

**Petrová, Z.: Reflexie Vygotského teórie v súčasnom pedagogickom diskurze. Trnava: PdF TU, 2014, Habilitačná práca, 116 s.**

Oponent: doc. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.

### **Posudok oponenta**

Prezentovanou habilitačnou prácou autorka pokračuje (v nadväznosti na viaceré doterajšie štúdie) v systematickom skúmaní kľúčových teoretických konceptov Vygotského kultúrno-historickej teórie vývinu, jej chápania a rozvíjania na úrovni súčasného pedagogického diskurzu i vzdelávacej praxe – v podobe aktuálnych vzdelávacích koncepcií, inovačných či reformných hnutí, početných vzdelávacích projektov, rozvíjaných na pôde špecializovaných vedecko-výskumných inštitúcií i odborných periodík. Svojou teoretickou štúdiou dokumentuje, že ide o mimoriadne živú a životaschopnú teóriu, ktorá sa stala jedným z nosných a argumentačne silných pilierov súčasného sociokultúrneho hnutia vo vzdelávaní, ktoré práve vďaka tejto teórii nadobudlo vedecky podopretú autoritu a legitimitu.

Teoretická štúdia Z. Petrovej prináša systematický výklad a kritickú analýzu dvoch kľúčových konceptov tejto teórie, ktoré patria k jej najextenzívnejšie diskutovaným a tiež rôznym spôsobom interpretovaným a aplikovaným fundamentom. Svoj výklad – postavený na syntéze širokého spektra poznatkových zdrojov – vedie v rovine permanentnej polemiky a konfrontácie medzi pôvodným Vygotského chápaním týchto konceptov a ich rôznymi – viac či menej legitímnymi a viac či menej prínosnými podobami, verziami či adaptáciami. Váhu svojej argumentácie podopiera selekciou dobrých príkladov, relevantných empirických štúdií a úspešných vzdelávacích projektov, ako aj interpretáciami a prácami renomovaných Vygotskológov. Vo svetle týchto analýz vychádzajú na povrch aj rôzne – zjednodušené, príliš voľné, vágne či neadekvátne spôsoby narábania s Vygotského konceptmi, okrem celkového nadužívania či zneužívania, dochádza k snahám o ich neprimerané rozširovanie do podoby „univerzálnych princípov“ riešenia širokého spektra problémov vzdelávania, osobitne otázok celoživotného vzdelávania. Kritickou reflexiou a hlbokým ponorom do problematiky tak Petrová oddeľuje „zrno od pliev“, resp., v širokom rámci spomínaného sociokultúrneho hnutia naznačuje mantinely toho, čo možno v kontexte pôvodných Vygotského ideí pokladať za legitímne, čo je ich produktívnym a pozitívnym obohatením s poukázaním na prípadné problematické stránky týchto inovácií, ako aj to, čo už tieto mantinely prekračuje. Kritériom, voči ktorému sú jednotlivé vzdelávacie snahy hodnotené, a ktoré má Petrová vždy na zreteli, je ich podiel na rozvoji mentálneho systému jedinca – vývine vyšších psychických funkcií, ako kľúčových cieľových kategórií vzdelávania, vyplývajúcich z odkazu Vygotského učenia.

Text štúdie pozostáva zo štyroch kapitol, z ktorých kľúčovými sú najmä dve, pojednávajúce o „Učení v zóne najbližšieho vývinu“ (3.) a „Význame kultúrnych nástrojov vo vývine vyšších psychických funkcií“ (4). V rámci obsahovej štruktúry týchto statí Petrová systematicky sleduje ciele, formulované v úvode práce v troch rovinách, s dôrazom na: (1.) analýzu vedeckého diskurzu o uvedených konceptoch; (2.) analýzu ich adaptácií a implementácií do podoby vzdelávacích postupov, programov či odporúčania napokon (3.) ich kritickú reflexiu v kontexte širšieho – sociálno-konstruktivistického pohľadu na povahu

školského učenia a vzdelávania, v konfrontácii s Vygotského teóriou vývinu vyšších psychických funkcií, ako aj na báze kritiky tradičného vyučovania.

Jedinečný prínos týchto elaborácií v uvedených kontextoch a súvislostiach možno v krátkosti ilustrovať len výberovo. Pokúsím sa o to na príklade jednej kapitoly (3.). Autorka otvára diskusiu vymedzením pôvodného Vygotského konceptu zóny najbližšieho vývinu (ďalej ZNV) a jeho významu v intenciách dynamickej diagnostiky vývinu psychických funkcií. Objasňuje tak zmysel a možnosti skúmania učebného potenciálu jedinca, jeho kognitívnej modifikovateľnosti a prognózy. V súlade s tým identifikuje dva relatívne legitímne prúdy v uplatňovaní dynamickej diagnostiky vo vzdelávaní. Prvým, s primárne diagnostickým zámerom, integrujúcim prvky intervencie do samotného procesu diagnostikovania, objasňuje obmedzenia a limity tradičnej statickej diagnostiky. Druhým – s primárne edukačným zámerom, integrujúcim prvky diagnostiky do procesu vzdelávania, dokumentuje možnosti optimalizácie vyučovania nastavením primeranej náročnosti, v nadväznosti na dosiahnutú úroveň vývinu, smerom k individualizácii vyučovania. Popri tom upozorňuje na široké spektrum ďalších závažných metodologických otázok a problémov spojených s vymedzovaním „objektívnej“ ZNV, ktoré vystupujú do popredia najmä v psychologickom skúmaní vývinu psychických funkcií. Ukázkami relevantných a vysoko sofistických experimentálnych štúdií poukazuje na viaceré faktory vstupujúce do tohto procesu, dokumentujú vysokú individuálnu variabilitu v šírke ZNV, a teda aj jej subjektívnu dimenziu.

Nemenej významné sú vzdelávacie intencie vychádzajúce z konceptu ZNV, ich viac či menej legitímne podoby a alternatívy. Predmetom analýzy – na ktorý sa Petrová zameriava v ďalšej časti kapitoly – sú dve edukačné koncepcie, ktoré sú so ZNV najčastejšie spájané. Brunerov koncept učenia prostredníctvom „lešení“, ktorý je s Vygotského učením v ZNV často stotožňovaný, ako ja koncept kooperatívneho učenia. Ich vzájomnou konfrontáciou a tiež prostredníctvom reprezentatívnych vzdelávacích programov poukazuje na špecifické i diskutabilné stránky týchto analógií a svojím spôsobom nabáda k istej opatrnosti pri ich uplatňovaní (s. 49). Tu by som s autorkou možno súhlasila, najmä pokiaľ ide o ich uplatňovanie a zamieňanie vo výskume. Nie som však jednoznačne presvedčená, že rovnaká opatrnosť je nutná aj v procese vzdelávania, keďže „teoretická relevancia“ východiskových konceptov spravidla nebýva v praxi vnímaná ako dôležitejšia v porovnaní s evidentnými výsledkami a efektivitou (?). Nebolo by možné pripustiť, že už aj samotné teoretické koncepty (aj keď nie dostatočne exaktne pochopené a empiricky objektívne overené) môžu inšpirovať k produktívnym a efektívnym vzdelávacím stratégiám?<sup>1</sup> Každopádne môžem konštatovať, že tieto dva aspekty diskutovaných konceptov – t.j. či ide o ich uplatňovanie v rámci výskumu, alebo v rámci vzdelávacej praxe autorka veľmi citlivo diferencuje a na špecifiká jedného i druhého spôsobu ich uplatňovania systematicky upozorňuje. Potreba ich kritickej reflexie, ktorou kapitolu uzatvára, je rozhodne na mieste.

---

<sup>1</sup> Mám na mysli najmä druhú časť formulácie na str. 49, že „koncept učenia v ZNV prináša so sebou množstvo teoretických problémov, ktoré musia byť objasnené predtým, ako sa tento koncept prijme ako legitímny rámec pre skúmanie efektivity učenia podnecujúceho vývin a koncipovanie návrhov vzdelávacích inovácií“.

Podobnou pracovnou metódou postupuje autorka aj v nasledujúcej kapitole, v rámci ktorej analyzuje koncept „kultúrnych nástrojov“ z hľadiska ich významu vo vývine vyšších psychických funkcií, s osobitným dôrazom na úlohu jazyka. Podrobnejšie hodnotenie tohto výkladu a jeho prínosu by si zasluhovalo viac priestoru, nepokladám to však za nevyhnutné. Opäť ide o veľmi komplexný, systematický a dôsledný výklad, počnúc vymedzením pôvodného Vygotského chápania kultúrnych nástrojov, cez identifikáciu jeho potenciálnych vzdelávacích dôsledkov, ilustrovaných na konkrétnych a rešpektovaných vzdelávacích koncepciách, ako aj typologizáciou širšieho spektra viac, či menej legitímnych projektov, ktorými autorka ukazuje na posuny v interpretáciách, ich kultúrne pozadie a rôzne ďalšie motivácie diskutované v aktuálnom pedagogickom diskurze.

Z prezentovanej diskusie sa zdá, že kultúrnym nástrojom vyššieho rádu, poskytujúcim systematizované a zovšeobecnené vedecké poznanie v podobe vedeckých pojmov ako reprezentácií tohto poznania, nie je v súčasnom sociokultúrnom diskurze venovaná dostatočná pozornosť (?) Nasvedčujú tomu viaceré konštatovania autorky, že „*spravidla nebývajú predmetom systematickejších elaborácií*“, či „*majoritným cieľom vzdelávacích aktivít*“ najmä v kontexte dialogických prístupov, v rámci ktorých sa pozornosť presúva skôr na „*proces zdieľania a konštrukcie poznania*“, s príznačným akcentom na vlastný prínos učiacich sa..., a v neposlednom rade, vedú skôr k rozvíjaniu „*všeobecnejších – komunikačných či sociálnych kompetencií*“. Ako upozorňuje Petrová, vo Vygotského teórii má práve tento typ poznávania – typický pre školské vzdelávanie, v porovnaní so spontánnym každodenným (nesystematickým, subjektívnym a do značnej miery limitovaným) poznávaním – vo vzťahu k vývinu vyšších psychických funkcií a foriem myslenia zásadný význam. Z čoho vyplývajú špecifické odkazy, smerované najmä k tvorbe a koncipovaniu kurikulárnych programov, osnovaniu učiva a obsahov vzdelávania. Pokiaľ je tomu tak, ako na základe prezentovanej analýzy súčasného pedagogického diskurzu (osobitne sociokultúrneho) zisťuje Petrová, jej kritická reflexia svedčí o vážnych limitoch tohto hnutia. Ich pomenovaním upozorňuje na dôležité rezervy a výzvy v uplatňovaní Vygotského teórie, otvára zásadné otázky a diskutabilné problémy hodné ďalšieho pedagogického skúmania.

Za zaujímavú **tému na diskusiu**, ktorú autorka vo svojej štúdií otvorila, pokladám význam Vygotského chápania vývinu pojmov a jeho uchopenie v kontexte vzdelávania. Domnievam sa, že práve hľadanie prienikov medzi dvomi cestami osvojovania si pojmov – spontánnou – na základe empirickej skúsenosti so všetkými jej limitmi na jednej strane, a sprostredkované – cestou reflexie vedeckých pojmov ako výsledku vedeckého poznania..., „*presahujúcou empiriu, resp. umožňujúcou vymanenie sa poznávacích procesov z opory o empirický a činnostný kontext*“ na strane druhej, predstavuje jeden z kľúčových a diskutabilných problémov školského vzdelávania. Najmä vo vzťahu k obdobiu na prelome od predškolského k mladšiemu školskému veku je zodpovedanie tejto otázky – o podiele tej ktorej poznávacej cesty – mimoriadne citlivé. Zaujímalo by ma, či sú v týchto súvislostiach, v kontexte Vygotského teórie, rozpracované nejaké vzdelávacie koncepcie, napríklad na úrovni prírodovedného poznávania(?).

**Záver:**

PaedDr. Zuzanu Petrová, PhD. som donedávna vnímala predovšetkým ako renomovan odborncku na otazky predprimárneho vzdelávania, s osobitným zameranm na rozvíjanie jazykovej gramotnosti v období predskolskeho veku. Napojenm sa na odkazy Vygotskeho školy, ktor v poslednch rokoch intenzívne rozvíja, zaznamenvam v jej vedeckej produkcii mimoriadny posun. Musím konštatovať, že za pomerne krátky čas si na domácej akademickej pode vybudovala siln pozíciu a vo svojom odbore sa stala už všeobecne uznávanou a renomovanou vedeckou autoritou. Svedčí o tom aj prezentovaná habilitan práca, ktor poskytuje komplexn, systematizujci a hlbok výhľad do odkazu Vygotskeho učenia, súčasne dokumentuje, že relevantným priestorom na zúročenie tejto mimoriadne plodnej (a v podmienkach našej vzdelávacej praxe nedocenenj) teórie je kontext skolskeho vzdelávania detí predskolskeho, mladšieho i staršieho skolskeho veku. To je myslím – s ohľadom na strukturu studijnch programov tunajšej fakulty, ktor je jej domovským pracoviskom, urcite dobr sprava. Dovolím si tvrdť, že prezentovanou prácou a svojimi dalimi aktivitami sa Zuzana Petrová pomaly zaina zaraovť do spomínaného elitného klubu Vygotskolgov a jej vedeck produkcia m všetky predpoklady preraziť a uspeť aj v konkurencii na medzinárodnej akademickej scene.

Po prestudovan práce, vedecko-pedagogickej charakteristiky, publikanejinnosti a ostatných dokumentov habilitačného spisu konstatujem, že vyššie menovaná uchadzaka splna všetky požiadavky potrebne k ziskaniu vedecko-pedagogickej titulu docenta v studijnom odbore Pedagogika (1.1.4),čo jednoznačne odporúčam.

V Bratislave, 23.8.2014

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc.