

Šmelová, E., & Prášilová, M., et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání.*

Praha: Portál.

Recenzovaná publikácia vstúpila na knižný trh s ambíciou zaplniť prázdne miesto v odbornom diskurze – ambíciou, ktorá má svoje motivačné korene zrejme v snahe postaviť teóriu vzdelávania detí v predškolskom veku na pevné a odborne konzistentné základy. V každom prípade, už len snaha naplniť túto ambíciu je vzhľadom na komplexnosť problému náročnou výzvou a úsilie autorského kolektívu treba rozhodne oceniť.

Začnem najprv predstavením publikácie. Na jej vydaní sa podieľalo 6 odborníkov a hoci recenzenti diela v publikácii explicitne uvedení nie sú, už len vydanie diela v prestížnom vydavateľstve odbornej pedagogickej literatúry Portál by malo garantovať istú odbornú relevanciu diela. Samotné členenie diela sleduje najmä zaradenie tematických okruhov bežne zastúpených v učebniciach školskej didaktiky v domácom odbornom priestore, transformovaných do aktuálnejšieho rámca predškolského vzdelávania: Čitateľ sa oboznámi s činiteľmi predškolského vzdelávania (dieťa, učiteľ a učivo), nasledovanými výpočtom možností, ktoré má učiteľ k dispozícii v oblasti organizačných foriem, metód a didaktických zásad predškolského vzdelávania, hodnotenia aj diagnostiky, ukotvených v širšom rámci tém, ktoré zasahujú predškolské vzdelávanie, ako sú kurikulum, rodina, pedagogická komunikácia i komunikácia s rodičmi. Lokálny záber diela dokumentuje aj zoznam použitej literatúry s prevahou odkazov na odborné texty z domácej odbornej produkcie. Už len skutočnosť, že v zozname bibliografických odkazov sú uvedené len dva cudzojazyčné knižné zdroje (ak medzi ne nepočítam ojedinelé zdroje zo slovenského odborného prostredia), z ktorých žiaden nepokrýva oblasť teórie predškolského vzdelávania ani predškolskej pedagogiky a tri cudzojazyčné internetové zdroje, sama osebe naznačuje istú izolovanosť v ponímaní problematiky. Táto izolovanosť sa však premieta aj do koncepcie jednotlivých kapitol, ktorých štruktúra je pre zbežne zorientovaného čitateľa predvídateľná a navyše, z obsahového hľadiska, skúpa na hlbšie reflexie problematiky.

V rámci povoleného limitu nemám možnosť diskutovať problematické aspekty koncipovania publikácie detailne. Pozastavím sa preto iba pri dvoch širších súvislostiach prístupu k didaktike predškolského vzdelávania, cez

prizmu ktorých problém s identifikovaním pálčivých tém a odborného, interdisciplinárneho rámca prístupu k nim v publikácii, snád' zarezonuje najviac.

Prvý sa týka vytvárania koncepcie diela, konkrétne chápania súvislostí medzi voľbou funkčného teoretického rámca predprimárneho vzdelávania a spôsobu, akým je transformovaný do didaktickej oblasti. Sledovanie tradičných okruhov tém všeobecnej didaktiky sa v publikácii premieta do fragmentárneho chápania jednotlivých elementov didaktickej skladačky, reprezentovaných samostatnými kapitolami. V publikácii tak nájdeme samostatnú kapitolu venovanú definovaniu dieťaťa ako subjektu predškolského vzdelávania (kapitola 3) a ďalšiu definovaniu role učiteľa v predškolskom vzdelávaní (kapitola 4) aj napríklad kapitolu venovanú otázkam materiálneho zabezpečenia predškolského vzdelávania (kapitola 12), atď. Čo však v celej publikácii uniká pozornosti je, ako hlboko sú tieto elementy teórie vzdelávania vnútorne späté a ako veľmi na tejto spätosti záleží pri identifikovaní toho, ako navzájom pôsobia a synergicky sa podieľajú na rozvoji dieťaťa v inštitucionalizovanom prostredí. Obzvlášť, ak sa systém didaktických odporúčaní týka obdobia predškolského veku, ktoré má svoje vývinovo-psychologické zvláštnosti, ktoré možnosti vzdelávania dieťaťa posúvajú do iných súvislostí ako sa to deje v rámci školskej didaktiky.

Ak teda chceme pri vytváraní koncepcie zvoliť prístup orientovaný na dieťa, nepostačuje tieto vývinové zvláštnosti len poznať (s. 30). Je potrebné hľadať širšie súvislosti poznávania dieťaťa, spôsobu ako dáva zmysel svetu okolo seba (meaning-making). Či už ide o odkaz na vývin kognitívnych funkcií alebo predstavivosť, fantáziu a charakteristiky myslenia (publikácii vychádzajúce najmä z prác J. Piageta) alebo vývin reprezentačnej (semiotickej) schopnosti (opierajúce sa o práce J. S. Brunera), ktoré publikácia zmieňuje. Alebo o ide o komplexnejšie odkazy na teoretické konštrukty evolučnej a kultúrnej psychológie (Tomasello, 1999; Vygotskij, 1976) alebo kognitívnej psychológie (Bruner, 1966; Nelson, 1996). V centre ich pozornosti stojí jedna z najvýraznejších charakteristík rodu *homo sapiens* – schopnosť interpretovať, tvoriť vnútorné reprezentácie na základe externých reprezentácií. Tú je však možné produktívnejšie diskutovať v širšom rámci sociokultúrnych a materiálnych podmienok a vzťahu s druhými, prostredníctvom ktorých dieťa poznáva svet okolo seba. Tieto podmienky by sa mali stať súčasťou funkčného rámca premýšľania (a empirického skúmania) o tom, ako sklbiť v predškolskom vzdelávaní podporu zvedavosti dieťaťa a jeho radosti z objavovania s hrou

a učením sa učiť, jeho vývinom, či so školskou pripravenosťou a špecifickými potrebami.

V tomto zmysle je málo uspokojivé, ak didaktika predškolského vzdelávania zotrúva na chronicky známom výpočte typov organizačných foriem, výučbových metód a materiálnych pomôcok, či pri konštatovaní, že rola učiteľa je taká alebo onaká. Je užitočné položiť si aj otázky komplexnejšieho rázu: Vďaka akým typom podpory (verbálnymi aj neverbálnymi) dieťa poznáva a postupne rozumie svetu, reaguje na primerane povahe sociokultúrneho priestoru, do ktorého sa narodilo a pritom stále v medziach vlastnej individuality? Alebo konkrétnejšie: Aký význam má vzdelávacie prostredie v rozvoji dieťaťa v kontexte predškolského vzdelávania? Aké podoby vzťahu medzi dieťaťom a učiteľom, aký typ pomoci alebo kooperácie pri riešení úloh (a teda rola učiteľa) sú zdrojom vývinu kognitívnych a metakognitívnych funkcií jedinca, jeho emocionality a sociability, jeho predstavy o sebe ako mentálnej bytosti (tzv. teórie mysle), ktorá vstupuje do vzťahov s druhými jednotlivcami? Mimo nich totiž didaktika predškolského vzdelávania len ťažko ustojí potrebu zdôvodniť organizáciu vzdelávacích podmienok a voľbu výučbových alebo diagnostických prostriedkov a zostáva len súborom nezdôvodnených možností, málo funkčných vo vzťahu k ich premyslenému výberu.

K týmto otázkam pristupuje ešte jeden, urgentnejší komplement, ktorý stále intenzívnejšie mení východiskové podmienky (nielen) predškolského vzdelávania a mal by teda zasahovať aj jeho didaktický rámec. Tým komplementom je skutočnosť, že do inštitúcií predškolského vzdelávania vstúpila Generácia Alfa, ktorá sa nielen prirodzene pohybuje vo svete technológií, ale je digitálnymi technológiami presiaknutá temer každá oblasť jej života. To má svoje dôsledky: Zobrazovanie textu alebo úlohy na digitálnej platforme napríklad inhibuje procesy porozumenia, keďže pri nevhodnej kombinácii elementov digitálneho textu vedie k zaujatiu ich objavovaním na úkor obsahu textu alebo zmyslu úlohy či dokonca ku kognitívnemu preťaženiu (tu odkazujem na mnohé výskumy Adriany Bus a Ofry Korat). Prostredníctvom zobrazenia objektov na digitálnej platforme sa vytvára iná predstava dieťaťa o objekte ako pri priamej manipulácii s objektom (Mangen, 2010). To evokuje ďalšie otázky: Aký to má vplyv na vývin poznávacích procesov dieťaťa, na vývin emocionality, kreativity, kritického myslenia? A napokon otázka, ktorá by mala stimulovať uvažovanie o pozícii individuálnej hry v detstve: Ako pristupovať k hre dieťaťa v digitálnej dobe, kedy sa s veľkou vážnosťou diskutuje

o probléme *odcudzenia a povrchnosti* (napríklad Flusser, 2002) a ktoré vedú k *izolácii a pocitu osamelosti* (napríklad McLuhan, 2002)? Už len tieto otázky by mali byť dostatočným dôvodom na to, aby digitálne technológie prestali vystupovať len ako jeden článok v klasifikácii materiálnych didaktických prostriedkov (kapitola 12: *Materiální didaktické prostředky v předškolním vzdělávání*) a začali stimulovať uvažovanie o zmenách detstva v digitálnej dobe a o možnostiach vzdelávania detí v meniacich sa podmienkach.

Som si istá, že publikácia má svoju čitateľskú základňu a že pokiaľ niekto hľadá publikáciu, ktorá presne zapadá do schémy učebníc všeobecnej didaktiky, tak bude spokojný. A zrejme aj napriek tomu, že výskumných štúdií, ktoré by legitimizovali postupy a prostriedky predškolského vzdelávania, zaradené do recenzovanej publikácie, je na lokálnej pôde ako šafranu. Očakávania čitateľa hľadajúceho hlbšie pochopenie problémov teórie predškolského vzdelávania a možností, ako sa s nimi vysporiadať v širšom, interdisciplinárnom rámci, však zrejme nenaplní.

Doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Literatúra

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belkapp Press.
- Flusser, V. (2002). *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút B+advertising.
- Mangen, A. (2010). Point and click: theoretical and phenomenological reflections on the digitization of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(4), 415–431.
- McLuhan, M. (2008). *Člověk, média a elektronická kultura: výběr z díla*. Brno: Jota, 2008.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.