



Dejinoumené a eticky zamerané obsahy v učiteľskej príprave – perspektíva adeptiek na učiteľstvo

ZUZANA DANIŠKOVÁ, JANA MAJERČÍKOVÁ

Abstrakt: Štúdia tematizuje význam interdisciplinárnych prístupov v univerzitnej príprave budúcich učiteľov. Opiera sa o – v odbornom diskurze pertraktovanú – potrebu širšieho filozofického a humanitného vzdelávania, ktoré môže aj prostredníctvom umenia podporovať rozvoj intelektuálnej a estetickej citlivosti budúcich učiteľov. V kurze Etika v učiteľskej profesii bol so skupinou študentiek predškolskej a elementárnej pedagogiky aplikovaný prístup založený na sprostredkovaní umeleckého stvárnenia vybraných antických príbehov. V rámci interaktívnej prednášky boli využité dva antické príbehy prepojené s ich výtvarným spracovaním. Študentky boli následne vyzvané k reflexii tohto postupu, s **cieľom** odhaliť ich percepciu aplikovaného postupu, špecificky uvedomované dopady na svoju učiteľskú perspektívu. **Metodologicky** bol výskum založený na tematickej analýze 152 študentských dokumentov v celkovom rozsahu 93 tisíc slov. **Výsledky** ukazujú, že takéto stretnutie s umením môže poskytnúť skúsenosť, ktorá v sebe nesie nielen poznanie, ale aj impulz do profesijného uvažovania. V jeho rámci študentky zdieľali vlastné hodnoty, postoje a predstavy o roli učiteľa, zaujímavé bolo tiež odkrývať didaktické aspekty, ktoré hodnotili ako inšpirujúce. Štúdia zároveň pripomína potenciál širšieho humanitného vzdelávania v učiteľskej príprave, predovšetkým ako prostriedku hlbšieho porozumenia edukačnému procesu a osobnému i profesijnému rozvoju.

Kľúčové slová: učiteľská etika, vysokoškolská príprava, učiteľstvo, umenie

ÚVOD

Stávanie sa učiteľom je dlhodobý proces, ktorý má svoje fázy, zložky a premeny. Bezpochyby je formované individuálnymi skúsenosťami, spoločenskými očakávaniami a samozrejme profesijnou prípravou budúceho učiteľa, pričom práve univerzitné vzdelávanie má možnosť, ale aj povinnosť ovplyvniť každého adepta na učiteľstvo.

Profesionalizácia učiteľskej prípravy prebieha v kontexte medzinárodných vzdelávacích politík, pričom sa presadzujú kompetenčné modely vymedzujúce konkrétne požiadavky na učiteľské znalosti, zručnosti, spôsobilosti a profesijné správanie. Hoci tieto modely poskytujú jasnú štruktúru profesijného rozvoja, prítomné sú i hlasy upozorňujúce na ich obmedzenia a potrebu širšieho filozofického a humanitného

vzdelávania, ktoré podporuje učiteľovu schopnosť praktického úsudku (*frónésis*). Zdôrazňuje sa, že učiteľská príprava by mala zahŕňať nielen technicko-metodické aspekty, ale aj rozvoj intelektuálnej a estetickej citlivosti, napríklad prostredníctvom umenia. Ako ukážeme ďalej, máme tu dnes zaujímavé argumenty o tom, že univerzitná učiteľská príprava by mala reflektovať aj témy mimo hlavného odboru študentov, a to s ohľadom na potrebné interdisciplinárne prepojenia, teoretickú hĺbku a znižovanie rizika ahistorickej výučby strácajúcej kontext a význam.

Predložená štúdia práve v tomto zmysle do priestoru univerzitnej prípravy vstupuje. Využívajúc pedagogické aktivity autoriek bol v rámci prednášok so študentkami učiteľstva aplikovaný prístup založený na prezentovaní vybraných antických príbehov spojených s ich výtvarným vyjadrením, ten bol nimi následne reflektovaný. Študentské reflexie našli svoje uplatnenie v ďalšom výskumnom spracovaní. Jeho ambíciou bolo zachytiť cestu, akou študentky vstúpili do skúsenosti s umením, čo im táto skúsenosť otvorila a ako sa prenášala do ich uvažovania o učiteľskej profesii.

1. VÝCHODISKÁ UČITELSKEJ PRÍPRAVY

Podoba učiteľskej prípravy sa formuje na prieniku viacerých prístupov a požiadaviek. Stret rôznych predstáv je zdrojom diskusií o jej zameraní a obsahu, ako aj o možnostiach a limitoch jednotlivých koncepcií.

1.1 Kompetenčné poňatie učiteľskej prípravy

Model pregraduálnej prípravy učiteľa ako aj jeho ďalší profesijný rozvoj už nie je v posledných desaťročiach čisto doménou národných politík vychádzajúcich z kultúrnej tradície. O kvalitu vzdelávania ako aj pedagógov sa zaujímajú nadnárodné/medzinárodné organizácie, ktoré propagáciou istých modelov výrazne ovplyvňujú konečnú podobu národných rámcov vzdelávania. Európska únia je jednou zo silných organizácií, ktorej návrhy členské štáty prijímajú a implementujú, napriek tomu, že táto oblasť nie je predmetom spoločnej európskej politiky (prehľad politiky napr. Stégel, 2014; Sánchez-Tarazaga & Matarranz, 2023). V Európe sa tak stretávame so vzdelávacou politikou založenou na kompetenčných modeloch (Manso et al., 2019). Takáto forma štandardizácie vymedzuje súbor konkrétnych kompetencií, ktoré učiteľovi umožňujú adekvátne reagovať na vzdelávacie požiadavky priamo v triede, ale aj širší súbor toho, čo by mal učiteľ vedieť, čomu by mal rozumieť a čo by mal byť schopný robiť (Eurydice, 2018).

Kompetenčné modely majú prirodzene svojich zástancov, ako aj odporcov. Na jednej strane sa vyzdvihuje ich holistická povaha, pretože spojením vedomostí, zručností a profesionálneho konania predstavujú strednú cestu medzi predstavou učiteľa, ktorý aplikuje svoje na dôkazoch získané vedomosti a predstavou učiteľa, ktorého prípravu má formovať najmä vzdelávací terén (Biesta, 2010). Caena



(2014) oceňuje existenciu kompetenčných rámcov, pretože slúžia ako nástroj kohézie pre vzdelávacie politiky, kedy sa Európska únia stáva katalyzátorom zmien národných reforiem. V tejto interpretácii existuje viera, že prístup založený na kompetenciách podporuje profesijné myslenie učiteľov (Biesta, 2015), čo korešponduje s celosvetovým trendom profesionalizácie a štandardizácie učiteľskej profesie (Janík, Pešková & Janík, 2014; Janík, Pířová & Spilková, 2014). Tento emancipačný trend reprezentovaný najmä funkcionalistickou/štruktúrálnou sociológiou živou predovšetkým v medzivojnovom období, sumarizuje okrem iného prísne kritériá, ktorých splnenie dáva danej oblasti práce status profesie (Štech, 1994). Profesionalita sa tak spája s odbornosťou a akcieschopnosťou, čo môže zabezpečiť učiteľstvu uznanie, prestíž, adekvátne ocenenie, vážnosť a úctu. Stelesnením tohto trendu je napríklad zmena zákona o pedagogických zamestnancoch škôl na Slovensku, ktorá po sérii neúspešných pokusov (vhodný prehľad v tom zmysle ponúka Porubský et al., 2014) etabluje profesijné štandardy učiteľskej profesie. Zákon definuje rôzne cesty profesijného rastu, pričom prísne vyžaduje od každého pedagóga vypracovanie plánu profesijného rozvoja (zákon č. 138/2019 Z. z.). Prílohou k zákonu sú kompetenčné profily pre gradujúce pozície zamestnanca rôznych typov škôl.

Druhú stranu reprezentujú autori, ktorí zdôrazňujú inú podstatu profesie učiteľa, resp. upozorňujú na fakt, že si od kompetencií sľubujeme viac, ako môžu priniesť (Strouhal, 2013; Friesen & Osguthorpe,

2018). Biesta (2015) formuluje alternatívnu koncepciu vzdelávania učiteľov voči prístupom založeným na kompetenciách, ktorá je rovnaká ako tá, s ktorou prišiel Higgins (2001). Ten však pojem kompetencie nezmieňuje ani raz, jeho kritika je adresovaná populárnemu Schönovmu (1987) modelu učiteľa ako reflexívneho praktika. Reflektovať vlastnú prax a vyučovanie je považované za základnú kompetenciu profesijného rastu a býva súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách (Spilková & Tomková, 2010). Práve koncept reflexívnej praxe patrí pri koncipovaní učiteľského vzdelávania k najrozšírenejším modelom na vysokých školách (Petríková et al., 2022). Či už Biesta (2015) namieťa voči kompetenciám ako celku, alebo Higgins (2001) sleduje jeden špecifický koncept, v oboch prípadoch sa autori odvolávajú na *frónésis*.

1.2 Alternatíva v podobe praktického úsudku

Zdôrazňovanie tohto aspektu učiteľskej profesie vychádza z Aristotelovského rozlišovania troch typov poznania a im zodpovedajúceho konania. Výchova nie je teoretickou činnosťou, ale nie je ani tou praktickou činnosťou, ktorej cieľ leží mimo nej. Jej účel spočíva v nej samej, a preto vyžaduje praktickú rozumnosť/úsudok (*frónésis*), ktorého podstata nie je založená na aplikácii technického postupu alebo riešenia. Obsahuje v sebe čosi premenlivé a nepredvídateľné – Pelcová a Semrádová (2014) to nazývajú etickou

dimenziou ľudskej činnosti, ktorá poukazuje na nejednoznačnosť objektívnych riešení alebo nedostatočnosť jednoduchých návodov, Higgins (2011) píše o morálnom poznaní a realizácii dobra. Dochádza k uvažovaniu nad možnosťami a dôsledkami vybraného konania a vôbec nad jeho legitimitou.

Tu sa vraciame k vyššie spomenutej kritike. Higgins (2001) sa snaží vysvetliť, v čom je koncept reflexívnej praxe príliš úzky a prečo len ťažko môže nahradiť prítomnosť filozofickej reflexie pri vzdelávaní učiteľov. Keď Schön (1987) vyvracia predstavu o vzdelávacej praxi ako o jednoduchej aplikácii vopred stanovených postupov a zdôrazňuje neurčitost a zložitost praktických situácií, približuje sa Aristotelovej *frónésis*, ale nedosahuje ju. Recipročná reflexia o prostriedkoch a metódach je vždy reflexiou prostriedkov a metód v rámci inštrumentálnej racionality, čím sa nevymaňuje z oblasti *techné*. Vyučovanie si vyžaduje druh reflexie, ktorý tento typ racionality presahuje. Ide o už zmienenú etickú povahu výchovnej reflexie, v ktorej je materiálom reflexívneho rozhovoru ľudská bytosť, nie umelecký materiál, ako pôvodne uvažoval Schön (1987), a normatívne otázky sa tak nedajú vytesniť na okraj. Učitelia si majú pestovať nielen flexibilitu pri uplatňovaní postupov, ale aj praktický úsudok o vzdelávacích cieľoch, pretože v konečnom dôsledku, ako uvádza Biesta (2015), je aj tak reflexia, resp. flexibilita rámcovaná úsudkami o tom, čo sa má urobiť. A to je doménou praktickej múdrosti. Biesta (2015) tiež konštatuje, že z prípravy na profesiu

nemáme *techné* ako nerelevantné poznanie vylúčiť úplne, avšak vždy je potrebné výchovu vnímať aj ako *praxis* s poznaním *frónésis*. Škola totiž nesleduje len praktické ciele zúžené na oblasť kvalifikácie, ale aj socializáciu a subjektivizáciu jedinca.

Týmto sa však námietky voči kompetenčným modelom ako výrazu *techné* nevyčerpávajú. Reflexívna schopnosť sa chápe ako kompetencia, ktorú si učiteľ môže osvojiť a potom vlastniť. Schön (1987) si však nemyslí, že sa dá naučiť v bežnom zmysle slova, preto navrhuje terén ako ústredný prvok vzdelávania, v ktorom sa budúci učiteľ učí od skúsených praktikov. Aristoteles však vedel, že praktickú múdrosť treba chápať ako vlastnosť alebo výnimočnosť osoby. Patrí do oblasti bytia, nie do oblasti vlastníctva (Osguthorpe, 2008). Otázka nestojí tak, ako môže študent nadobudnúť praktickú múdrosť, ale ako sa môže stať múdрым: nie „nadobudnúť“ *frónésis*, ale ako sa môže stať *phronimos* (Biesta, 2015, s. 11).

Vo veľkej miere sa odpoveď skrýva v obsahoch učiteľskej prípravy. Higgins (2001) svojou kritikou Schöna zdôvodňuje autonómiu filozofie výchovy ako disciplíny a jej legitímne zastúpenie v učiteľskej príprave. Tvrdí, rovnako ako Colgan (2018), že sa predmet zo skladby ponúkaných kurzov vytráca. Tento osud nepostihuje len samotnú filozofiu alebo filozofiu výchovy, ale vo všeobecnosti sa prostredie prípravy stáva nehostinným aj pre širšie spektrum humanitných odborov (Colgan & Maxwell, 2020). Utilitaristický tlak na praktickejšie vzdelávanie cítiť už pred prvou svetovou vojnou (Žilková,



1995/96). Adamčíková (2024) tento tlak ilustruje na príklade snáh o vyváženie pomeru reálnych a humanitných predmetov na starých slovenských gymnáziách. Apologéti humanitného vzdelania (klasické jazyky, antická kultúra) obhajovali jeho univerzálny a nenahraditeľný význam (Hanus, 1941) a odmietali ho nálepkovať ako „pedagogické a didaktické monštrum“ (v tomto prípade šlo špecificky o latinčinu; Kubelka, 1921).

Pojmy humanitné alebo filozofické vzdelávanie môžu vo svetle štandardizácie a profesionalizácie pôsobiť značne vágne. Hlbšie štúdium nás privádza ku konceptu *liberal arts* ako vzdelávania v duchu *ad unum vertere*, z ktorého vzniká pojem *universitas* (Palouš, 2010; Newman, 2014). Univerzita teda nemá poskytovať len špecifické odborné vzdelávanie, ale aj všeobecnejší rámec. Nepozostáva len z filozofického vzdelávania a zo znalosti klasických jazykov, ale pridáva sa k nim aj umenie (Brouk, 1946). Tento pohľad na vzdelávanie, hoc sa stále môže zdať ťažko definovaným, nie je ani dnes anachronizmom. Ak Higgins (2006) vracia do hry Aristotela a vyžaduje, aby učiteľ nebol morálne slepým, musí uvažovať nad tým, ako v jeho príprave dbať na pestovanie *fronésis*. Už zmienka o *liberal education* v názve textu, v ktorom sa tejto téme venuje, prezrádza, kam jeho pohľad smeruje. Okrem čítania nadčasových historických a humanistických textov, ktoré k nám hovoria trochu cudzou rečou (hermeneutické liberálne vzdelávanie), zmieňuje aj estetické liberálne vzdelávanie (umenie).

V domácej diskusii nachádzame súvisiace paralely s postojmi Fundu (1995) a Koťu (2003), ktorí nám boli hlavnou inšpiráciou pri uvažovaní o interaktívnej prednáške. Pri pokuse vystavať hypotetickú teoretickú konštrukciu o ideálnych vlastnostiach učiteľa uvádza Koťa (2003) v predposlednom bode potrebu absolvovať pestrú prípravu na profesijnú dráhu. Reflektuje, že v českom prostredí (dodávame, že v slovenskom rovnako) je táto požiadavka pomerne nezvyčajná. V zahraničí sa však objavuje. Diverzifikovaná príprava učiteľa znamená, že popri štúdiu rozvíja svoje záujmy (hudba, šport, cestovanie) a v obsahu jeho vzdelávania býva, v skrátenej forme, zaradené štúdium z niektorého iného odboru, napríklad z dejín umenia, histórie či archeológie. Učiteľ však nemá stagnovať ani po ukončení akademickej prípravy. Samozrejme, štát vytvára mechanizmy jeho ďalšieho profesijného rastu, ale sebvzdelávanie má vychádzať i z vnútornej potreby. Učiteľ je nezriedka vyčerpaný svojím odborným výkonom a potrebuje doplniť sily, nemá sa ale rozvíjať len vo vlastnom špecializovanom odbore. Opäť ide o sebvzdelávanie mimo jeho odbor, ktoré Funda (1995) hodnotí ako službu sebe samému s tým, že má zmysel v sebe samom. K čítaniu literatúry mimo odboru pridáva aj širší kultúrny rozhľad generovaný návštevou koncertov alebo galérií. V úvodníku pripomína Funda už Masarykov nárok na filozofické vzdelanie učiteľa, dokonca aj pre primárne vzdelávanie. Ten vo svojom prejave (Masaryk, in Koloušek, 1938) v roku 1933 apeloval na učiteľov, aby neustrnuli



v otázkach sebazvdelávania aj mimo svojho odboru, pretože im to garantuje i spoločenský status.

2. POKUS O APLIKÁCIU DO PRAXE UNIVERZITNEJ PRÍPRAVY A JEHO SKÚMANIE

Presvedčenie o tom, že širšia, aj umelecky zameraná výučba v predmete cieľom na etické aspekty učiteľskej profesie môže mať význam a zaujímavé dopady, sa autorky textu pokúšali aplikovať priamo, *in natura*, v univerzitnej príprave. Nešlo o formu zaradenia celo-univerzitných prednášok ako v prípade univerzity v Bazileji (2002) alebo o zriadenie Inštitútu základov vzdelanosti, ako sa stalo na pražskej univerzite v roku 1990. Predkladaná aktivita bola oveľa jednoduchšia a menej ambiciózna.

2.1 Príprava a vstup do terénu

Pre aplikáciu a samotný výskum bol využitý potenciál predmetu *Etika v učiteľskej profesii*, ktorý je realizovaný na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. Na podnet spomínaného Koťu (2003), ktorý použil štúdium dejín umenia ako zaujímavý príklad širšie ladeného univerzitného vzdelávania budúcich učiteľov, absolvovali poslucháčky študijného programu *Predškolská a elementárna pedagogika*

malý exkurz do dejín umenia, na čo potom písomne reagovali; ich vyjadrenia tvorili výskumný dataset.

Jadrom tejto aplikácie bola interaktívna prednáška z dejín umenia zabezpečovaná prizvaným kolegom z Katedry výtvarného umenia. Ten sa na ňu pripravil a bol dôsledne oboznámený so zámerom podporujúcim budúcich učiteľov pôsobiach v predškolskom a primárnom vzdelávaní.

Zámer bol strategicky rozložený do troch hlavných krokov. Najskôr to bola v prvej fáze príprava študentiek, ktorá prednáške predchádzala. Okrem toho, že boli v rámci ostatnej výučby v predmete vedené k tomu, aby aktívne uvažovali nad rozmanitými aspektami učiteľskej profesie a prípravy na ňu, mali povinnosť vopred si vypočuť rozhlasovú diskusnú reláciu verejnoprávneho rádia. Informácie z diskusie mali predstavovať úvodný vstup do Ovídiovhovho diela, ktoré tvorilo tematickú bázu zvoleného postupu. V relácii diskutoval historik spolu s klasickým filológom, a to o význame a zámere vybraného diela.¹ Následne mali študentky za úlohu bližšie sa zoznámiť s dvomi príbehmi Ovídiových *Metamorfóz* (1979), podobne cez ich audioformát. Po spoločnej dohode pedagógov-výskumníkov boli pre interaktívnu prednášku zvolené dva príbehy z Ovídiových *Metamorfóz*: *Daidalos a Ikaros* a *Dafné*. Potenciál tohto diela spočíva, okrem možnosti rozvíjať umenovednú interpretáciu, aj v subtémach akcentovaných práve profesijnou etikou.

¹ Rozhlasová relácia verejnoprávneho rádia Devín *Parnas* venovaná dielu *Metamorfózy*. Umelcami interpretované dielo bolo doplnené sériou komentárov P. Valachoviča s D. Škovieru. Zvukový záznam dostupný na: <https://devin.rtvs.sk/clanky/literatura/108163/parnas-publius-ovidius-naso-metamorfozy>



V druhom kroku pedagóg-kunsthistorik predstavil štyri umelecké diela (sochy, obrazy) vytvorené práve na motívy príbehov z *Metamorfóz*. Vo svojej prednáške sugestívne prepojil interpretáciu týchto diel s Ovídiiovými príbehmi. Nakoniec sa, v treťom kroku, výskumníci po absolvovaní interaktívnej prednášky obrátili na študentky so žiadosťou o jej vyhodnotenie a reflexiu. Mali možnosť, nie povinnosť, v písomnej podobe zdieľať, ako vnímali a vyhodnocovali tento zámer.

2.2 Výskumné otázky, vzorka a metódy zberu a spracovania dát

Okrem samotnej aplikácie sa výskumníkom javilo zaujímavé cielene preskúmať, ako môžu adepti na učiteľstvo reflektovať pestré kontexty svojej učiteľskej prípravy. Vo výskume vystupovali len ženy, pre potreby tejto štúdie boli výskumné otázky stanovené nasledovne:

- Ako študentky uvažujú o aplikácii dejinoumených obsahov a zvolenom type intelektuálnej práce s umeleckými dielami?
- Ako študentky reflektujú uvedomované dopady takejto prípravy na svoju učiteľskú perspektívu?

Dátovú základňu predkladaného výskumu tvorili študentské reflexie vyššie opísaného špecifického postupu. Tie vznikali v reakcii na nasledujúcu inštrukciu:

- Absolvovali ste prednášku, ktorá pracovala s umeleckými dielami na motívy *Metamorfóz*. Budeme radi, ak budete zdieľať, čo vo vás tento prístup vyvolal, ako to na vás zapôsobilo. Zaujímá nás tiež, či to pre vás malo význam a ako

alebo v čom vidíte potenciálny dopad takéhoto prístupu na vašu učiteľskú prípravu a následne výkon profesie učiteľa. Ďakujeme za vyjadrenie v rozsahu minimálne 600 slov.

Možnosť absolvovať a potom v písomnej podobe reflektovať interaktívnu prednášku dostalo 159 študentiek v prezenčnej forme štúdia, nakoniec bolo analyzovaných 152 dokumentov v rozsahu približne 93 tisíc slov. Výskumná vzorka pozostávala z písomných vyjadrení 152 študentiek prvého ročníka bakalárskeho programu Predškolská a elementárna pedagogika (v akademickom roku 2023/24).

Dátová základňa predstavovala pomerne hutný materiál pre ďalšie postupy. Dokumenty boli niekoľkokrát čítané a od začiatku bolo zrejmé, že sa v nich objavujú a potom opakujú spoločné témy. Tie boli výskumníkmi diskutované, pričom bolo zrejmé, že pre spracovanie dát bude využitá kvalitatívna obsahová analýza týchto dokumentov. Nakoniec sa ako najvhodnejšia javila tematická analýza tak, ako ju v odbornom diskurze etablovali Braunová a Clarkeová (2006). V prvej fáze svojej metodiky autorky navrhujú oboznámenie sa s dátami, čo v tomto prípade viedlo (po opakovanom čítaní dokumentov) k rozhodnutiu postupovať podľa odporúčaného postupu ďalej. V druhej fáze, v rámci generovania počiatočných kódov, bola zvolená analytická stratégia postavená na induktívnom kódovaní. Sumarizované kódy boli opakované triedené, premenovávané, zoskupované do generovaných tém, citované autorky tento postup označujú ako hľadanie tém. Ďalej

nasledovalo dešifrovanie vnútornej homogenity a zároveň externej heterogenity tém tak, aby sa v dátach dal hľadať analytický príbeh, čo v zmienenej metodike znamenalo v štvrtej fáze témy preskúmať. V piatej fáze boli hlavné generované témy definované a pomenované s cieľom identifikovať podstatu každej z nich. V poslednej, šiestej fáze sme pristúpili k vypracovaniu správy, u nás výkladu nazbieraných dát.

2.3 Limity a etika výskumu

V predkladanom výskume bol zrejme najvypuklejší limit súvisiaci s výberovým skreslením. Ide jednak o overenie nejakého postupu úzko kontextualizovaného na zvolenú fakultu a študijný program, ktorý bol participantkami reprezentovaný. Ďalej, výskum síce zohľadňoval vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov a priestor vzdelávania nahrával podobným zámerom, študentské reflexie ale vznikali na podnet vyučujúcej a jej boli aj posielané v elektronickej podobe, identita participantiek teda nebola úplne zakrytá, čo ich vo vyjadrovaní mohlo zväzovať a viesť k prevažne pozitívne ladeným vyjadreniam. Na druhej strane, nebolo kontrolované, či všetky zúčastnené svoje reflexie odovzdali a nepodpísané zaslané dokumenty neboli párované s menami, ktoré bolo možné identifikovať pri zaslaní. Za vyjadrenia neboli študentky nijako hodnotené, vyvodzované neboli žiadne konzekvencie pre ich ďalší postup v predmete, skôr bol akcentovaný prínos ich perspektívy do riešenej problematiky. Opakovane boli uisťované, aby boli vo

svojich vyjadreniach slobodné. Prirodzene boli informované o ambícií a zámere využiť ich vyjadrenia na výskumné účely, s čím súhlasili. Pomenovanie dopadov takto vedenej výučby nás priviedlo tiež k poznaniu, že generované závery by boli silnejšie v prípade, ak by sme študentské reflexie robili pre porovnanie aj v skupine, kde podobný zásah (exkurz do dejín umenia) nebol realizovaný. Rozsiahla dátová základňa však silu záverov potenciálne podporuje.

3. VÝSLEDKY

Pri opakovanom čítaní a analýze dát sme si uvedomili, že je v nich možné vysledovať významový pohyb, ktorý nevypovedá o študentkách samotných, ale o ich skúsenosti vyvolávajúcej rezonanciu až uvedomenie. Nakoniec analýza odhalila tri hlavné roviny významu, v ktorých sa skúsenosť s umením „usadila“, ktorými je prestúpená. Je to osobná, skôr afektívna rovina, potom profesijná, učiteľská rovina a nakoniec univerzálna rovina, pokračujúca rámec seba ako osoby a budúcej učiteľky. V tomto texte sa, aj s ohľadom na výskumné otázky, zameriame na skúsenosti viazané na budúce učiteľstvo a odkrývanie zárodkov profesijného sebauvedomenia a didaktickej tvorivosti, teda jednu kľúčovú tému nazvanú: Stretnutie s umením – podnety pre mňa ako budúcu učiteľku. Jej výklad je ďalej štruktúrovaný cez podtémy a popretkávaný úryvkami zo študentských dokumentov, ktoré majú ilustrovať analytické body reprezentujúce samotné dáta (Braun & Clarke, 2006).



3.1 Od nedôvery k osobnému prijatiu

Študentky sa na svoje prekvapenie dostali k skúsenosti, ktorú nevedeli predpokladať. Umocnená bola tým, že sa najskôr borili s rôznymi očakávaniami. Keďže sa mali na prednášku vopred pripraviť nielen cez samoštúdium textov, ale aj počúvaním rozhlasovej relácie, a avizovaného mali nového prednášajúceho ako hosťa, nevedeli si tento prístup spojiť s doterajšou skúsenosťou v predmete. Uvedené zadanie v nich vyvolávalo počudovanie, nezriedka i nedôveru, neporozumenie, dokonca zmätenie či strach. Nakoniec sa v reflexiách ukázalo neskrývané prekvapenie, spojené s pozitívnym prijatím obsahu i formy samotného stretnutia s umením.

Na úplnom začiatku sme dostali zadanie si vopred naštudovať a vypočuť si grécku mytológiu, pretože, pravdu povediac, grécku mytológiu nemám moc v láske, zostala som trochu zaskočená a v hlave mi poletovali otázky prečo? ... Táto hodina bola pre mňa veľké príjemné prekvapenie a ozvláštnenie našej hodiny. (Š7)

Priznám sa, najskôr som bola veľmi skeptická a vôbec sa mi nechcelo čítať a počúvať nejaké staré príbehy, ktoré, ako som si doposiaľ myslela, ma vôbec nezaujímajú, sú nudné a do života mi nič nedajú. ... Avšak veľmi som sa mýlila. (Š45)

Do hry vstupovala v reflexii aj predchádzajúca stredoškolská skúsenosť v témach spájaných s mytológiou, históriou a umením. Deklarovaný kontrast stredoškolskej metodickej a obsahovej povrchnosti a aktuálneho zážitku spoje-

ného s možnosťou spoznať veci zvnútra, „ochutnať ich“, spôsobil prekročenie hranice, ktorá niektoré študentky doposiaľ so svetom umenia delila.

Vždy mi to prišlo nezázrivné a veľmi nudné, vôbec ma to nezaujímalo. Čo sa týka tejto prednášky, tak sa musím dejinám a umeleckým dielam ospravedlniť. (Š44)

Akési vnútorné rozhodnutie a prijatie predloženého bolo ďalej transformované a s odstupom od prežitého študentky dešifrovali a v dokumentoch formulovali, ako ich stretnutie so svetom umenia osobne zasiahlo.

Bola to jedna z najpodstatnejších vecí, ktoré som zažila v rámci svojho odboru, a som vďačná, že som sa jej mohla zúčastniť. (Š75)

V samotných reakciách sa dala zachytiť istá gradácia, a to od vďačnosti za novú príležitosť priblížiť sa k umeniu cez objavovanie umeleckého sveta, napríklad prostredníctvom príbehu, až k citlivejšiemu a aktívnejšiemu vnímaniu umeleckých diel.

Týždeň po hodine s pánom doktorom som letela do Paríža. Navštívila som múzeum Louvre, ktoré je plné umeleckých diel. Videla som nespočetné množstvo obrazov a sôch z rôznych období. Sama seba som prichytila pri tom, ako som stála pred obrazom a skúmala som, čo môže daný obraz symbolizovať. Snažila som sa na základe nejakých detailov spozorovať nejaké pozadie, možnú symboliku. (Š91)

3.2 Didaktické inšpirácie

Prednáška bola pre študentky veľmi pozitívnym zážitkom, jej produktívnosť

zasiahla aj ich rodiacu sa učiteľskú filozofiu. Čo bolo flagrantné, bol dosah osobnosti prednášajúceho hosta, ktorého vystúpenie je možné zjednodušene obrazne rámcovať vyjadrením: zapáľuje ten, ktorý horí. Iskrami boli jeho nadšenie až vášeň, radosť, energia, schopnosť vzbudiť zvedavosť a nepovšimnutý neostal ani jeho hlboký prehľad v problematike.

To s akým záujmom a vášňou pre umenie nám bola sprostredkovaná hodina, bolo niečo neskutočné, samozrejme v pozitívnom slova zmysle. Miestami som zabúdala dýchať, pretože som so záujmom čakala, čo ďalšie sa dozviem. Páčilo sa mi, ako sme sa mohli pozeráť na určité diela. (Š7)

Jeho láska k histórii a umeniu bola nákazlivá a počas jeho prednášky som sa cítila ako cestovateľka časom, ktorá objavuje nové a fascinujúce svety. (Š93)

Inšpiratívna bola pre študentky nielen osobnosť prednášajúceho v pozícii „učiteľa“, tá dobre zapadala do celkovej didaktickej stratégie pri sprostredkovaní dejinno-umeleckého obsahu. Ako dôležitý sa ukázal i príbeh ako účinný naratívny nástroj, ktorý má potenciál zaujať a ilustrovať dané, očakávané pedagogické hodnoty.

Dôležitým aspektom príbehu Daidala a Ikara je aj jeho využitie vo výchove a vzdelávaní. Tento príbeh môže slúžiť ako učebný prostriedok na diskusiu o morálnych hodnotách. A to napríklad aj o zodpovednosti, poslušnosti a opatrnosti. Okrem toho môže byť téma metamorfóz v diele Daidalos a Ikara použitá aj na odraz toho, aké vzťahy medzi učiteľom a žiakom môžu nastať. (Š95)

Je až pozoruhodné nad kolkými vecami sa dá pozastaviť pri príbehu. Nad akými

maličkosťami sa dá rozmýšľať, či dokonca rozprávať celé hodiny. (Š144)

Premyslená a pútavá kontextualizácia príbehov s umeleckými dielami mala vo vzťahu k postojom študentiek výrazný motivačný potenciál. Akcentované nimi bolo prepojenie, ktoré príbehy poskytujú, a to vo väzbe na rôzne umelecké oblasti. Umenie bolo vnímané ako médium ponúkajúce široké spektrum súvislostí na jednej strane a priestorom pre hľadanie a dešifrovanie implicitných významov na strane druhej.

Niektro vie nájsť zmysel aj v matematike, niektro v histórii, avšak tento prístup je prítomný asi v každom odbore, dajú sa vnímať kontexty. No myslím si tiež, že práve umenie poskytuje široké spektrum kontextov a môže byť dobrým prostriedkom pre motiváciu detí, napríklad ukazovať deťom skutočné umenie, obrázky a cez nich ich namotivovať pre prácu a učenie v rôznych témach a oblastiach. (Š112)

Obrazy, sochy, literárne diela, ale aj iné prvky umenia ponúkajú mnoho odbočiek, ktoré aj na seba nadväzujú. Preto si myslím, že je veľmi dôležité venovať pozornosť prepájaniu súvislostí. Využitie kontextovej výučby je veľmi dobrý spôsob ako obohatiť edukáciu, ktorú učiteľ poskytuje svojim žiakom. Žiaci sa môžu vďaka tomuto prístupu dozvedieť omnoho viac z rôznych oblastí. (Š1)

Otázka prepojenia, ako akejsi vzájomnosti, rezonovala nielen v obsahu, ale aj v zmysle angažovanosti medzi akťermi výučby (prednášajúci – študentky, študentky medzi sebou), interakcia bola mediovaná kreatívne, zároveň kreativitu podľa študentiek vyvolávala. Takto videné



a prežiť sa stalo jedným z prvkov, ktoré chceli prenášať do svojho učiteľstva.

*Nenútil nás len prijímať fakty, ale po-
vzbudzoval nás k otázkam, diskusiám
a vlastným úvahám. Hodina s ním zahŕňala
diskusie, kreatívnych úloh a skutočných prí-
behov, ktoré nám otvorili oči a umožnili nám
vidieť históriu a umenie z nových perspektív,
možno práve aj z tých detských očí. (Š143)*

*Zrazu mi tak bliklo v hlave, pritom ako
som to počúvala, ako tí umelci sú vzdelaní
v rôznych oblastiach a ako kreatívne rozmýš-
ľajú a do obrazov vkladajú celé príbehy. Tak-
tiež prepojenie umenia a učenia bolo zaují-
mavé. Myslím si, že sme tým dokázali lepšie
pochopiť význam sebaavzdelávania, samoštú-
dia a čo nám to môže dať do života. Ako si
tým môžeme obohatiť myseľ či dušu. (Š36)*

3.3 Metamorfózy učiteľa

Zaujímavé bolo tiež zachytávať, ako prednášajúci motivoval alebo skôr presvedčil aj študentky, ktoré formulovali svoj predošlý nezáujem, ľahostajnosť alebo odstup od umenia či histórie. Deklarované presvedčenie a prehodnotenie vzťahu k umeniu boli dokonca viazané k potenciálnym premenám učiteľa, ako akejsi adaptačnej schopnosti potrebnej pre výkon učiteľskej profesie v meniacom sa svete.

*Počas prednášky som si uvedomila, že
umenie je niečo, čo si máme užívať, čo je pre
mňa osobne objav hodný porovnania s obja-
vom Ameriky. Umenie vo mne vždy vyvolá-
valo negatívne pocity a úzkosť. Pri pozeraní
na diela som sa cítila hlúpo a akoby mi niečo
unikalo. Teraz sa cítim omnoho slobodnej-
šie. Tolko k tomu, čo mi táto hodina dala,*

*ale čo mi vzala? Vzala mi moju bublinku
spokojnosti a individualizmu. Uvedomila
som si, že ako budúca učiteľka sa chcem viac
vzdelávať a viac pracovať na svojom vzdelá-
ní a charaktere. (Š64)*

Súčasťou metamorfózy učiteľa mala byť motivácia prehĺbiť svoje poznanie a vlastnú perspektívu pri interpretácii umeleckých diel, a to s ambíciou chápať ich podstatu a poslanstvo. Silné bolo deklarované nastúpenie cesty od seba ako študentky, ktorá prišla o svoju „bublinku individualizmu“, k sebe ako budúcej učiteľke. Vnímané bolo aj obohatenie vlastného učenia cez umenie a jeho využitie ako nástroja pri odhaľovaní nového, spájaného so sebaavzdelávaním. Zároveň ako prevencia pocitu vyhorenia, čo bolo študentkami považované za významné pre budúcu prácu učiteľky.

*Zmysel prepájania umenia s poznaním
a učením je pre mňa teraz jasnejší a vďaka
tomu môžem povedať, že ak budem vyhla-
dávať umenie ako cestu k poznaniu, určite
mi to spríjemní sebaavzdelávanie a samoštú-
dium, ktoré je pre učiteľskú profesiu dôle-
žité. Človeku tento spôsob poznávania dáva
„krídla“, nemusí zostať v šedej zóne vyhra-
nených vedomostí, ale je povzbudzovaný
k premýšľaniu a radosti z toho, ako je všetko
prepojené, tiež z radosti z objavovania. Ten-
to prístup predchádza vyhoreniu a pocitu,
že nič, najmä učenie detí, nedáva zmysel,
preto je pre mňa ako budúcu učiteľku veľmi
zaujímavý a rada by som ho aplikovala čo
najviac. (Š112)*

Jedna z participantiek dokonca využila pojem metamorfóza introspektívne až filozoficky, v analógii k procesu trans-

formácie, ktorým v priebehu profesijného rozvoja prechádza každý učiteľ. A to na úrovni personálnej, pri hľadaní profesijného „ja“, aj intelektuálnej, akcentovaním významu poznávania a nadobúdania potrebných znalostí.

Na začiatok by som povedala, že každý učiteľ si prechádza metamorfózou na osobnej úrovni, ktorá sa na samotnom začiatku jeho kariéry prejavuje akousi potrebou seba definície. Vývoja svojich daností v postojoch voči študentom na medziľudskej úrovni a vývoja svojho vzťahu k poznaniu ako takému. Myslím si, že poslanie učiteľa je nespochybniteľne späté s procesom poznávania, získavania znalostí, ktoré vždy musia na nejakej úrovni byť nad rámec učiteľských osnov. Metamorfóza v tomto zmysle znamená, že sám učiteľ musí prejsť postupným procesom získania múdrosti, skôr ako sa postaví do pozície človeka, ktorý múdrosť odovzdáva. (Š141)

Možnosť interpretovať a reflektovať nad rôznymi aspektmi ľudskej existencie a transformácie môže podnietiť našu vlastnú tvorivú prácu a inšpirovať nás k osobnému rastu a sebareflexii. (Š143)

3.4 Preskripcie do profesie

Výzva reflektovať a zdieľať priviedla študentky aj k preskriptívnym vyjadreniam, ktorými sa dotýkali predovšetkým zdieľania obsahu v rámci svojej budúcej profesie, nezriedka siahali po metaforických vyjadreniach, ktoré je možné spájať s prežitým.

Každé učivo má mnoho vrstiev a aspektov, a preto je dôležité, aby učiteľ dokázal

uchopiť túto rozmanitosť. Podobne ako maliar vidí príbeh v rôznych farbách a tónoch, aj učiteľ musí vnímať učivo z rôznych perspektív a zaujímavým spôsobom ho prezentovať svojim žiakom. To znamená mať schopnosť vytvoriť spojenie medzi abstraktnými konceptmi a reálnym svetom, čím sa učivo stáva prístupnejším a zaujímavejším. Učiteľ musí byť ako maliar, ktorý rozumie príbehu, ktorý vyobrazuje na plátne. Rovnako musí učiteľ pochopiť potreby a schopnosti svojich žiakov a prispôbiť svoje vyučovacie metódy a prístup tak, aby každý žiak mohol úspešne napredovať. (Š144)

Pohľad na učiteľstvo bol vedený aj cez relatívne jednoznačné vyjadrenia o tom, že táto profesia musí jedinca baviť a naplňovať a že každý učiteľ by mal mať prehľad – aj v oblasti umenia. Dikcia „mal by“ bola prenášaná aj na vedenie ako poznanie, ktorého šírka môže umožniť prepájanie medzi témami. Táto ambícia má byť podľa študentiek naplňovaná cez formát sebavzdelávania. Ten je akcentovaný, javí sa im ako blízky, čo vzbudzuje optimistickú perspektívu pre ďalší profesijný rozvoj.

Všetci učitelia by sa mali venovať seba-vzdelávaniu. Je to skvelý spôsob, ako si svoju prácu ozvláštniť a neupadnúť do vyhoriení. Sebavzdelávanie nám taktiež pomáha budovať našu osobnosť a stále sa vo vzdelávaní a nadobúdaní nových poznatkov zdokonaľovať. Vo vykonávaní našej profesie učiteľa nám to tiež veľmi pomôže. (Š11)

Každé vzdelávanie je dôležité, pretože ho vždy človek dokáže využiť a ja spojiť s učiteľstvom, takže mi to ukázalo aj trochu inú stránku učiteľskej prípravy a celkovo ovplyvnilo môj budúci výkon profesie učí-



telky. Učiteľ by mal byť zodpovedný a bezpodmienečne by sa mal vzdelávať aj navyše, aby potom mohol svoje vedomosti posúvať ďalej. Táto prednáška mi všetky tieto moje tvrdenia iba potvrdila, učiteľská profesia vyžaduje nielen odborné znalosti, ale aj neustále vzdelávanie sa a zanietenie pre nové poznatky. (Š41)

Napokon sa študentky nevyhli ani ustálenému naratívu o inováciách, kreativite a nekonvenčných metódach výučby, ktoré majú charakterizovať učiteľské postupy v súčasnosti. Aj s ohľadom na to, aby boli schopné deťom sprostredkovať aj zdanlivo komplikované koncepty.

Samozrejme, že učiteľ musí byť vzdelaný a kvalifikovaný, ale v neposlednom rade musí mať prehľad o svete, o rôznych zákonitostiach, ktoré vie vložiť do vyučovacieho procesu, a tak sa stane pre žiakov zaujímavým, nie nudným. Aj keď sa niektoré témy či odvetvia zdajú byť ťažko použiteľné a vysvetlené vo vyučovacom procese v materskej škole (a väčšinou sa ich učiteľ snaží obísť), tak si myslím, že kreatívny učiteľ, ktorý je sčítaný a má prehľad o rôznych inovačných prístupoch k výučbe, vie deťom podať aj „ne-možné“. (Š58)

Smerom k žiakom i deťom v MŠ sa objavovala nutnosť vo výuke ich zaujať, sprostredkovať aj v škole zážitok, vyvolávať zvedavosť, ale viesť ich aj k umeniu. (Š11)

3.5 Objavené detaily a ponaučenia do profesie

Otázka skrytosti, tajuplnosti, ale aj hĺbky a osobitosti umenia sa dala čítať v dokumentoch hlavne vo väzbe na od-

kryvanie detailov. Detaily sú súčasťou umeleckého diela a tým, že boli v prednáške študentkám vyjavené a spojené s príbehom, vyvolali veľký záujem. Tým vlastne splnili jednu zo svojich úloh, prebudenie záujmu a pozornosti a podľa zdieľaní študentiek menili povrchné pozorovanie na ambíciu ponoriť sa do diela, čo ocenili. Ako konštatovali, „neumelci“ si detaily nevšímajú, respektíve neprikladajú im význam, dôležité je teda relevantné zdieľanie a „hľadanie skrytých významov v umení aj v živote“ (Š143). Má to byť aj kľúč k obohacujúcemu poznaniu a prístupu k svojmu okoliu.

Ukázali nám, ako je dôležité a zaujímavé prepájať poznatky medzi predmetmi, hľadať medzi областami súvislosti a pozeráť sa do hĺbky, nie posudzovať veci na prvý pohľad. (Š46)

Často nám uniká práve tá podstata, čím viac sme o diele diskutovali, tak si myslím, že viac nás to prinútilo premýšľať nad súvislosťami aj s dnešným svetom. (Š8)

Prvý príbeh o Daidalovi a Ikarovi bol v ideovej rovine študentkami tematizovaný cez hľadanie strednej cesty ako dôležitej morality, postavenej na primeraných ľudských ambíciách a reálne stanovených cieľoch. Rezonoval tiež v rovine vzťahovej, prezentovaný pomer otca a syna, os spájajúca nezávislosť, slobodu, neopatrnosť na jednej a múdrosť a skúsenosť na strane druhej. Analogicky bol v reflexiách prenášaný do vzťahu medzi učiteľom a žiakom alebo medzi staršou a mladšou kolegyňou v samotnej škole. Rezonancie medzi generáčného vzťahu, kde ten starší je mentor odovzdávajúci múdrosť a ten mladší ju má



prijímať, boli najvýraznejšie reflektované práve v pedagogickej rovine.

Epos o Daidalovi a Ikarovi pre mňa jasne odzrkadľoval presne to, o čo sa snažíme pri výchove a vzdelávaní detí. Obraz toho, ako Ikaros padá do mora, je niečo, čoho sa každý rodič a učiteľ obáva. Je to obraz dieťaťa, o ktoré sa nespočetné hodiny staráme, venujeme sa mu, učíme ho čo a ako a voďme ho po dobrých cestách. A to isté dieťa zrazu zide z cesty. Nepočúvne, čo sme mu radili, čo sme ho učili. Zaujme ho svet, ktorý ho postupne ťahne na inú cestu. (Š71)

Dafné, ako hlavná predstaviteľka druhého príbehu, percipovaná ako atraktívny symbol ženskosti, bola podľa študentiek tou, ktorá si nechcela dať vziať svoju autonómiu a slobodu. Videná tiež ako symbol obety, ktorá ukazuje, že je dôležité strážiť slobodu, odmietať manipuláciu a nedopustiť, aby niekto využíval výhodu silnejšieho, zatiaľ čo iný musí o ňu bojovať. A to opäť aj vo vzťahu starších a mladších.

Takéto situácie sa často stávajú aj v našom svete. Kedy starší ľudia alebo tí, čo majú väčšiu moc, dokážu ovládať tých slabších. Stáva sa to aj deťom a ich rodičom alebo učiteľom. Počas nášho života, ale hlavne pri našej profesii, si musíme dávať veľký pozor, aby sme svojimi predstavami a túžbami nezničili sny a túžby tým menším. Mohli by skončiť ako Dafné – premenenia sa na niečo, čím vôbec nechceli byť. (Š71)

V reflexiách sme zachytili, že oba príbehy sa študentiek dotkli. I keď boli najskôr k ich spracovaniu akoby „pritlačené“, tento formát nakoniec ocenili a vyzdvihli jeho dopad v osobnom i profesijnom roz-

voji. Hoci sa viaceré výroky opierali o známe vyjadrenia reflexie (napr. „zmenilo mi to pohľad“, „bolo to silné“), ich opakovanie môže svedčiť o tom, že študentky pracujú s jazykom emocionálnej citlivosti, ktorý býva v pedagogickej diskusii marginalizovaný. Nejde len o obsah, ale aj o spôsob hovorenia o skúsenosti, ktorú sme sa pokúšali zachytiť.

4. ZHRNUTIE A DISKUSIA

Naše výskumné ambície boli koncipované cez dve výskumné otázky. Prvá z nich hľadala odpovede na to, ako študentky uvažujú o aplikácii dejinoumených obsahov a zvolenom type intelektuálnej práce s umeleckými dielami v eticky zameranej dimenzii ich profesijnej prípravy. Znamenalo to objasniť, ako prijali a hodnotili postup s prípravou na prednášku, vystúpením hosťa a očakávanou reflexiou, ako ponúkaný obsah a získanú skúsenosť interpretovali a čo v nej identifikovali ako dôležité, zaujímavé alebo podnetné.

Študentky ocenili zmenu štýlu, prevedenie i tematické zameranie prednášky, ktorá bola vystavaná na prepojení umeleckých diel. I keď im najskôr unikalo explicitnejšie prepojenie s témami v predmete (súčasťou ktorého bola prednáška), v iniciáčnej fáze spojené so skepsou a nepochopením nakoniec ocenili a deklarovali scitlivenie, uvedomenie si, akési „mentálne otvorenie“. V tomto procese študentky najskôr reflektovali doterajšie osobné prežívanie a kontakty s umením, potom spojili nové zážitky s predošlými skúsenosťami (aj v rámci prípravy na prednášku),



aby nakoniec identifikovali, niektoré objavili inšpiráciu, istý emocionálny, etický a hodnotový podnet, ktorý v nich vzbudil záujem učiť sa viac alebo aplikovať nadobudnuté v praxi. Významný podiel na tom mal hosťujúci prednášajúci, ktorý dobre naplnil rolu mediátora umeleckého obsahu i pedagogického posolstva oboch príbehov.

Pri podobnej obhajobe potreby filozofického vzdelania učiteľa Masaryk (in Funda, 1995, s. 2) argumentuje jeho schopnosťou nezjednodušovať problémy a neuchyľovať sa k demagógii. Toto zdôvodnenie nadobúda praktické kontúry v príklade, ktorý uvádza Colgan (2018): školy a učitelia sú konfrontovaní s rôznorodými nárokmi úsilia o rovnosť, inklúziu, sociálnu spravodlivosť a apeluje sa na nich ako na agentov zmeny. Učiteľ by mal byť schopný odhaliť ideologickú, politickú alebo filozofickú povahu ich východiskových konceptov alebo problematizovať samotný nárok na učiteľa ako činiteľa zmeny. Colgan však tiež konštatuje, že učitelia v prípravnom štúdiu nemajú prístup k takému vzdelávaniu (filozofické, humanitné), cez ktoré by boli schopní spochybňovať, problematizovať alebo aj odolávať rôznym „vábivým a módnym“ trendom vo vzdelávaní. Participantky sa ale zmieňujú o potrebe sledovať podstatu a detaily, hĺbku, hľadať súvislosti a neposudzovať na prvý pohľad. Výpovede nereprezentujú samotnú ukážku filozofickej analýzy, ale artikulujú jej základné predpoklady.

Pre študentky sa sprostredkované stretnutie s umením stalo nielen zdrojom

estetického zážitku, ale aj možnosťou dotknúť sa histórie, kultúry a ľudskej kreativity. Zároveň, zdôrazňujúc dôležitosť detailov a ich význam, hlbšie porozumieť sémantike umenia. Príbehy o Daidalovi a Ikarovi, o Dafné a Apolónovi v ich perspektívach zrkadlia ľudské hodnoty i konflikty, vidia v nich konzekvencie k aktuálnym spoločenským témam, vzťahujú ich tiež k svojmu profesijnému uvažovaniu.

Reflexie študentiek signalizujú aj dôvody, pre ktoré sa zastúpenie humanitného vzdelávania v učiteľskej príprave zvýznamňuje. Ideový argument vysvetlil Higgins (2001) alebo Biesta (2015) odvolávajúc sa na povahu pedagogickej profesie, ktorá predpokladá potrebu formovať charakter učiteľa a praktický úsudok. Reflexia Daidalovho úsilia ako toho, *o čo sa snažíme vo výchove a vzdelávaní, povaha vzťahov medzi učiteľom a žiakom*, ho reprezentuje. V tomto prípade je prostriedkom práve umenie, resp. naratívny formát, ktorý má v sebe silný potenciál rozvíjať tento špecifický étos učiteľskej práce (Verducci, 2014). Zastúpenie umenia sa však zdôvodňuje aj jeho potenciálom formovať otvorenosť (Verducci, 2019), „širokú bdelosť“ (Greene, 1977), zasiahnuť „intímnu sféru formovania vkusu“ (Strouhal, 2016); a naopak zamedziť otupovaniu a automatizmu (Higgins, 2001) či formovať jazykovú kultúru (Tomková & Spilková, 2019). Bohatosť, rôznorodosť, „dá sa ním veľa povedať“ nachádzame aj my vo viacerých výpovediach.

V rámci druhej výskumnej otázky nás zaujímalo, ako adeptky na učiteľstvo reflektujú uvedomované dopady takejto

prípravy na vlastnú profesijnú perspektívu. Jednalo sa o študentky na začiatku univerzitnej prípravy a v dennej forme štúdia, teda s limitovanými skúsenosťami s edukačnou realitou, poodkrytá a kontextualizovaná bola ich predstava o niektorých aspektoch ich očakávaného profesijného pôsobenia, čo má svoju hodnotu.

Spomienka na (strednú) školu, kde sa participantky s dielom nestretli tak dopodrobna, bez ambície ním osloviť, reprezentuje učenie ako „mŕtve listy na hladine rybníka“ (Čapek, 1939, s. 42). Ak sa vo vysokoškolskej príprave (nielen) pedagógov argumentuje vzdelávaním mimo svoj odbor (napr. dejiny umenia), úspech a zmysluplnosť kurzu je závislá od spôsobu, akým sa vyučuje. Prevládajúci ahistorický prístup, ktorý Fiala (1993, parafrázujúc Rosenzweiga) opisuje na príklade matematiky ako vyučovania v podobe dlhej anekdoty bez pointy, ktorej začiatok už všetci zabudli, ním nie je. Preto sme sa v našom postupe snažili sledovať spôsoby, v ktorých sa neučí o látke, ale ňou samou (Norris, 2001; Hník, 2021), a materiál umožňuje preniknúť do ducha predmetu (Fiala, 1993).

Študentkami videná didaktická inšpirácia spočívala vo vyzdvihnutí naratívneho prístupu prostredníctvom príbehu, ktorý niesol poznatok, emóciu, moralitu a v spojení s výtvarným umením i vizuálne percipované estetické hodnoty, čo má mať vo výsledku silné dopady – pochopenie a pozornosť žiakov.

Schopnosť učiteľa uchopiť náročné témy a podať ich zrozumiteľnejšie, prístupnejšie, zaujímavejšie, prispôbiť vyučova-

cie metódy, reprezentujú jeho kreativitu. Tento nárok, ktorý zmenil aj Masaryk (in Funda, 1995), je v poslednom desaťročí predmetom takého množstva odborných textov, že sa stáva až bezobsažným. „Široká škála fantázie“ (tamže, s. 2), ktorou má učiteľ disponovať, sa nedostaví, keď sa bude neustále pripomínať; nepomôžu tu ani praktické metodické školenia. Funda (1995) odporúča návštevu galérií a koncertov pre ich potenciál ovplyvniť učiteľovu schopnosť ponúknuť žiakom variabilné obrazy, príklady alebo postupy pri vyučovaní konkrétnej látky, ako to tiež zmieňujú skúmané študentky. Okrem toho, fantázia a „doplňujúce vedomosti“ nadobudnuté na univerzite umožňujú učiteľovi viesť v školách záujmovú činnosť alebo v mimoškolskej činnosti rôzne záujmové krúžky (Kotá, 2003). Zaujať pre vec či podnietiť rozvoj talentu patrí k fundamentom výchovy.

Vo väzbe na svoj zážitok participantky podčiarkli význam vystupovania, motivovania, komunikácie prednášajúceho a v analógii na to samotného učiteľa, vyjadrovali aj odporúčania, keď osloviť prezentovaním i obsahom je pre vzbudenie záujmu, pozornosti a akéhosi emocionálneho prepojenia so žiakmi dôležité. V nadväznosti na to rezonovalo ako preskripcia sebazvdelčovanie, ako cesta k otvorenosti, kontinuálnemu rozvoju a k osobnej kultivácii. Tomková a Spilková (2019) podobne pripomínajú význam všeobecnej vzdelanosti, a to s akcentom na kultivovanosť hovoreného prejavu či prehľadu v oblasti národnej kultúry u učiteľov primárneho vzdelávania, táto idea teda nie je stratená.



V neposlednom rade sa študentky dotkli aj pomerne silného praktického argumentu, s ktorým sa stretávame v profesii učiteľa čoraz častejšie – neupadnúť do vyhorenia. Objavuje sa dokonca názor o epidémii vyhorenia učiteľov (Santoro, 2011). Ide o osobný aj profesionálny kolaps, stres a prepracovanosť, ktoré niektorí spájajú práve s ekonomizáciou a štandardizáciou vzdelávania (Aloe et al., 2014). Učitelia sa dokonca cítia byť profesionálne deprimovaní (Santoro, 2011), keď nepocitujú morálne oceňovanie svojej práce. Širšie koncipované vzdelávanie a potom vzdelanie umožňuje tomuto syndrómu predchádzať (Koňa, 2003).

ZÁVER

Na našom príklade, pokuse so študentkami, je možné ilustrovať kľúčový argument, ktorý má filozofický základ, prináša však aj praktickejšie dopady. Študentky akoby intuitívne cítili, že je potrebné vedieť niečo navyše, z rôznych oblastí, pretože im to dáva pocit širšej

autonómie. Nie jednoduchá príprava môže navyše otvoriť väčšiu perspektívu pre pracovné uplatnenie, čo len umocňuje pozitívne postoje k profesii (Koňa, 2003). Poznávanie umenia ako výraz humanitného vzdelávania má potenciál kompenzovať jednostrannosť profesijného vzdelávania (tamže). Z tohto dôvodu sa štúdium na prvých univerzitách začínalo na artistickej fakulte, ktorej úlohou bolo zosťriť študentovi vnútorné videnie. Jeho následný intelektuálny stav mu umožnil venovať sa ktorejkoľvek profesii so silou, eleganciou a mnohostrannosťou. Študent mal potom možnosť uchopiť ju z nadhľadu, stáť nad svojimi vedomosťami, nie pod nimi (Newman, 2014). Náš postup postavený na modifikovanom stretnutí s umením vyvolal najskôr zaskočenie, potom precítenie a napokon otvorenie sa. Okrem estetickéj či poznávacej funkcie sa stalo nástrojom sebareflexie a podnetom pre otvorené pedagogické premýšľanie, čo môže byť aj pre ďalší pedagogický výskum hodnotné a inšpiratívne.

LITERATÚRA

- Adamčíková, A. (2024). Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania. *Historia Scholastica*, 10(2), 227–261.
- Aloe, A. M., Shisler, S., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(June), 30–44.
- Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491–503.
- Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education* (s. 3–22). Wiley Blackwell.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.



- Brouk, B. (1946). *Závažnost obecního vzdělání*. Nakladatelství Václav Petr.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331.
- Colgan, D. C. (2018). The examination of the decline of philosophy of education with institutional theory: A Focus on the last three decades. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(1), 66–87.
- Colgan, D. C., & Maxwell, B. (2020). *The importance of philosophy in teacher education*. Routledge.
- Čapek, M. (1939). *Henri Bergson*. Nakladatelské družstvo Máje.
- Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe. Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.
- Fiala, J. (1993). Idea školy střední. In S. Starkl (Ed.), *Filosofie výchovy* (s. 2–18). Aleš Čeněk.
- Funda, O. (1995). Učitelovo sebevzdělání. *Pedagogika*, 45(1), 1–2.
- Friesen, N., & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255–264.
- Greene, M. (1977). Toward wide-awakeness: An argument for the Arts and Humanities in education. *The Humanities and Curriculum*, 79(1), 119–125.
- Hanus, L. (1941). Humanistické vzdelanie. *Kultúra*, 1941(5–6), 201–210.
- Higgins, Ch. (2001). From reflective practice to practical wisdom: Three models of liberal teacher education. *Philosophy of Education*, 57, 92–99.
- Higgins, Ch. (2011). *The good life of teaching*. Wiley-Blackwell.
- Hník, O. (2021). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Karolinum.
- Janík, M., Pešková, K., & Janík, T. (2014). Standardy pro učitelské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: Reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. *Orbis Scholae* 8(3), 47–70.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: Zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133–158.
- Koloušek, B. (1938). *Masarykove pedagogické názory a cíle*. Nakladatelství Eos.
- Koťa, J. (2003). O vztahu profesionálního jednání a etiky. In S. Dorotíková (Ed.), *Profesní etika učitelství* (s. 65–71), Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kubelka, V. (1921). Příspěvek k reformě střední školy. *Střední škola*, 2(2), 69–73.
- Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15–33.
- Newman, J. H. (2014). *Idea univerzity*. Krystal OP.
- Norris, D. B. (2001). Narrative, ethics and pain: Thinking with stories. *Narrative*, 9(1), 55–77.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288–299.
- Ovidius. (1979). *Metamorfózy* (I. Šafár, překl.). Tatran.



- Palouš, R. (2010). *Univerzita v krizi?* [Prednáška z konferencie]. Idea univerzity v dnešní době. Zámek Pardubice. 9.–10.11. 2010.
- Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učiteľského povolání*. Karolinum.
- Petríková, K., Orosová, R., & Novocký, M. (2022). Reflexia vyučovacích výstupov študenta učiteľstva na pedagogickej praxi. *Edukácia*, 4(2), 49–56.
- Porubský Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém šandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis Scholae*, 8(3), 23–46.
- Sánchez-Tarazaga, L., & Matarranz, M. (2023). The teaching profession in European Union education policy. *Revista de Educación*, 399 (January-March), 125–149.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1–23.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey–Bass.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Stégel, C. (2014). Review and analysis of the EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, 49(3), 332–347.
- Strouhal, M. (2013). Profese a povolání. K úskalím procesu profesionalizace učitelství. In N. Krajčová & V. Šutáková (Eds.), *Učitel na cestě k profesionalitě* (s. 26–36). Prešovská univerzita v Prešove (FHPV) / Škola plus.
- Strouhal, M. (2016). Mezi Ifigenií a Asterixem: K problematice kulturního aristokratismu a relativismu ve vzdělávání. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 58–82), Karolinum.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(1), 310–320.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 13(1), 9–29.
- Verducci, S. (2014). Introduction: Narratives in ethics of education. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 575–585.
- Verducci, S. (2019). The arts and open-mindedness. *Educational Theory*, 69(4), 491–505.
- Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Žilková, M. (1995/96). Živá kultura či praktická estetika? *Pedagogické rozhledy*, 5(4), 4–7.

Podakovanie

Ďakujeme Mgr. Adriánovi Kobetičovi, PhD., za realizáciu interaktívnej prednášky o umeleckých dielach na motívy Ovidiových *Metamorfóz*.

Text vznikol s podporou projektu VEGA 1/0153/26 Tieňové vzdelávanie na Slovensku – pedagogické a sociálne implikácie.



doc. Mgr. Zuzana Danišková, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta;
e-mail: zuzana.daniskova@truni.sk

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta;
e-mail: jana.majercikova@truni.sk

DANIŠKOVÁ, Z., MAJERČÍKOVÁ, J. Historical-Artistic and Ethically-Oriented Content in Teacher Training – The Perspective of Female Teaching Candidates

The study explores the significance of interdisciplinary approaches in university-level teacher training. It builds on the widely discussed need for humanities and broader philosophical education, which can also, through the art, foster the intellectual and aesthetic sensitivity of future teachers. In the course Ethics in the Teaching Profession, an approach based on art representations of selected ethical themes was applied with a group of female students of preschool and elementary education. As part of an interactive lecture, two ancient stories linked to visual art were used. The students were then invited to reflect this approach, with the aim of uncovering their perception of the applied method, specifically its perceived impact on their teaching perspective. Methodologically, the research was based on thematic analysis of 152 student documents, totalling 93,000 words. The results show that such an encounter with art can provide an experience that carries not only knowledge, but also an impulse for professional thinking. Within its framework, the students shared their own values, attitudes and ideas about the role of a teacher, and it was also interesting to uncover didactic aspects that they assessed as inspiring. The study also reminds us of the potential of broader humanities education in teacher training, especially as a means of deeper understanding of the educational process and personal and professional development.

Keywords: teaching ethics, higher education, teacher training, art