijaké učenie alebo teória,

ktoré by si smeli robiť legitímny nárok na imunitu voči kritike. Už intelektuálna poctivosť nás zaväzuje kriticky skúmať všetky hodnoty, skôr než ich uplatníme. Nič nie je také sväté a úctyhodné, aby sa o tom kritickým rozumom nemohlo pochybovať. Vzhľadom na neblahé skúsenosti s imunizovanými štátnymi ideológiami (marxizmus-leninizmus, nacionálny socializmus, neoliberalizmus a i.), kritický racionalizmus právom zdôrazňuje, že treba bezohľadne podrobiť kritike každý dogmatizmus, každú imunizačnú stratégiu. Ináč sa vystavujeme pochybnosti o validite našich výskumov autoregulácie. „Validita je schopnosť výskumného nástroja zisťovať to, čo bolo zamýšľané zisťovať. Na prvý pohľad je táto definícia paradoxná – veď prečo by výskumník použil nástroj, o ktorom by nevedel, čo zisťuje. Skutočnosť je však zložitejšia a odpoveď na otázku, čo výskumník zisťuje, nemusí byť jednoduchá alebo jednoznačná“ (Gavora, 2010). Je otázka autoregulácie predmetom pedagogiky? Nemali by sa ponechať otázky výskumu autoregulácie spolupráci s tými, ktorí ich dlhodobo a kompetentne skúmajú (sociálna a pedagogická psychológia, sociálna antropológia, teória riadenia a i.)? Nie je výskum autoregulácie učenia príkladom nesprávneho chápania otvárania sa pedagogiky hraničným vedám? Nie je skôr ich substitúciou?

Výskumné nástroje ani v pedagogike nemajú byť generické, zachytávajúce nekonkretizované úlohy človeka. Respondent vzťahuje svoje odpovede k nejakej konkrétnej činnosti vo svojej životnej situácii. Takže pri výskume autoregulácie učenia spravidla získavame odpovede o rôznych situáciách, ktoré sa v štatistických výsledkoch zrejme zlievajú dohromady. Uvedieme pre ilustráciu príklad. V istom nemenovanom dotazníku autoregulácie sa autori dotazníka pýtajú respondenta, či súhlasí s tvrdením: „Když moje plány fungují, pevně se jich držím“. Ale odpoveď na takúto otázku nie je možná nezávisle na tom, o aké plány sa jedná! Niektoré plány sa realizujú a fungujú ľahšie, niektoré ťažšie. Nemožno to zovšeobecňovať. Možno autoreguláciu učenia posudzovať nezávisle na jej obsahu? Rozdiel v úrovni hodnotenia vlastnej autoregulácie individua bude vždy závislý od predmetu, toho, na čo sa autoregulácia vzťahuje, od osobnostných charakteristík a sociálnej situácie. Autoreguláciu učenia vzhľadom na veľké plány a ďaleké ciele nemožno porovnávať s každodennosťou. Nebude aj fungovanie plánov a intenzita ich pridržania sa závisieť predovšetkým od toho, o aké plány sa jedná? A čo vôľové vlastnosti, schopnosť niečo chcieť? A vytrvalosť, presvedčenie, dôvera a i. Nebude úroveň autoregulácie učenia triedy, skupiny, ale aj jednotlivca vždy rozdielna a teda nezovšeobecniteľná, v závislosti od uvedených ako i ďalších podmienok? A napokon autoregulácia učenia v pedagogike neoslabí aj tak neraz slabnúci záujem vyučujúcich o učenie (výchovu) s vidinou nediferencovanej samostatnosti žiaka, ktorého učenie sa by sa malo stať individuálnou záležitosťou? Nepovedie paradigma autoregulácie učenia sa k jedinému

hlavnému cieľu – nevenovať sa v pedagogike učiacim sa, ale iba príprave vyučujúcich na zvládnutie autoregulácie učenia sa (žiakov)? Verme, že tak to predsa nie je, to by vyučujúci predsa len nedopustili.

Každý partner dialógu musí byť pripravený korigovať niečo na svojich vlastných predstavách, keď mu niekto iný dokáže, že nemá pravdu. Treba byť pripravený korigovať svoje predstavy a podobnú ochotu predpokladať aj u svojich partnerov pri výskume autoregulácie učenia.

Strategické námety pre výskumné riešenie

Seriózný pedagogický výskumný program by sa mal v oblasti „autoregulácie učenia“ koncentrovať na to, ako učiť žiakov a študujúcich nielen určitým obsahom a zručnosťami, ale aj na to, ako s nimi narábať, teda výskum, ktorý by viedol k tomu, aby škola naučila žiakov ako postupovať, aby pri učení nepotrebovali pomoc rodičov, učiteľov, rovesníkov a iných a pod. Cieľom by malo byť naučiť, ako vziať zodpovednosť za svoje učenie do vlastných rúk, čo dáva človeku väčšiu možnosť obstať na ceste životom. Samotný obsah procesov autoregulácie a ich skúmania nie je predmetom pedagogiky.

Takýto výskumný program nemožno tvoriť (iba) na základe excerptovania časopisov, tak, aby bol strategický zámer „v súlade“ s najfrekvencovanejšími, hlavne americkými témami. Výskum by mal byť v súlade so zásadou *verejnej vedy*¹⁰, podľa zásady veda – vec verejná, a nie závislá na názoroch inštalovaných decizorov, komisií a koryfejov vedy, mal by byť v súlade s vlastným presvedčením. Aby kritika voči doterajšiemu koncipovaniu dlhodobej stratégie výskumu nebola bez alternatívnych návrhov, treba uvažovať o témach charakteru základného výskumu v pedagogike, v spolupráci, a nie v substitúcii s viacerými spoločenskovednými disciplínami. Podobne, ako Roman Švaříček (2013, s. 68) v štúdiu *Konec pedagogiky : kritický esej* kriticky a výstižne upozorňuje na nahrádzanie pedagogického výskumu, pokiaľ nepríde k jej konsolidácii a riešeniu základných otázok, ktoré predstavujú „...tí pedagogické konstanty: obsah, cieľ a prostriedky“.

LITERATÚRA

- ARENDTOVÁ, H. 1995. *O násilí*, Praha: Oikoymenth 1995
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds.) 2000. *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press, ISBN: 978-0-387-77579-1.
- BROWN, J. S., COLLINS, A., DUGUID, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, N. 1, 32-42.

¹⁰ Zvlášť odporúčam do pozornosti ostatnú publikáciu Terezy Stöckelovej (2012).

- CORNO, L., BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation in classroom and Intervention. International Association for Applied Psychology, Columbia University, USA, *Applied psychology: International review* 2005, 54 (2), 199-231.
- DOUILLET, J. 2001. Kritik am Radikalen Konstruktivismus. Dostupné na <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>
- FISCHER, E. 1966. „Původ a podstata romantismu.“ in M. Petrusek. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- GOFFMAN, E., 1967. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GRIESE, H., 1999. Sozialwissenschaftliche Vorläufer und Kritik des Konstruktivismus – ein wissenschafts(auto)biographischer Zugang (s. 103-123). In Arnold, R., Giesecke, W., Nuiss, E. (Hrsg.) *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches*. Hohengehren: Schneider.
- HABERMAS, J., 1973. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, In: Habermas, J.: *Kultur und Kritik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HARRIS, K., GRAHAM, S., MASON, L., 2003. Self-regulated Strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 15, 1-16.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. Heslo Autoregulace. Praha: Portál.
- HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovať?* Bratislava: ÚŠI.
- HRDÁ, R., ŠÍP, R. 2011. *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu*. Brno: Muni press, Katedra sociální pedagogiky PdF MU.
- KNOWLES, M. S., HOLTON E. F., SWANSON, R. A., 2007. *Lebenslanges Lernen: Andragogik Und Erwachsenenbildung* Heidelberg: Elsevier Spektrum Akademischer Verl.
- LIPOVETSKY, G., [1983 a 1993]. 2008. „Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu.“ Praha: Prostor.
- LUHMANN, N., 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J., 1990. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Goldmann Verlag. ISBN 978-3-442-11460-3.
- MCCARTY, L., 2000 Fünf Thesen des radikalen Konstruktivismus. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3, s. 293-310.
- MEAD, G. H., 1968. *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PETRUSEK, M., 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- PIAGET, J., 1980. Life is essentially autoregulation. In: Piattelli-Palmerini, M. *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

- NICOLIS, G., ILYA PRIGOGINE, I., 1977. *Self-Organization in Non-Equilibrium Systems*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- PINTRICH, P. R., 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- PRIGOGINE, I. 1973. Time, Irreversibility and Structure, in: *Physicist's Conception of Nature*, ed. by Jagdish Mehra, Dordrecht u.a., D. Reidel Pub., 1973, S. 561-593.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I. 1990. Entwicklung und Irreversibilität, In: *Selbstorganisation. Jahrbuch für Komplexität in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften*, Bd. 1, S. 3-18.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*, heslo Auto-regulace učení. Praha: Portál.
- RIESMAN, D., 1968. *Osamělý dav: studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Mladá fronta.
- RUSTEMEYER, D. 1999 Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 467-484
- SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B.J., 2012. *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. 2008. New York: Routledge 2012.
- STANGEL, W., 1989. *Das neue Paradigma der Psychologie – die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg 1989.
- STÖCKELOVÁ, T., 2012. *Nebezpečné známosti. O vzťahu sociálních věd a společnosti*. Praha: SLON.
- ŠVARÍČEK, R., 2013. Konec pedagogiky: Kritický esej. In: *Studia pedagogica*, roč. 18., č. 2 – 3, s. 55-72.
- TORÁČOVÁ, P., 2008. Smysl zkoumání subjektivní zkušenosti. In: Novotný, K, Friedmanová, M. (eds.) 2008. *Výzkum subjektivity. Od Huddera k Foucaultovi*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-86818-61-0.
- TOUGH, A. M., 1989 'Self-directed learning: concepts and practice' in C. J. Titmus (ed.) *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, Oxford: Pergamon Press.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMON, J., DIERKING, D., 2000. Self-regulation interventions with a focus an learning strategies. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H., 2011. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 2011. New York: Routledge.

Peter Ondrejko pracuje v oblasti sociálnej patológie, kriminológie, sociológie výchovy a metodológie spoločenskovedných výskumov. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejnených doma i v zahraničí. Venuje sa i najnovším sociologickým teóriám. Pôsobí v Centre výzkumu Fakulty humanitných studií Univerzity Tomáše Bati v Zlíne.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu
Nám. T. G. Masaryka 1279
760 01 Zlín
Česká republika
e-mail: ondrejko@fhs.utb.cz

Redakcia PEDAGOGIKA.SK si touto cestou dovoľuje vyzvať odborníkov/odborníčky na diskusiu k nastoleným otázkam a problémom autoregulácie. Tešíme sa na Vaše stanoviská a názory, privítame aj prípadné analýzy názorov zahraničných odborníkov či vlastné výskumy autoregulácie.

Správy

Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou Európska mládežnícka politika 2014 – Výsledky vedeckého výskumu v roku 10. výročia vstupu SR do EÚ

V dňoch 29. – 30. 9. 2014 z podnetu dekana FSV UCM Petra Horvátha a prodekana pre vedecko-výskumnú činnosť Ladislava Macháčka, v spolupráci s Ústavom politických vied SAV, Slovenskou sociologickou spoločnosťou pri SAV, Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV a Slovenskou spoločnosťou pre verejnú správu pri SAV zorganizovala Fakulta sociálnych vied UCM konferenciu s medzinárodnou účasťou „Európska mládežnícka politika – Výsledky vedeckého výskumu v roku 10. výročia vstupu SR do EÚ“.

Na konferencii študenti doktorandského štúdia FSV UCM v Trnave prezentovali výsledky projektov podporených Fondom UCM pre mladých vedeckých pracovníkov za rok 2014, informovali o pripravovaných projektoch, s ktorými sa budú uchádzať o finančné príspevky z tohto fondu v roku 2015. Konferenciu, ktorá sa konala v Kongresovom centre SAV na zámku v Smoleniciach, otvoril v mene dekana FSV vedúci katedry Politológie Milan Čáky. Počas dvoch dní sa predstavili účastníci so svojimi odbornými príspevkami zo Slovenska a zo zahraničia. Prvý deň boli prezentované výsledky projektov projektov VEGA a KEGA. Súčasťou konferencie bola diskusia redaktorov a členov redakčných rád vedeckých časopisov (Slovak Journal of Political Sciences; Studia Politica Slovaca; Slovak Journal for Public Policy and Public Administration; PEDAGOGIKA.SK; Mládež a spoločnosť) s autormi a čitateľmi. Najviac diskutovanými témami boli financie a kvalita publikovaných štúdií, resp. kvalita rukopisov, ktoré prichádzajú do redakcií. Ako vyplynulo z pomerne intenzívnej diskusie, oba fenomény majú svoje úskalia (odzrkadľujúce sa v konečnom výsledku každého uverejneného čísla), ktoré sa redakcie časopisov snažia preklenúť s každým pripravovaným číslom.

V utorok 30.9.2014 uviedol rokovanie Miroslav Pekník, riaditeľ Ústavu politických vied SAV, jedného z dvoch hlavných organizátorov konferencie. V tento deň odzneli predovšetkým príspevky s výsledkami výskumov z medzinárodného projektu MYPLACE, ale aj informácie o nových projektoch MyWeb, Youth at Work a Good Citizen, na ktorých v súčasnosti participuje FSV UCM v Trnave.

V rámci projektu MY PLACE vystúpil Marti Taru z Estónska, ktorý informoval o výsledkoch výskumu zameraného na tému Mládež a jej záujem o politiku, porovnal výsledky z niekoľkých európskych krajín (Slovensko, Fínsko, Veľká Británia, Estónsko, Nemecko) z roku 2003 a 2012.

Jaroslav Mihálik z FSV UCM v Trnave predniesol závery a zistenia z výskumu MY PLACE na tému Mládež: história a pamäť, zameraného na vnímanie historických tém u mladých ľudí, ich rozdielne názory na aktuálne otázky v oblasti politiky, problematiky menšín, historických udalostí v jednotlivých okresoch Slovenska. Silvia Dončevová prezentovala v rámci MY PLACE analýzu témy Sociálne siete, vzťahy medzi pohlaviami a sexualita, v ktorej sa zamerala na aktuálny stav vnímania sociálnych vzťahov z hľadiska rodovej rovnosti, s reflexiou vnímania a tolerance inakosti vo vzťahoch mužov a žien a vo vzťahu k iným komunitám (LGBT).

Záver konferencie patrilo zhodnoteniu stavu vedecko-výskumnej oblasti za uplynulý rok, návrhom, ako pomôcť zlepšiť kvalitu predkladaných projektov s cieľom zaistiť ich prijatie a celkovo skvalitneniu participácie na výskumných projektoch, domácich aj medzinárodných.

Ladislav Macháček

11. ročník celoslovenského kola literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ – správa z vyhodnotenia

V priestoroch Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre sa dňa 19. júna 2014 konala vernisáž a slávnostné vyhodnotenie už 11. ročníka celoslovenského kola českej literárnej a výtvarnej súťaže: „Komenský a my“. Súťaž si kladie za cieľ prispieť k zvýšeniu historického povedomia našej mladej generácie a podporiť hľadanie samostatných tvorivých riešení z rôznych oblastí života.

Pozornosť sa venovala výsledkom tvorivej činnosti súťažiacich detí a mládeže základných a stredných škôl z celého Slovenska, ktorým boli udelené diplomy a zaujímavé ocenenia za ich víťazné práce.

Na českú súťaž s jej dvanástym ročníkom, ktorú vyhlasuje a odborne garantuje Unie Comenius v Prahe (a organizačne zabezpečuje ZŠ Brandýs nad Orlicí), nadväzuje slovenské kolo súťaže. Hlavným usporiadateľom a organizátorom súťaže na Slovensku je Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá súťaž organizuje aj v rámci projektu UGA IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“. Záštitu nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekan PF UKF v Nitre Gabriela Petrová, ako aj novozvolená dekan PF UKF v Nitre Eva Szórádová.

Odbornými garantmi sú okrem menovanej Evy Szórádovej i Jana Přívratská (za Unie Comenius v Prahe), Viera Kurincová a Júlia Ivanovičová (za Katedru pedagogiky v Nitre).

Organizační garanti Alexandra Pavličková, Tomáš Turzák (kurátor výtvarnej časti), Renáta Polakovičová (kurátorka literárnej časti) a Dana Kollárová súčasne tvorili aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže, ktorú nesmierne potešila veľmi kvalitná úroveň súťažiacich prác, preto mala ako po minulé roky, tak aj tento rok neľahkú úlohu, a to vybrať tie najlepšie a najzaujímavejšie práce žiakov a študentov. Porota napokon rozhodla popri ocenených prácach vybrať ďalšie práce, ktoré sú každoročne vystavované v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty UKF pod názvom: „Práce, ktoré zaujali“. Okrem toho porota udelila i množstvo čestných uznaní.

V celoslovenskom **11. ročníku literárnej súťaže** „Komenský a my“ súťažiaci prostredníctvom svojich zamyslení, úvah a esejí prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém: Kategória A (7. – 9. ročník ZŠ a I. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „Čo mi dáva telesná výchova a športovanie okrem telesnej zdatnosti?“ (zamyslenie).

Kategória B (študenti PASA, PAKA, štvorročných gymnázií a II. stupňa osemročných gymnázií) s témou: „Človek a čas“ (esej, úvaha).

Ústredný motív **11. ročníka celoslovenskej výtvarnej súťaže** „Komenský a my“, v duchu hlavnej témy „Orbis Pictus 21. storočia – nové stránky knihy „Svet v obrazoch očami detí“ sa vo výtvarnej časti orientoval na „Vzduch“:

Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) s témou: „VZDUCH – vzduch a jeho obyvatelia, veľké a malé lietajúce zvieratká (vtáky, hmyz a iné fantastické lietajúce tvory“).

Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) s témou: „VZDUCH – vzduch ako živel a jeho podoby (farby neba, oblaky, vietor, dúha, víchrica, nočná obloha a pod.“). Kategória B 1, B 2 (5. – 6. ročník ZŠ, 1. – 2. ročník osemročných gymnázií, 7. – 9. ročník ZŠ, 3. – 4. ročník osemročných gymnázií) s témou: „VZDUCH – vzduch a jeho dobývanie človekom (človek vo vzduchu, balón, lietadlá a iné fantastické stroje)“.

Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „VZDUCH – vzduch a mytológia (nebeské kráľovstvo, predstavy o vládcovi sídliačim nad oblakmi – mytológia, náboženstvo“).

Unia Comenius túto súťaž vyhlasuje pre všetky základné a stredné školy v Českej republike na rozdiel od slovenského kola, pretože na Slovensku je súťaž určená pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídlia na ulici po ňom pomenovanej, ako aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre a tiež iné, dobrovoľne zapojené školy. 11. ročník súťaže mal veľkú odozvu medzi základnými a strednými školami, čoho dôkazom je aj skutočnosť, že sa ho zúčastnili súťažiaci z celého Slovenska. Musíme

podotknúť, že zmieňované školy sa do vyhlásenej súťaže prihlasujú z vlastnej iniciatívy.

V úvodnej časti vyhodnotenia súťaže „Komenský a my“ účastníkov privítala a so slávnostným prejavom sa prítomným prihovorila pani dekanka Eva Szóradová. Z Úradu Nitrianskeho samosprávneho kraja (NSK) odboru školstva, mládeže, športu a kultúry sa prihovorila zástupkyňa Ľubica Libová i odborná referentka pre metodickú činnosť Iveta Verešová. Ocenené boli snahy nielen žiakov, ale aj učiteľov zapájať sa do podobných súťaží. Kladne sa zhodnotil i záujem Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF podporovať rozvoj mladých umelcov. Nitriansky samosprávny kraj sa podieľa na organizovaní súťaže už šiesty rok. Od predminulého ročníka sa rozhodol oceniť najaktívnejšiu školu v Nitrianskom kraji symbolickým darom (jablko zo skla), v ktorom je vgravírovaný symbol súťaže „Komenský a my“. Za úspešnú reprezentáciu Nitrianskeho regiónu si túto cenu prevzala Eva Kupková zo ZŠ Fatranská v Nitre. Nakoniec účastníkov privítala Viera Kurincová, vedúca Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre, ktorá vo svojom prejave poukázala na prepojenie vysokoškolskej edukačnej teórie s praxou, čoho dôkazom je i zmieňovaná súťaž, ktorá nadobudla celoslovenský charakter. Prihovory mali i kurátori súťaže, konkrétne Tomáš Turzák za výtvarnú časť a Renáta Polakovičová za literárnu časť.

Ocenenie si prevzalo v celkovom počte 35 súťažiacich žiakov z 24 škôl. Špecifikom tohto ročníka bolo, že sa do súťaže dobrovoľne zapojilo viacero neoslovených ZŠ, ktorých práce patrili medzi ocenené. Odborná porota však ocenila čestným uznaním i pedagogičku Máriu Kormaníkovú zo ZŠ s MŠ Vagonárska, Poprad – Spišská Sobota, ktorej bola odovzdaná cena rektora UKF v Nitre Libora Vozára.

Slávnostné odovzdávanie cien spestrili kultúrnym programom žiaci Základnej umeleckej školy Tralaškola v Nitre i deti z MŠ Platanová v Nitre, v ktorom prezentovali svoje umelecké nadanie. Ich tanečné a hudobné vystúpenia mali veľký úspech a vyčarili úsmev medzi všetkými zúčastnenými. Slávnostné otvorenie výstavy ocenených súťažných prác a odovzdanie cien bolo v rukách Evy Szóradovej, Viery Kurincovej, Júlíi Ivanovičovej, Ľubici Libovej, Ivety Verešovej, Tomáša Turzáka, Renáty Polakovičovej. Program vyhodnotenia moderovala Dana Kollárová.

Naše poďakovanie patrí aj sponzorom súťaže: Rektorát UKF v Nitre, Dekanát Pedagogickej Fakulty UKF v Nitre, Vyšší územný celok Nitra a OZ Akadémia voľného času v Hlohovci, ktorí svojou štedrosťou a ochotou prispeli k radostným úsmevom nielen súťažiacich žiakov, ale aj ich samotných učiteľov.

V záverečnej časti slávnostného vyhodnotenia vyhlásili organizátori 12. ročník súťaže s úprimným očakávaním ešte väčšieho záujmu škôl i samotných

žiakov a prejavili potešenie zo stretnutia v starobylej Nitre v roku 2015. Bližšie informácie o priebehu súťaže spolu s fotogalériou záujemcovia môžu nájsť na webovej stránke <http://www.kpg.pf.ukf.sk>.

Motivovaní životom, dielom a vzťahom J. A. Komenského k deťom a mládeži, sympatiami ku Komenskému ako osobnosti svetového významu, človeku vynikajúceho v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, ktorého myšlienky sa stali inšpirujúcimi pre generácie následníkov a oslovujú aj našu súčasnosť, sme sa rozhodli vyhlásiť slovenské kolo českej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“.

Prostredníctvom celoslovenskej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ a preniknutím do literárneho i výtvarného umenia je naším prvotným zámerom rozvíjať tvorivú fantáziu žiakov s aktívnou kreáciou nových, hodnotných diel, ktoré preukazujú schopnosť slobodného realizovania záujmov. Podieľajme sa na distribuovaní stále aktuálnych a bohatých myšlienok J. A. Komenského určených pre dnešnú mladú generáciu.

Renáta Polakovičová – Alexandra Pavličková

Recenzie

DOMBI, Alice – DOMBI, Mária (eds.): Fejezetek a szociálpedagógia köréből – Kapitoly z oblasti sociálnej pedagogiky

Szeged: JGYP Kar, Szegedi Tudományegyetem, 2013, 216 s. ISBN 978-615-5106-12-5

Podstatou sociálnopedagogickej práce je prevencia, kompenzácia nedostatkov spoločnosti a možná korekcia, ktoré sociálny pedagóg realizuje v spolupráci s rôznymi výchovnými činiteľmi a v rôznych prostrediach edukácie (výchovno-vzdelávacie, špeciálno-výchovné, preventívne zariadenia, zariadenia náhradnej rodinnej výchovy, zdravotnícke zariadenia...). Autori posudzovaného zborníka vychádzajú z tézy, že sociálny pedagóg rieši sociálne kontakty, sociálne problémy detí a mládeže v spolupráci s osobami, skupinami, pričom vo svojej práci analyzuje a skúma zákonitosti fungovania spoločnosti, spoločenské nerovnosti, problémové situácie, rizikové činitele atď.

Z tohto dôvodu pokladáme predmetnú publikáciu, zostavenú pedagógmi pôsobiacich na Pedagogickej fakulte Univerzity v Szegede, za aktuálnu a vnímame ju ako významný príspevok k hľadaniu odpovedí na rôzne problémy sociálnej pedagogiky. Jednotlivé kapitoly zborníka predstavujú výber parciálnych otázok z oblasti sociálnej pedagogiky, ktorým autori zborníka pripisujú dôležitosť z hľadiska každodennej praxe sociálneho pedagóga. V úvode zborníka sú rozpracované otázky vzájomného vzťahu školskej politiky a výchovy v zrkadle nových výziev.

Podnety k pedagogickému uvažovaniu poskytuje príspevok, v ktorom autor uvažuje o príčinách spoločenskej degradácie výchovy, o zodpovednosti za výchovu detí a mládeže. Analyzuje nežiaduce vplyvy politiky a ideológie na výchovu a vzdelávanie, pričom kriticky hodnotí ich zásahy do autonómie pedagógov. Podľa autora za súčasný stav výchovy nesie zodpovednosť nielen spoločenské (politické, ekonomické, kultúrne) prostredie, ale aj samotná pedagogika (napr. terminologické nejasnosti, socializácia verzus výchova).

Autonómiu pedagógov a ich slobodu v metodickej oblasti v zrkadle legislatívnych zmien analyzuje ďalší príspevok, v ktorom sa autor zamýšľa nakoľko sa môže realizovať sloboda výberu školy, resp. sloboda vyučovania (výber obsahu, učebníc, metód). Definuje tématovné pojmy (autonómia pedagóga, metodická a vyučovacia sloboda, vyučovacie metódy a stratégie) a v súvislosti s nastolenou témou autonómie pedagógov poukazuje na premenu učiteľovej role (už nie vedecký model učiteľa, ale kreatívny, rast významu komunikačných technológií v jeho práci...). Pomerne veľký priestor venuje právam a povinnostiam rodičov, slobodnému výberu školy, bezplatnosti vzdelávania a autonómie školy vo vzťahu k školskej legislatívne.

Tradičné úlohy, ako aj nové výzvy sociálnej pedagogiky analyzuje ďalší príspevok zborníka, v ktorom autori načrtli korene, vývin sociálnej pedagogiky, názory významných teoretikov svetovej i domácej (maďarskej) proveniencie, následne výzvy sociálnej pedagogiky a z nich vyplývajúce budúce úlohy.

Súčasťou zborníka je aj téma sociálnopedagogických kompetencií, ktoré sú rozpracované z viacerých aspektov – z aspektu pedagogickej profesie, z aspektu výchovných činiteľov.

V súvislosti s pedagogickou profesiou autorka analyzuje vzor pedagóga ako prostriedok rozvoja pedagogických kompetencií, pramene vzorov, vzory ako nositele hodnôt. Teoretické tézy sú vhodne doplnené empirickými zisteniami, v ktorých je práca pedagóga analyzovaná v štyroch dimenziách: interakcia pedagóg – žiak, role pedagóga, organizácia a riadenie jeho práce, pedagogické kompetencie.

V súvislosti s rozvojom sociálnych kompetencií autor rozoberá vplyv výchovných činiteľov na ich rozvoj. Venuje sa edukačnému (sociokultúrnemu) prostrediu z hľadiska jeho významu a štruktúry, pričom podrobnejšie sa venuje výchovno-formatívnemu vplyvu rodinného prostredia a jeho spolupráci s inými výchovnými zariadeniami.

Z hľadiska praxe sú podnetné príspevky o osobitných úlohách sociálneho pedagóga v oblasti výchovnej spolupráce, jednak z aspektu integratívnej pedagogiky, ako aj z aspektu kooperácie s rodinou.

Vychádzajúc zo skutočnosti, že sociálny pedagóg sa podieľa na integrácii detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, autorka príspevku prezentuje rôzne chápania, možnosti, úrovne integrácie, integratívne snahy v Európe, ako aj v Maďarsku a na záver úlohy sociálneho pedagóga v procese integrácie detí.

Na pomáhajúcu, resp. facilitátorskú funkciu sociálneho pedagóga vo vzťahu k rodine upriamuje pozornosť ďalší príspevok, v ktorom autorka načrtla tie situácie rodinného života (napr. socializačné ťažkosti detí, poruchy správania), v ktorých môže byť sociálny pedagóg nápomocný rodičom, pričom vyzdvihuje jeho kooperáciu s ďalšími odborníkmi pri pomoci rodičom, resp. rodine.

Z aspektu systémového prístupu, t. j. dynamicky sa vyvíjajúceho sa systému je riešená problematika rodiny vo vzťahu k psychosomatickým problémom, resp. k psychosomatickým rodinám. Autorka na príklade otvoreného systémového modelu rodiny podľa Minuchina ilustruje vzájomné pôsobenie rôznych komponentov, podieľajúcich sa na vzniku psychosomatickej choroby, pričom poukazuje na fakt, že na pochopenie životnej situácie človeka, jeho emocionálneho i kognitívneho sveta je potrebné vnímať ho ako súčasť okolitého systému.

Riešenie konfliktov je klasickou oblasťou sociálnopedagogickej práce, ktorá upriamuje pozornosť na riešenie konfliktov bez porazeného. Keďže sociálny pedagóg vo svojej každodennej praxi by mal vedieť efektívne pomáhať pri

riešení konfliktov, autorka príspevku považuje za potrebné venovať pozornosť tejto problematike. Prezentuje samotný pojem konflikt, jeho typológiu, význam konfliktov vo vývine osobnosti, metódy a techniky riešenia konfliktov a v závere rolu sociálneho pedagóga pri riešení konfliktov.

Podnetným a inovatívnym príspevkom sa nám javí štúdia o restoratívnych metódach, s možnosťami ich uplatnenia v sociálnopedagogickej práci. Prezentované metódy sú zamerané na riešenie konfliktov, na rekonštrukciu sociálnych situácií a vzťahov. Vychádzajú z faktu, že spoločenské napätie a problémy (nedostatok spolupráce, agresivita, konflikty atď.) sa dajú riešiť len obnovou potencionálnych vzťahov, na interdisciplinárnej úrovni (pedagogika, psychológia, sociálna práca, sociálna pedagogika, právo atď.) a v spolupráci odborných a civilných tímov podieľajúcich sa na obnove, fungovaní sociálnych skupín. Vznik restoratívneho pohľadu vyplýva z narastajúcej potreby, aby sa konfliktné situácie, ľudské utrpenia dali riešiť spôsobom, aby prinášali nielen satisfakciu, ale skutočné pochopenie a skutočnú zmenu do medziľudských vzťahov, a tým pádom do celej spoločnosti.

Posledný príspevok zborníka pojednáva o výzvach digitálneho sveta, ktoré obklopujú súčasného človeka. Autor prezentuje QR kód, ako nový prostriedok získavania digitálnych informácií, a samozrejme aj možnosti aplikácie v pedagogickej praxi.

Prehľadnosť publikácie zvyšuje jednotná štruktúra príspevkov, pri ktorých sú v úvode jednotlivých štúdií uvedené základné pojmy relevantné spracovanej parciálnej téme, v závere príspevkov otázky a zoznam použitých literárnych prameňov, ktoré autori odporúčajú čitateľom k ďalšiemu štúdiu parciálnych otázok sociálnej pedagogiky.

Autori publikácie si nenárokujú na absolútne či nemenné vymedzenie skúmanej problematiky, skôr prostredníctvom rozpracovaných tém vytvárajú priestor k spoločnej diskusii v odborných kruhoch. Z celej práce autorov cítiť zámer vytvoriť publikáciu, ktorá je určená nielen odbornej verejnosti, ale aj študentom pedagogického zamerania, a tiež záujemcom o problémy sociálnej pedagogiky. Je obohatením pedagogickej literatúry, prezentuje aktuálne otázky sociálnej pedagogiky, čím slúži ako pedagogický nástroj pre skvalitnenie práce sociálneho pedagóga. Publikácia umožňuje čitateľovi vytvoriť si kvalitný systém poznatkov z oblasti teoretických základov sociálnej pedagogiky a vďaka poznámkam v závere kapitol rozšíriť si poznatky o spracovanej problematike, či motivovať čitateľa k hlbšiemu štúdiu riešených otázok sociálnej pedagogiky. Význam publikácie spočíva i v možnosti porovnať slovenské publikácie sociálnej pedagogiky s uvedenou publikáciou.

Eleonóra Mendelová
Katedra pedagogiky PF UKF
Nitra

MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol.: Terapie ve speciální pedagogice

2. prepracované vydanie

Praha: Grada Publishing, a.s. 2014, 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7

Početný, 22-členný pestrý kolektív autorov pod vedením editora Oldřicha Müllera, pracovníka Ústavu speciálnopedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, sa podujal na náročnú úlohu pojednať o terapii v špeciálnej pedagogike a zhrnúť doterajšie výsledky a skúsenosti v Českej republike. Ako sám editor uvádza v úvode, na prelome tisícročí sa mení paradigma českej špeciálnej pedagogiky a dochádza k medziodborovému „prelamovaniu“ hraníc a k rozširovaniu okruhu potenciálnych kompetencií špeciálnych pedagógov smerom k používaniu špecifických terapeutických prístupov. Nie že by sa v špeciálnopedagogickej praxi aj doteraz nevyužívali v oblasti reedukácie, kompenzácie a rehabilitácie postupy s terapeutickým presahom, ale problémom bolo odlíšenie miery výchovno-vzdelávacieho a terapeutického charakteru týchto prístupov a postupov. Na druhej strane aj vzdelávanie špeciálnych pedagógov sa minulosti neorientovalo na terapiu, ale špeciálnopedagogické metódy a postupy.

Na Slovensku sme mali trochu inú situáciu. Tým, že popri špeciálnej pedagogike sa od 70-tych rokov 20. storočia (s nútenou niekoľkoročnou prestávkou) študovala a študuje aj liečebná pedagogika, bola – aj je – tu možnosť osvojiť si v jej rámci základy terapeutických prístupov a techník z muzikoterapie, arteterapie, hrovej terapie, psychomotorickej terapie a pracovnej terapie, a v súčasnosti aj aj iných terapií a špecifických prístupov. Štúdium terapií nadväzovalo na základy výchovy a špeciálnej výchovy v danej oblasti a tvorilo tak logický celok metód. Skutočne mnoho liečebných pedagógov sa uplatnilo aj v špeciálnopedagogickej praxi a zavádzali do nej aj terapeutické prístupy. Na odlíšenie terapií využívaných v rámci psychoterapie, sa im hovorilo niekedy tzv. pedagogické terapie. Mnoho liečebných pedagógov si však dopĺňalo vzdelanie absolvovaním psychoterapeutických výcvikov, takže potom boli oprávnení používať oveľa širšie spektrum psychoterapeutických metód. V súčasnosti obohacuje aj slovenská špeciálna pedagogika svoje postupy o terapeutické prvky a metódy.

V Českej republike sa liečebná pedagogika neštudovala. Potreba rozšírenia metód v špeciálnopedagogickej praxi tu však jestvovala a reakciou na ňu bola podľa autorov spomínaná zmena paradigmy a kvalitatívny skok v oblasti nárastu možných kompetencií špeciálnych pedagógov v používaní špecifických prístupov s primárne terapeutickým zameraním. Autori chápu terapiu ako samostatné ucelené systémy s vlastnou teóriou a metodológiou, pričom tieto nie sú výsostnou záležitosťou jedného odboru a jeho odborníkov. Terapie sa do istej miery vyvíjajú svojbytné, mnohé mimo špeciálnej pedagogiky a mnoho

špeciálnych pedagógov nie je oprávnených ich používať. Preto autori upresňujú v teoretickom úvode zameranie publikácie na terapie uplatniteľné v špeciálnej pedagogike.

Publikácia *Terapie ve speciální pedagogice* je členená na teoretický úvod a 13 základných kapitol; doplnená je o menný a vecný register. Zoznamy odporúčanej a použitej literatúry sú na konci jednotlivých kapitol. Za obsahom sú priložené informácie o autoroch publikácie.

Pomerne obsiahly teoretický úvod od Oldřicha Müllera, Michala Růžičku a Petry Křížkovskej uvádza čitateľa do súčasnej situácie v českej špeciálnej pedagogike v oblasti aplikácie rôznych terapeutických prístupov – vymedzuje základný pojem, spoločné charakteristiky terapií, ich formy, zacielenie a znaky ich odlišenia od iných postupov, ako aj zdroje terapií, informácie o procesuálnej stránke terapií, prostriedkoch a niektorých terapiách.

Pri vymedzovaní pojmu terapie vychádza O. Müller z definície psychoterapie a ako príklad uvádza definíciu dramatoterapie – „za dramatoterapiu možno považovať odbornú, zámernú a cieľavedomú aplikáciu prostriedkov dramatického umenia použitú za účelom pomoci ľuďom zmeniť ich správanie, myslenie, emócie a ďalšie osobnostné predpoklady spoločensky aj individuálne prijateľným smerom“ (s. 56). V prípade arteterapie, dramatoterapie, teatroterapie, biblioterapie, poetoterapie, muzikoterapie, psychomotorickej terapie, tanečnej terapie, rehabilitácie, fyzioterapie a ergoterapie či animoterapie si ľahko dokážeme dosadiť do uvedenej schémy definície terapie tie-ktoré charakteristické prostriedky, ale v prípade niektorých ďalších terapií je to už zložitejšie.

Zdroje terapií vidia autori v dvoch hlavných oblastiach: psychoterapii a fyzioterapii a potom v ďalších zdrojoch (medicína, psychológia, pedagogika, sociológia, kultúrna antropológia, právo, filozofia, umenie, hra, živý tvor).

Cieľom podkapitoly o psychoterapii spracovanej Michalom Růžičkom je podľa jeho slov pomôcť čitateľovi pochopiť potenciál jednotlivých psychoterapeutických systémov. Budúci špeciálny pedagóg by sa mal orientovať v základnej ponuke psychoterapie a pomôcť svojim klientom nájsť vhodnú formu pomoci. V tejto kapitole autor prehľadne uvádza základné informácie o psychoterapeutických školách, ktoré sa v Českej republike najviac využívajú. Dominantne sa zaoberá potenciálom expresívnych terapií v psychoterapii, teda tými, ktoré ako prostriedok pomoci a zmeny využívajú umenie. Venuje sa opisu terapeutických škôl a presahu, ktorý majú v expresívnych terapiách.

O druhom hlavnom zdroji terapií – fyzioterapii – vychádzajúcej zo systému liečebných medicínskych postupov stručne pojednal O. Müller. Charakterizuje ju ako pomoc človeku dosahovať telesnú a pohybovú normalitu fyzikálne stimulujúcimi prostriedkami.

V ďalších častiach teoretického úvodu sa O. Müller a P. Křížkovská zaoberajú procesuálnou stránkou terapií (priebeh, prostredie, terapeut a klient, obsah a ciele terapií), prostriedkami terapií (najmä neverbálnou komunikáciou) a definovaním, klasifikáciou a opisom terapií v špeciálnej pedagogike. Opisujú tu všeobecne platné zásady, princípy, fázy terapie bez špecifikácie podľa jednotlivých psychoterapeutických smerov a škôl. Pár slovami sa zmieňujú o zvláštnostiach detských a dospelých klientov. Za hlavný – a pravdepodobne univerzálny – prostriedok terapií považujú autori neverbálnu komunikáciu, ktorej venovali samostatnú podkapitolu a patrične opísali jej najdôležitejšie komponenty. Uvedené informácie a skúsenosti majú podľa autorov širšiu platnosť, nie sú typické len pre jednu terapeutickú školu. Predstavujú dobré východisko pre študentov pri vytváraní si predstavy o možnej terapeutickej práci v rámci špeciálnej pedagogiky.

V poslednej stati teoretického úvodu autori odporúčajú triedenie terapií do skupín, podľa ich názoru na základe osvedčeného kľúča, a to podľa použitých prostriedkov. Ide o tieto skupiny: terapia hrou, činnosťná a pracovná terapia, psychomotorická terapia, terapia s účasťou zvieratá, expresívne terapie (muzikoterapia, dramaterapia, tanečná terapia, biblioterapia, arteterapia) a niektoré ďalšie špecializované fyzioterapeutické či edukačné prístupy so sekundárnym terapeutickým presahom. Autori podávajú stručnú „ochutnávku“ týchto druhov či kategórií terapií ako predzvesť širšie koncipovaných samostatných ďalších kapitol publikácie.

Vzhľadom na rozsah celej publikácie nie je možné na tomto mieste podrobne analyzovať všetky kapitoly, preto sa zameriame len na ich základné myšlienky.

V druhej kapitole *Arteterapia* jej autorka Petra Potměšilová vymedzuje arteterapiu ako psychoterapeutickú a psychodiagnostickú disciplínu, ktorá sa podľa Českej arteterapeutickej asociácie definuje ako liečebný postup využívajúci výtvarný prejav ako hlavný prostriedok poznania a ovplyvnenia ľudskej psychiky a medziľudských vzťahov. Niekedy sa priradzuje ku psychoterapii a inokedy sa vníma ako samostatný odbor; rozlišujú sa dva základné prúdy, a to terapia umením, v ktorej sa kladie dôraz na liečebný potenciál tvorivej činnosti samotnej, a artpsychoterapia, kde výtvary a zážitky z procesu tvorby sa ďalej psychoterapeuticky spracovávajú (s. 78).

Autorka tu opísala historické súvislosti arteterapie, zhrnula informácie o základných smeroch arteterapie (psychoanalytický, kognitívno-behaviorálny, humanistický, integratívny), dala ju do kontextu s artefietikou, pedagogikou, psychológiou, psychoterapiou a výtvarným umením. Rozobrala tiež individuálnu a skupinovú formu práce v arteterapii, diagnostiku, problematiku arteterapeuta a supervízie. Autorka sa jednotlivo venovala metódam, medzi ktoré zahrnula: imagináciu, animáciu, koncentráciu, reštrukturalizáciu, transformáciu

a rekonštrukciu. Samostatne vyčlenila a opísala konkrétne techniky v arteterapii, ktoré rozdeľuje na úvodné techniky, techniky zamerané na prácu s problémom, techniky zamerané na postupné rozvíjanie jednej témy, techniky zamerané na rozvoj osobnosti a techniky vhodné na arteterapeutickú prácu s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Posledná kategória nie je vlastne súborom techník jedného rangu, tak ako predchádzajúce tri, ale súborom rôznych adaptívnych techník zostavených podľa potrieb a možností detí s rôznymi špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Kapitola končí charakterizovaním súčasnej arteterapie v Českej republike, fungovaním Českej arteterapeutickej asociácie a možnosťami získať vzdelanie v arteterapii.

V kapitole *Dramatoterapia* sa autor Milan Valenta venuje štyrom súvzťažným okruhom: paradivadelným systémom edukačnej povahy (dramatická výchova, divadlo vo výchove) a paradivadelným systémom terapeuticko-educatívnej povahy (psychodráma, psychogymnastika, teatroterapia), vymedzuje dramatoterapiu, opisuje štruktúru dramatoterapeutického procesu a pojednáva o duálnom poňatí dramatoterapie. Dramatoterapiu definuje ako „liečebno-výchovnú (terapeuticko-formatívnu) disciplínu, v ktorej prevažujú skupinové aktivity využívajúce v skupinovej dynamike divadelné a dramatické prostriedky na dosiahnutie symptomatickej úľavy, na zmiernenie dôsledkov psychických porúch i sociálnych problémov a na dosiahnutie personálno- sociálneho rastu a integrácie osobnosti“ (s. 136). Za základný prostriedok dramatoterapie považuje improvizáciu. Pomerne podrobne opisuje všeobecné požiadavky na štruktúrovanie jednotlivých stretnutí i celého terapeutického procesu a ilustruje ich konkrétnymi príkladmi, aktivitami. V duálnom poňatí dramatoterapie ide o to, že sa chápe ako psychoterapeutická (klinická) a edukatívne orientovaná (špeciálnopedagogická) disciplína. Podobne je tomu aj v prípade logopédie či muzikoterapie. V ďalšom autor uvádza cenné informácie o možnostiach dramatoterapeutickej intervencie u osôb s poruchou autistického spektra a u osôb s posttraumatickou stresovou poruchou. Na záver zdôrazňuje dôležitosť klienta naučiť relaxovať, preto sa venuje aj súvislosti relaxácie a dramatoterapie.

Z pera Martina Dominika Polínka vyšla kapitola *Teatroterapia*, ktorá dopĺňa predchádzajúcu stať o dramatoterapii o prvok divadla v terapii. Autor sa prikláňa k definícii teatroterapie ako „expresívneho terapeuticko-formatívneho prístupu spočívajúceho v celkovej príprave divadelného tvaru a jeho následnej prezentácii pred divákmi s terapeuticko-formatívnym cieľom, ktorého účastníkmi sú spravidla jedinci so špecifickými potrebami“ (s. 167). Základom teatroterapie je na rozdiel od ostatných expresívnych terapií, kde konečný výstup je druhotný, nielen liečebný proces, ale práve smerovanie k divadelnému tvaru, k predstaveniu a jeho uvedeniu pred divákmi. Týmto sa zásadne odlišuje od ostatných terapií; nie je však len netradičnou prípravou divadelného predstavenia. Základným cieľom tejto disciplíny je podľa autora liečba, ktorá

sa uskutočňuje práve procesom prípravy a následnou prezentáciou divadelného predstavenia. Teatroterapia má výrazné integračné a socializačné účinky. V porovnaní s ostatnými expresívnymi terapiami sa práve teatroterapia najviac približuje k umeniu. V takomto chápaní sa začala teatroterapia formovať v 70. rokoch 20. storočia, preto ju považujeme za najmladší expresívny terapeutický prístup. Začalo to divadlom, ktoré hrajú postihnutí herci. Zatiaľ v ČR neexistuje špecifický študijný odbor, preto sa teatroterapeuti grupujú z radov hercov, špeciálnych pedagógov i dramaterapeutov. Autor sa v ďalšom venuje historickým východiskám teatroterapie, divadelným profesiám ktoré participujú na divadelnom predstavení (dramatik, dramaturg, režisér, scénograf, herec) a vymedzuje základné teatrologické pojmy. Analyzuje psychoterapiu a jej základné smery vo vzťahu k teatroterapii, pojednáva o teatroterapeutických cieľoch, princípoch teatroterapie, kompetenciách teatroterapeuta, metodike práce a na záver uvádza vybrané metódy a techniky využiteľné v teatroterapii.

V kapitole *Biblioterapia* (Pavel Svoboda) sa uvádza, že biblioterapia používa ako prostriedok intervencie predovšetkým písaný text, ktorý sa využíva za účelom navodenia žiaduceho prežívania, správania a konania klientov individuálne a spoločensky prospešným smerom (s. 198). Biblioterapeut by mal byť vzdelaný v oblasti literatúry, preto autor uvádza základné informácie o literárnych zložkách (žánre, literárne formy). Stručne sa venuje aj realizácii biblioterapie u vybraných skupín klientov. Užitočné sú odporúčania pre prácu s knihou s deťmi od útleho detstva. Autor rozoberá desať domén, čiže oblastí, či typov biblioterapie, ktoré je možné ohraničiť podľa spôsobu práce s klientmi: psychosomaticky a psychosociálne orientovaná, riadená psychorelaxačná, riadená relaxačná, riadená edukačná, písanie denníka, tvorivé písanie, narátiťna, lyrická, polyestetická a virtuálna biblioterapia. Príklady z praxe názorne ilustrujú biblioterapeutický proces.

Špeciálnou odnožou biblioterapie je tzv. terapia rozprávkou (M. D. Polínek), ktorá ako prostriedok terapeutického procesu využíva rozprávku, a to rozprávku ľudovú, autorskú a vytvorenú pre psychoterapiu. Za účinný faktor rozprávok sa považuje predovšetkým ich metaforičnosť a symboličnosť. Tento druh terapie je rozšírený najmä v Rusku.

Autor spracoval aj kapitolu *Poetoterapia*, v ktorej propaguje taxonomické oddelenie poetoterapie od biblioterapie. Poetoterapia sa odlišuje od biblioterapie tým, že pracuje s hudobnými a melodickými prvkami, ktoré sa v poézii skrývajú. Poézia sa má nedejový základ a vyznačuje sa zdôraznením pocitov, nálad a emócií a využíva pôsobenie zvukomalby, rýmu a rytmu. Biblioterapia podľa autora síce tiež pracuje s verbálnym materiálom, ale vždy zdôrazňuje významové posolstvá slov. Svoboda definuje poetoterapiu ako „terapiu, ktorá pri svojom pôsobení zámerne využíva hudobné prvky hovorenej a písanej reči za účelom navodenia optimálneho psychosomatického stavu človeka“ (s. 237).

Súhlasí s Müllerom, že ako špeciálnopedagogická terapia môže poetoterapia slúžiť ako „svojbytný druh pomoci pri ťažkostiach vyplývajúcich z významných kultúrnych či sociálno-adaptačných odlišností..., ktoré sa prejavujú v znížených schopnostiach normálnej životnej seberealizácie – vo vzdelaní, v práci, v bývaní, v záujmových aktivitách“ (s. 237). Autor vidí jej široké použitie u ľudí každého veku, pri chorobách, závislostiach, poruchách učenia a inde; komplexne sa zaoberá poetoterapiou, vymedzuje jej cieľ, obsah a formy, pojednáva o poézii ako prostriedku poetoterapie, rozoberá funkcie poetického textu (estetická, relaxačná, očistná, sociálna, liečebná), použitie vzhľadom na vek a charakteristiky klientov, výber básní a rôzne psychosomatické aspekty poetoterapie. V samostatnej podkapitole autor píše o optimálnom využití prostriedkov poetoterapie (báseň – hra, nonsens, neologizmus, deminutivum), v ďalších sa zamýšľa nad hľadaním inšpirácie, vzájomnými vzťahmi a prelínaním s dramatickou výchovou. Podáva tiež prehľad základných poetických techník a uvádza ukážky autopoetoterapeutickej tvorby niekoľkých klientov.

Na kapitole *Muzikoterapia* spolupracovali Wolfgang Mastnak a Jiří Kantor, ktorí charakterizujú muzikoterapiu ako odbor, predostierajú špecifiká českej muzikoterapie, venujú sa muzikoterapii v hudobnej oblasti i v špeciálnej pedagogike (J. Kantor) a muzikoterapii v oblasti psychiatrie, psychoterapie a medicíny (W. Mastnak).

Vzhľadom na absenciu oficiálnej definície muzikoterapie v ČR, autori preberajú definíciu Svetovej federácie muzikoterapie: „Muzikoterapia je profesionálne využitie hudby a jej elementov ako prostriedkov intervencie v zdravotníckych a vzdelávacích zariadeniach i v bežnom prostredí jednotlivca, skupiny, rodiny alebo komunity, ktoré hľadajú optimalizáciu kvality ich života a zlepšenie fyzickej, sociálnej, komunikačnej, emocionálnej, intelektuálnej, spirituálnej zložky zdravia a blahobytu.“ (s. 269) Autori sa venujú aj charakterizovaniu muzikoterapeutického procesu, hudbe a hudobných prostriedkov a muzikoterapii ako profesii. Samostatná podkapitola informuje o dianí a možnostiach vzdelávania v oblasti muzikoterapie v ČR. Ťažisko state spočíva v časti o uplatnení muzikoterapie v špeciálnej pedagogike, kde autori odpovedajú na rôzne otázky o cieľoch muzikoterapie, tvorbe terapie pre klienta, podávajú prehľad muzikoterapeutických modelov a prístupov (antropozofický, IKAPUS: invencia, kreativita, aktivita, pohyb, uvoľnenie, sebauvedomenie, inštruktážny, MIT: metodicko-intonačná terapia, celostné poňatie, podporná vývinová muzikoterapia) a konkretizujú muzikoterapiu u jednotlivých skupín zdravotných postihnutí. Druhou významnou oblasťou uplatnenia muzikoterapie je psychoterapia, psychiatria a ďalšie odbory medicíny, ktorým sa venuje posledná podkapitola. Okrem historického pohľadu na problematiku sa autor venuje téme empirickej účinnosti, aplikačným poliam, teoretickým modelom a kon-

cepciám muzikoterapie, metódam, systémom a školám muzikoterapie, výskumným metódam a niektorým aktuálnym teoretickým otázkam.

Témou kapitoly od Jaroslavy Dosedlovej je *Tanečná terapia a terapeutický tanec*. Základnou myšlienkou tejto liečebnej metódy je podľa autorky myšlienka recipacity vzťahu telesných a duševných pochodov a ich vzájomnej ovplyvniteľnosti. Tanečnú terapiu definuje v súlade s definíciou Českej asociácie tanečnej a pohybovej terapie TANTER, že ide o „psychoterapeutické použitie pohybu ako procesu posilňujúceho emocionálnu, kognitívnu, sociálnu a fyzickú integráciu jedinca. Je formou psychoterapie, v ktorej je prednostným prostriedkom zmeny pohyb. Tanečno-pohybová terapia je založená na interakcii tela a mysle, pričom tanec a pohyb je komunikačným kanálom, ktorý reflektuje osobnosť, a zmeny na pohybovej úrovni spôsobujú zmenu v myslí“ (s. 337). Cieľom nie je zdokonaľovanie formy pohybu, ale objavovanie nových spôsobov bytia, cítenia a odhaľovania emócií, ktoré sa nedajú vyjadriť verbálne. Tanečná terapia musí spĺňať kritériá kladené na psychoterapiu, ale v prípade terapeutického tanca ide viac o samotný pohyb, pohyb je cieľom, a zmeny v prežívaní, myslení a správaní môžu byť len pridruženým efektom.

Autorka sa ďalej konkrétne venuje vybraným formám a technikám tanečnej terapie a ich teoretickému zázemiu (bazálny tanec, autentický pohyb, body-ego technika, symbolická tanečná terapia, tanečno-pohybová terapia, tanečná terapia ako primitívna expresia, psychobalet). Stručne uvádza informácie o indikácii a kontraindikácii tanečnej terapie a zamýšľa sa nad jej účinnosťou.

Nasledujúce kapitoly sa vzťahujú nie na „klasické terapie“, ale na niektoré špecializované terapeutické prístupy, pri ktorých ide skôr o kombináciu použitých prostriedkov alebo ich zacielenie na konkrétnu oblasť problémov.

Takouto formou terapeutického práce je *bazálna stimulácia*, ktorá napĺňa deviatu kapitolu (s. 25). Jej autorkou je Marie Vítková predstavujúca bazálnu stimuláciu ako aktivitu, ktorou sa ponúka jedincom s ťažkým postihnutím a súčasným viacnásobným postihnutím možnosť pre vývin ich osobnosti. Základom koncepcie je vývinový model „vnímanie – predstavy – myslenie“, ktorý autorka chápe ako vzťahový rámec pre diagnostiku, terapiu, rehabilitáciu, špeciálnopedagogickú intervenciu a prevenciu. Vysvetľuje vzťahy medzi uvedenými kategóriami a konkretizuje ich. Za základný princíp bazálnej stimulácie považuje zistenie, že sprostredkovaním skúseností a vnemov pomocou tela môžeme jedinca uviesť do reality; a základná je aj požiadavka celistvosti, holistického prístupu. Vždy sa berie do úvahy individuálny, nie kalendárny vek klienta. Prostredníctvom pohybu a vnímania sa vytvárajú telesné skúsenosti, ktoré sú neoddeliteľné od osoby a sú neoddeliteľne spojené s ľudskou interakciou. Celistvosť môže znamenať základný obrat v terapeuticko-výchovných vzťahoch. Okrem toho je špecifické, že podpora jedincov s ťažkým postihnutím nemôže byť zameraná len na budúce ciele, ale že podpora

spočíva v súčasnosti – v spoločnom zamestnávaní, podnecovaní a komunikácii. Autorka rozoberá teoretické základy bazálnej stimulácie (neurofyziologický vývinový model, vývinovo-genetický prístup, fyzioteapeutický model), venuje sa oblastiam špeciálnopedagogickej podpory (podnety somatické, vibračné, vestibulárne, čuchové a chuťové, sluchové a zrakové, komunikačné), opisuje tvorbu podporného programu pre žiakov s ťažkým postihnutím a ponúka súbor konkrétnych námetov pre edukáciu dieťaťa s ťažkým postihnutím v oblasti senzomotoriky, psychomotoriky a sociomotoriky.

Terapia orofaciálnej oblasti je názov kapitoly napísanej Renatou Mlčákovou. Ide o stručné predstavenie špeciálneho terapeutického postupu, ktorého cieľom je posilniť a stimulovať motoriku pier, jazyka, mäkkého podnebia, hltanu, zlepšiť svalovú silu a hybnosť svalov potrebných pri prehĺtaní. Autorka sa zameriava na logopedické postupy, a to na myofunkčnú terapiu, orofaciálnu regulačnú terapiu a rehabilitáciu orofaciálnej oblasti.

Lingvistika v špeciálnej pedagogike je témou jedenástej kapitoly od Radky Majerovej, v ktorej sa venuje pozornosť práci lingvistu tak, ako môže byť v špeciálnopedagogickom vzdelávaní užitočná klientom s jazykovým handicapom. Ide najmä o klientov s vývinovou anartriou, vývinovou dysartriou, vývinovou dysfáziou a afáziou. Lingvista by sa podľa autorky mohol, resp. mal, v špeciálnej pedagogike orientovať na vyučovanie funkčného písania, čítania s porozumením, osvojovaniu si materského jazyka ako jazyka cudzieho v prípade narušenia vývinu osvojovania materského jazyka a šíreniu odborných informácií v kolektíve pedagógov.

Na dvanástej kapitole *Rehabilitácia, fyzioterapia a ergoterapia* spolupracovali deväti autori: Jan Pfeiffer, Radmil Dvořák, Jiří Kantor, Hana Pakostová, Markéta Gerlichová, Silvie Záborská, Barbora Palečková, Lucie Pospíšilová a Zuzana Rodová. Prvá časť sa venuje celkovému systému rehabilitácie, jeho vývoju vo svete i v ČR; v druhej časti sa uvádza klasifikácia funkčných schopností podľa medzinárodnej klasifikácie chorôb WHO, charakterizujú sa dôležité pojmy a nastoľujú sa súvislosti etickej hodnoty rehabilitácie; v tretej časti sa rozoberá liečebná rehabilitácia a fyzioterapia a štvrtá časť sa venuje ergoterapii v rehabilitácii. Práve ergoterapia má v tejto kapitole najbližšie k špeciálnej pedagogike, aj keď ju autori charakterizujú ako „zdravotnícky odbor, ktorý sa zaoberá podporou zdravia a duševnej pohody prostredníctvom vhodne zvolenej činnosti“ (s. 441). Ako prostriedok liečby tu vystupuje zamestnávanie. Autori citujú definíciu ergoterapie Českej asociácie ergoterapeutov ako „profesiú, ktorá prostredníctvom zmysluplného zamestnávania usiluje o zachovanie a využívanie schopností jedinca potrebných na zvládanie bežných denných pracovných, záujmových a rekreačných činností, a to u osôb ktoréhokolvek veku a s rôznym typom postihnutia“ (s. 441). Najčastejšie sa ergoterapia indikuje u osôb s nižšou mierou samostatnosti, sebestačnosti.

V ďalšom autori opisujú ergoterapeutický proces, používané metódy, oblasti ergoterapie a informujú o možnostiach odbornej prípravy a profesionálneho zastrešenia ergoterapie v ČR.

Na konci publikácie je zaradená kapitola *Zooterapia (animoterapia)*, ktorú spracoval Pavel Klech v rozsahu 45 strán. Autor sa zrejme prikláňa definícii Mojžišovej a kol., ktorí zooterapiu charakterizujú ako súhrnný termín pre „rehabilitačné metódy a metódy psychosociálnej podpory zdravia, ktoré sú založené na využití vzájomného pozitívneho pôsobenia pri kontakte medzi človekom a zvieratom“ (s. 450). Na hipoterapii autor ilustruje pôsobiace faktory zooterapie, ktoré sa rozlišujú na faktory nešpecifické (vyskytujú sa aj pri iných rehabilitačných metódach), špecifické (v iných metódach ich nenájde) a psychosociálne (ovplyvnenie osobnosti) (podľa Hollý, Horňáček).

Autor stručne uvádza históriu využívania zvierat pri liečbe pacientov vo svete, delenie zooterapie a samostatne opisuje hlavné druhy zooterapie podľa druhu zvierat: hiporehabilitáciu a hipoterapiu (kôň), canisterapiu (pes), a feninoterapiu (mačka). Všetky tri podkapitoly sú podrobne spracované z hľadiska histórie, základných pojmov, výberu zvierat, možností využitia u niektorých skupín postihnutých, priebehu terapie, metód, foriem a techník terapie ako aj špecifik zooterapie v ČR.

Ako vidno, záber publikácie je široký a poskytuje významné informácie o množstve terapeutických prístupov dobre použiteľných v špeciálnopedagogickej praxi. Jednotlivé kapitoly majú štruktúru vychádzajúcu z charakteru tej ktorej terapie, jej histórie, rozpracovanosti a využívania v Českej republike. Autori sa dôsledne držali názvu publikácie a podávajú celistvý a reálny obraz o poznatkoch v danej oblasti a ich používaní či použiteľnosti najmä v špeciálnej pedagogike. Texty sú odborné, pritom však zrozumiteľné a svojím prehľadným spracovaním a uvádzaním príkladov z praxe vhodné aj pre študentov ako úvod do štúdia terapií. Zo spracovania textov je zjavné, že autori majú poznatky a vzdelanie nielen špeciálnopedagogické, ale často aj z oblasti umenia, medicíny alebo iných špecifických prostriedkov terapie. Za významný prínos považujeme tiež bohaté praktické skúsenosti, ktoré sa prejavujú najmä v názorných ukážkach, ako aj pri zaujímaní odborných postojov k rôznym otázkam a problémom. V publikácii nachádzame tiež užitočné informácie o možnostiach získania vzdelania v jednotlivých terapiách v ČR a v Európe (v niektorých prípadoch aj inde).

Doteraz sme uvádzali informácie o tom, čo v publikácii možno nájsť. Nedá sa však obísť to, čo v publikácii čitateľ nenájde. Ide o jednu ťažiskovú oblasť uplatnenia terapie najmä u detí, ale často aj u dospelých, a to terapie hrou. Dve strany (57,58), ktoré jej autori venovali, je z pohľadu požiadaviek na študijný text a z pohľadu analýzy uplatnenia v špeciálnej pedagogike nepochopiteľne málo. Aj keď v úvodnom slove editor spomína, že výsledok je kompromisom

medzi chceným a možným aj v oblasti autorských možností, faktom je veľké biele miesto v tejto inak hodnotnej publikácii. Ťažko si predstaviť, že sa nenašiel autor schopný napísať ucelenú kapitolku o hrovej terapii a o jej aplikácii v špeciálnej pedagogike. Tu čaká editora ešte jedna vážna úloha – nájsť kvalifikovaného autora pre terapiu hrou a pripraviť tretie doplnené vydanie publikácie.

Publikáciu možno odporúčať nielen študentom špeciálnej pedagogiky, ale aj pracovníkom v praxi, ktorí majú záujem rozšíriť si vedomosti v oblasti použitia terapeutických prístupov v pedagogickej činnosti.

Jana Svetlíková
Ústav pedagogických a psychologických vied
Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom

JARKOVSKÁ, Lucie: Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy

Praha – Brno: SLON a Masarykova univerzita, 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0, ISBN 978-80-210-6098-2

Otázkam spojeným so sexuálnou výchovou a rodovou rovnosťou sa v mediálnom priestore venovala v poslednom období na Slovensku väčšia pozornosť najmä zo strany rodičov, predstaviteľov cirkví a časti odborníkov z oblasti psychológie. Menej však zaznievali hlasy práve z pedagogickej odbornej obce. Publikácia *Gender před tabulí* predstavuje prínos do odbornej diskusie o rodovej problematike v školskom prostredí. Autorka Lucie Jarkovská je sociologička, ktorá sa od roku 1999 venuje problematike rodu vo vzdelávaní a to prakticky aj teoreticky. Je autorkou informačnej brožúry *Rovné příležitosti chlapců a dívek ve vzdělávání*, spoluautorkou publikácie pre učiteľky/učiteľov, študentky/študentov pedagogických fakúlt *Gender ve škole*. O problematike rodovo citlivého vzdelávania prednášala na niekoľkých letných školách pre stredoškolské učiteľky a učiteľov, spolupracovala s mimovládnymi organizáciami, ktoré v rámci svojich projektov pracovali s danou problematikou (Nesehnutí, Žába na prameni a pod.). Pôsobí na Oddelení rodových (genderových) štúdií na Katedre sociológie Fakulty sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne.

Publikácia *Gender před tabulí* prezentuje etnografický výskum v školskej triede, ktorý sa zameriaval na produkciu a reprodukciu rodu v každodennosti školského kolektívu. Túto reprodukciu sa snažila autorka zachytiť dlhodobým pozorovaním v troch rovinách: na úrovni tzv. doing gender – každodenných

interakcií, v rovine diskurzu a umiestňovania jedincov v rámci diskurzu a v rovine individuálnych identít a významov, ktoré rodu pripisujú samotné deti. Autorka sa v texte pýta, polemizuje, zrozumiteľne čitateľky a čitateľov sprevádza svojimi úvahami o danej problematike.

Kniha sa skladá z dvoch častí. Jednotlivé kapitoly sú zrozumiteľne zoradené. Prvá časť knihy je venovaná konceptualizácii pojmov rod (gender), vzdelávanie, detstvo a zhrnutiu poznatkov o rodovej reprodukcii v školskom prostredí. Škola ako sociálna inštitúcia odráža štruktúru spoločnosti, ktorej je produktom a zároveň prispieva k reprodukcii tohto systému. Autorka poukazuje na to, že výskum rodu vo vzdelávaní sa v súčasnosti zameriava na spornú povahu rodových identít v škole a na možnosti sociálnej zmeny. Teda na možnosti, ako organizovať vzdelávanie tak, aby v súlade s hodnotami, na ktoré súčasná západná spoločnosť kladie dôraz, prispievalo k odstraňovaniu rodových nerovností. Autorka si položila otázku, ako na to? Je možný rodovo citlivý prístup v prostredí (českom aj slovenskom), kde je málo odborníkov/odborníkov v tejto oblasti? Väčšina prístupov, ktoré sa snažili o vytvorenie rodovo citlivej školy bola založená na teórii rolí a nereflektovala mocenské vzťahy v školskej triede. Jednou z možností je podľa nej rodovo citlivý prístup, ktorý definuje ako reflexný proces porozumenia procesom, kedy sa rod (gender) produkuje (s. 12). Pýta, či je možné nahradiť normativitu tradičných vzorcov obsiahnutých vo výchove a vzdelávaní normativitou vzorcov nových, podporujúcich rovnosť. Keďže je funkcia školy vymedzená normatívne, mal by sa dať hlas deťom a vychádzať z ich aktuálnych potrieb a rozpoloženia.

Druhá časť publikácie prináša zistenia z autorkinho vlastného výskumu. Opísaná je etnografická prípadová štúdia jednej triedy, ktorá je zameraná na /re/produkcii rodu v školskej triede. Zaujímavé sú časti o role výskumníčky vo výskumnom poli, kde opisuje uplatňovanie svojej feministickej perspektívy, kedy sa snažila ako výskumníčka nielen dáta získavať, ale byť tiež v triede užitočná a ponúkla svoju pomoc vo vyučovaní. Ponúka nám teda aj reflexiu pedagogického procesu očami nepedagogičky. Po metodologickom vstupe sa autorka venuje mapovaniu fyzického priestoru školy a ukazuje na jeho rodové aspekty. V ďalších kapitolách ukazuje, akým spôsobom vstupuje rod, vek a etnicita do fungovania triedneho kolektívu a aký majú vplyv na postavenie jednotlivých detí v triede. Zaujímavou je tiež kapitola venovaná sexuálnej výchove. Pomocou analýzy ukazuje, akým spôsobom dochádza k reprodukcii rodu prostredníctvom učiva (na príklade hodín sexuálnej výchovy). V poslednej analytickej kapitole spracováva detské výpovede venované predstavám o rode. Publikácia je na záver doplnená o reprodukcie výtvarných prác detí z hodín rodinnej výchovy, ktoré boli venované rodovým témam.

Vo výskume autorka vychádzala z interpretatívnej sociológie, ktorú dopĺňa o niektoré postštrukturalistické perspektívy. Pre svoj výskum si zvolila

etnometodologickú perspektívu, ktorá sa pýta po význame a zmysle vecí v danej kultúre a zaujíma sa o mechanizmy ich (re)konštrukcie. Za pozitívum etnometodológie môžeme považovať to, že je pozornosť venovaná jednotlivcovi a jeho konaniu. Ako negatívum vyznieva nedostatočné osvetlenie toho, ako je prepojené správanie jednotlivca so sociálnymi štruktúrami (akými je napríklad aj školské prostredie). Autorka preto vhodne využila postštrukturalistickú analýzu moci uplatňovanú prostredníctvom diskurzu. Analyzovala jednak interakcie medzi deťmi, aj s vyučujúcou cez vyučovanie. Vo svojom výskume potvrdzuje pozorovanie americkej výskumníčky B. Thorne, že v škole deti vymedzujú hranice rodu zreteľnejšie než v kolektívnych hrách mimo školy. Deti sa tiež učia diskurzívnym praktikám svojej spoločnosti a tým sa učia umiestniť samých seba ako ženy alebo mužov. To je to, čo sa od nich vyžaduje, aby mali rozpoznateľnú identitu. Štúdie B. Thorne a B. Davies, ktoré sú v publikácii opísané, boli teoretickým aj výskumným podnetom pre autorku výskumu, keďže sa sústreďia na utváranie sociálnych vzťahov, na organizáciu a významy sociálnych situácií, kolektívne a individuálne praktiky, prostredníctvom ktorých sa reprodukuje rod. Na socializáciu rodu sa dívajú cez interakciu (Thorne) alebo cez diskurz (Davies). Autorke sa podarilo zachytiť subtilné mechanizmy produkcie významu rodu. Do hĺbky preskúmala jednotlivé opisované prípady, čím sa jej podarilo zistiť ich deskriptívnu povahu (čo sa deje) a odpovedať na explanačné otázky (prečo je to tak). Zdrojmi pre analýzu boli jednak priame pozorovanie vyučovania, rôznych školských akcií, rozhovory s deťmi, učiteľkou, psychologičkou, rôzne dokumenty (učebnice, zošity) a kresby detí na témy zadane výskumníčkou s cieľom zachytiť ich predstavy o rode.

Rod je jednou z najzákladnejších kategórií, ktoré štrukturujú život v našej kultúre. Rodový poriadok je považovaný za samozrejмый. Základnou otázkou sa preto pre autorku logicky stáva otázka, akým spôsobom sa vytvára táto samozrejmý? Rod autorka vníma ako kontextuálne premenlivé kontinuum. Nepopiera, že existuje tendencia k rozdielnemu správaniu dievčat a chlapcov, tá však nemusí nutne vytvárať dichotomický rozdiel, ktorý ostro vymedzuje dievčatá voči chlapcom. K vybočovaniu zo zdanlivo rigidných feminínnych a maskulínnych spôsobov správania podľa nej dochádza príliš často na to, aby mohlo byť označené za deviáciu, či zriedkavú výnimku, alebo zlyhanie socializačného procesu. Prikláňa sa k názoru, že existujú viaceré maskulinity, niektoré hegemonné, iné potlačované, pričom individuálne vzorce správania sú kontradiktórne a neustále znova vyjednávané. Rovnako ako formy femininity, ktoré môžu byť manifestované od zdôraznenej femininity k menej viditeľným formám. To ukazuje na konkrétnych príkladoch z pozorovania v triede. Zároveň upozorňuje, že práve hegemonická maskulinita a zdôraznená femininita nemusia byť najbežnejšie používanými vzorcami v triede, avšak vďaka

svojím symbolickým významom bývajú najviac viditeľné. Poukazuje na paralely medzi konštruovaním rôznych kategórií ako prirodzených. Vek či rod sú považované za prirodzený základ sociálnych nerovností. Autorka v závere uvádza, že esencIALIZÁCIU sociálnych kategórií okrem iného formujeme pedagogický prístup, ktorý je založený na hierarchii a autorite, o ktorej sa nemá pochybovať. Ak má byť vzdelanie nástrojom emancipácie, musia byť kategórie rodu, veku, etnicity reflektované ako charakteristiky sociálnej štruktúry. Práve táto skutočnosť podľa nej predstavuje potenciál pre pedagogickú prax, pretože otvára možnosti diskusie o sociálnom pôvode noriem, ich zmysle a význame pre jednotlivca, či komunitu.

Domnievam sa, že diskusia o problematike rodu vo vzdelávaní by mala prebiehať na odbornej úrovni. Predložená recenzovaná publikácia je hodnotným príspevkom pre pedagogické vedy do takejto diskusie a rozširuje poznatky o (re)produkcii rodu vo vzdelávaní.

Katarína Minarovičová
Pedagogická fakulta UK
Katedra etickej a občianskej výchovy
Ústav humanitných štúdií
Bratislava