



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Dialóg v kontexte atribútov sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách

Annamária Šimšíková

To cite this article: Šimšíková, A. (2022). Dialóg v kontexte atribútov sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách. *Sociální pedagogika / Social Education*, 10(2), 22–37. <https://doi.org/10.7441/soced.2022.10.02.02>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2022.10.02.02>



Published online: 15 November 2022



Download at www.soced.cz in multiple formats ([MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Dialóg v kontexte atribútov sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách

Annamária Šimšíková 

Kontakt

Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
annamaria.simsikova@umb.sk

Abstrakt: V ľudskej spoločnosti sa v súčasnosti vyskytujú skutočnosti, ktoré implicitne vypovedajú o nedostatku či absencii procesu dialógu. V štúdiu zameriame pozornosť na dialóg a jeho postavenie v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách. Dialóg v zastúpení sociálnej pedagogiky nachádzame v slogane sociálnej pedagogiky, je súčasťou pojmu profesia sociálneho pedagóga. Dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je súčasťou sociálno-pedagogického prístupu a dodržiava sa ako princíp v sociálno-pedagogickom vzťahu. Dialóg sa využíva ako metóda sociálno-pedagogickej práce, je nástrojom na dosahovanie demokracie a emancipácie. Dialóg v súvislosti s edukačným systémom vystupuje ako dialógová pedagogika a predstavuje tiež obsah vzdelávania sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách.

Kľúčové slová: demokracia, dialóg, dialógová pedagogika, severské krajiny, metóda dialógu, sociálna pedagogika, sociálny pedagóg

Dialogue in the context of attributes of social pedagogy in selected Nordic countries

Abstract: In human society there are currently facts that implicitly testify to the lack or absence of the dialogue process. In the study, we will focus on dialogue and its position within the field of social pedagogy in selected Nordic countries. We can find dialogue in the representation of social pedagogy in the motto of social pedagogy, it is part of the term of the profession of the social pedagogue. For the the profession of the social pedagogue, dialogue represents a value, it is part of the socio-pedagogical approach and it is maintained as a principle in socio-pedagogical relations. Dialogue is used as a method of socio-pedagogical work, and it is a tool to achieve democracy and emancipation. Dialogue in the context of the education system acts as dialogical pedagogy and also represents the content of social pedagogy education in selected Nordic countries.

Keywords: democracy, dialogue, dialogical pedagogy, Nordic countries, methodological dialogue, social pedagogy, social pedagogy

✉ Korespondence:
annamaria.simsikova@umb.sk

Copyright © 2022 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative
Commons Attribution International
License (CC BY).



1 Úvod

V ľudskej spoločnosti sa neustále realizujú procesy, prostredníctvom ktorých sa jednotlivci či zainteresované strany usilujú o presadenie vlastných záujmov a cieľov. Na jednej strane môže mať stret zúčastnených strán tvorivý ráz, môže priniesť pozitívne výsledky a na druhej strane môže mať negatívny vplyv na ľudský život. V takom prípade človek, skupiny prehodnocujú situáciu s cieľom zistiť, na ktoré časti procesu sa prikladal väčší akcent, ktoré oblasti boli zanedbané, či boli do procesu zahrnuté všetky nevyhnutné súčasti a komunikujúce strany, rovnako aj to, čo v procese absentovalo. V súčasnosti vnímame v spoločnosti skutočnosti, ktorých výsledky evokujú absenciu spoločného „dialógu“. Čoraz častejšie sa hovorí o nutnosti konštruktívneho dialógu, volá sa po sociálnom dialógu. Podľa Timonen-Kallia a Hämäläinena (2019) sociálna pedagogika predstavuje **teoretický rámec** poskytujúci prehľad o rozvoji schopnosti podieľať sa na **úctivej a reflexívnej komunikácii** a schopnosti vytvárať rovnocennejšiu budúcnosť. Na základe podnetov sme sa rozhodli venovať pozornosť téme dialógu z aspektu sociálnej pedagogiky.

1.1 Teoretické východiská

Dialóg z gr. „dialogos“ – rozhovor medzi dvoma alebo viacerými. Slovo pochádza z výrazu „dialegesphai“ – diskutovať, hovoriť. Vo všeobecnosti chápeme dialóg ako rozhovor medzi dvoma alebo viacerými osobami. Maříková, Petrusek a Vodáková (1996) uvádzajú, že v sociológii sa dialóg pokladá za najrozvinutejšiu formu rozhovoru, pričom sa od vecného informovania odlišuje **reflexiou** výrokov, subjektívnych postojov, názorov a hodnotení komunikujúcich strán. Vzájomná reakcia komunikantov v rámci sledu výrokov vedie ku spoločnému konsenzu. Tschudi odlišuje diskusiu od dialógu. V rámci diskusie sa získava víťazstvo, a to v súlade s mocou a apelom na nástroje, pričom v dialógu sa strany usilujú o kompromis. V dialógu zúčastnení pracujú smerom k **rozšírenému významu a porozumeniu a hlbšiemu spoločnému vhľadu**, čo v praxi znamená vhodný základ pre individuálnu či kolektívnu činnosť (2017). „Dialóg by mal objasniť a poskytnúť nové poznatky, a nie je o víťazstve nad tým druhým,“ prikláňajú sa k myšlienke tiež Damsgaard a Lindvig (2019, s. 62).

Z pohľadu sociálne orientovanej disciplíny sociálnej pedagogiky sa dialóg považuje za **neoddeliteľnú súčasť sociálno-pedagogickej činnosti** sociálno-pedagogickej profesie. Slovenské autorky Hroncová a Niklová s kolektívom uvádzajú: „Jadro sociálnej pedagogiky spočíva v uskutočňovaní procesu **reflexívneho dialógu** medzi odborníkmi v oblasti sociálnej práce a ich klientmi“ (2020, s. 196). Konotatívny aspekt zloženého pojmu „reflexívny dialóg“ možno vyjadriť myšlienkou: „Sociálno-pedagogické „Haltung“ obsahuje v sebe obojstrannosť dialógu – sociálny pedagóg s klientom a spätne, klient so sociálnym pedagógom, t. j. spoznávanie a porozumenie by malo byť do určitej miery vzájomné“ (Hroncová & Niklová, 2020, s. 199). Podstatou dialógu v sociálno-pedagogickej práci je **spoločné realizovanie** procesov – vytýčenie, sledovanie, reflexia a dosahovanie cieľov zainteresovanými stranami.

Dialóg sa realizuje v **sociálnom prostredí**, a keďže sa v našej práci dotýkame danej oblasti, je vhodné stručne predstaviť sociálnu štruktúru severských krajín. Socializácia človeka a jeho občiansky život sa prejavuje v okruhoch – **typoch sociálneho prostredia**. Podľa Urieho Bronfenbrennersa sociálne prostredie¹ tvorí mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém (Karlsdottir & Hybertsen, 2013). Makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň Stephens predstavuje ako úrovne sociálneho štátu a priradzuje k nim činnosti, ktoré sa v rámci nich vykonávajú. Na makroúrovni sa prijímajú politické rozhodnutia, na mezoúrovni sa prijímajú operatívne rozhodnutia, v rézii vysokých štátnych úradníkov a vyšších odborníkov. Na mikroúrovni sa prijímajú a spochybňujú rozhodnutia, tu operujú profesionáli² v priamom kontakte s používateľmi služieb (Stephens, 2016). Zároveň uvádzame, že v severských

¹ Urie Bronfenbrenners sociálne prostredie rozdeľuje podľa bioekologickej teórie (Karlsdottir & Hybertsen, 2013). Delenie prostredia na makroprostredie, mezoprostredie a mikroprostredie podobne na Slovensku uvádza Baláž (1981).

² Pedagógovia starostlivosti o deti, sociálni pracovníci (Stephens, 2016).

krajinách sociálny systém poskytuje jednotlivcom a skupinám rôzne **formy pomoci (služby)**, a to v závislosti od druhu požiadavky, v nadväznosti na typ prostredia, v ktorom a prostredníctvom ktorého majú byť sprostredkované. Následne sa od určenia formy pomoci odvíja výber **nástrojov** na dosiahnutie cieľa.

Sociálna pedagogika sa rovnako v **praktickej rovine** podieľa na *zabezpečení blahobytu* (Cameron, 2004; Hämäläinen, 2012; Ryyänen & Nivala, 2019), pri identifikovaní a prideľovaní adekvátnej sociálnej pomoci sa v rámci sociálno-pedagogickej činnosti vychádza zo špecifického **teoretického rámca**³ sociálnej praxe podľa Madsena z roku 2005 a troch **modelov sociálno-pedagogického myslenia**⁴ podľa Erikssonovej z roku 2006. Jednotlivé rámce a modely prislúchajú uvedeným typom sociálneho prostredia. V závislosti od typu sociálneho prostredia volia sociálni pracovníci odlišný sociálno-pedagogický prístup ku klientom a odlišné zásahy. Objasňujeme, že na úrovni mikroprostredia sa sociálna prax realizuje na základe „liečebného“, teoretického rámca známeho aj ako „zaobchádzanie“, pričom tento je analogický k „adaptačnému“ modelu. Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na návrat klienta do spoločnosti a **zúčastňovanie sa vylúčených klientov na komunitnom živote**. Na úrovni mezoprostredia sa sociálna prax realizuje na základe teoretického rámca „vyjednávania“, alebo aj „rokovanie“, tento je identický s „demokratickým“ modelom. Sociálni pracovníci volia sociálno-pedagogický prístup na základe demokratického modelu pri **práci so skupinami na úrovni regiónu** (Cedersund et al., 2019). Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na **rast a podporu k občianstvu a bildungu jedinca**. Na úrovni makroprostredia sa sociálna prax realizuje na základe teoretického rámca „akčný“ alebo aj „konanie“, ten je analogický s „mobilizačným“ modelom, ako ho uvádza Eriksson (2006). Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na **zmenu spoločenských štruktúr a spoločnosti**. Doplníme, že sociálna pedagogika je historicky prepojená s politickými iniciatívami, pričom politika dosahuje ciele sociálnej politiky vonkajšou sociálnou reformou a sociálna pedagogika prostredníctvom vnútornej reformy – vzdelávaním⁵ (Hämäläinen, 2003, s. 136).

Aby sme porozumeli dialógu, je rovnako potrebné zamerať sa na jeho **súvislosti s interpersonálnymi vzťahmi**, v rámci ktorých sa utvára a prebieha. Z toho dôvodu objasňujeme, že na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia severských krajín sa tvoria a realizujú rôzne **typy interpersonálnych vzťahov**. **Štruktúra sociálno-pedagogických vzťahov**, ktoré vznikajú, je rôzna, mení sa v závislosti od potrieb klientov a ich závislosti od profesionálnej podpornej siete (Cleary, 2019). Karlsdottir a Hybertsen vzťahy približujú v svojej práci (2013). **Mikrosystém** zahŕňa všetky prostredia, v ktorých sa jedinec pohybuje, a je charakteristický tým, že „ľudia v ňom majú osobný kontakt“ (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 144). Vzniká tu typ vzťahu „interakčná dyáda“, v rámci nej sa jedinci **navzájom zúčastňujú aktivít**. Vzťahy sa vyznačujú reciprocitou a pozitívnym záväzkom (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 145). **Mezosystém** predstavuje vzťahy a procesy medzi mikrosystémami. Pozostáva z osobných kontaktov – sociálnych sietí a mezosystémov bez fyzického kontaktu⁶. Tu sa realizuje sociálna podpora a starostlivosť vyvažujúca slabiny iných mikrosystémov s cieľom zabezpečiť „dobrú kondíciu“ – prostredie podporujúce rozvoj jedinca. Vzťahy sú charakteristické snahou o dodržiavanie základných hodnôt a úsilím dosiahnuť konsenzus (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 148–150). „Makrosystém obsahuje ideologické, ekonomické a politické hodnotenia, priority a rozhodnutia prijaté v spoločnosti“ (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 154).

V nadväznosti na **interpersonálne vzťahy** pokladáme za dôležité objasniť, ako je vzťah **chápaný z pohľadu pedagogiky a sociálnej pedagogiky**. V severských krajinách sa sociálna pedagogika ako

³ Madsen v roku 2005 predstavil teoretický rámec sociálnej praxe s modelmi: „liečebný“ – „zaobchádzanie“, „vyjednávania“ – „rokovanie“, „akčný“ – „konanie“.

⁴ Modely sociálno-pedagogického myslenia predstavila Eriksson v roku 2006. Ide o adaptívny demokratický a mobilizačný model. Modely uvádza aj (Cedersund et al., 2019).

⁵ Špecifikujeme vzdelávanie – „lína sociálneho vzdelávania“, uvádza sa aj ako „všeobecná línia občianskej výchovy“ (Ryyänen & Nivala, 2019).

⁶ Rozumej sprostredkovaný komunikačnými prostriedkami.

sociálna disciplína primárne zameriava na tvorbu, udržanie a obnovu interpersonálnych vzťahov medzi jednotlivcami a skupinami v spoločnosti. „Sociálna pedagogika, definovaná vo veľmi všeobecnej rovine, je o nazeraní a pedagogickom podporovaní vzťahov medzi jednotlivcom a spoločnosťou“ (Ryynänen & Nivala, 2019, s. 3). Možno uviesť príklady: v Nórsku je zameranie na rozvoj silných vzťahov sociálno-pedagogickou zásadou (Kyriacou et al., 2009). Ako princíp je zavedený na školách a uvádzaný ako jeden zo základných cieľov: zameranie na pozitívne budovanie vzťahov (Kyriacou et al., 2009, 2011). Budovanie pevných vzťahov je prioritne sledovaná perspektíva aj v dánskej spoločnosti (Firing & Sørensen, 2019), rozvoj medziľudských vzťahov patrí medzi základné princípy sociálnej pedagogiky (Cameron, 2004). Ďalšie súvislosti sociálnej pedagogiky a medziľudských vzťahov nachádzame v prácach (Cleary, 2019; Eriksson & Markström, 2009; Firing & Sørensen, 2019; Hallstedt & Högström, 2005; Hayes, 2017; Kyriacou et al., 2011; Lone, 2018; Rothuizen & Harbo, 2017; Ryynänen & Nivala, 2019; Timonnen-Kallio & Hämäläinen, 2019).

V neposlednom rade sa budeme opierať o koncepciu Haltung, uznávanú aj vo Veľkej Británii⁷. **Haltung** možno vyjadriť ako étos, myslenie, postoj, predstavuje zhodu medzi hodnotami a činmi. Je vyjadrením základného pohľadu na svet, presvedčenie a s ním zhodný prístup v konkrétnych situáciách. Haltung predstavuje ideál, ktorý sa usilujú dosiahnuť všetci aktéri edukácie. Eichsteller (2010) rozvíja myšlienku a uvádza, že **profesionálny Haltung sa realizuje prostredníctvom dialógu**. Haltung odborníka v oblasti sociálnej pedagogiky je totiž založený na emocionálnom prepojení aktéra (profesionála) s klientom (deti, mládež, dospelý jedinec) a rešpektovaní ľudskej dôstojnosti, pričom jadro tvoria dva piliere: „porozumenie“ a „ohľad“. Porozumenie je časť obsahu znalej povahy, čo znamená, že je možné informáciu uchopiť a chápať spôsob života človeka. Ohľad predstavuje časť obsahov neznalej povahy, odlišností a zvláštností, ktoré odborník nedokáže pochopiť z dôvodu, že jeho poznanie má obmedzenia v tom, čo vie. Z toho dôvodu pristupuje profesionál k odlišnostiam klienta s rešpektom a rovnocenne. V rámci sociálnej pedagogiky možno Haltung uplatňovať prostredníctvom „spoločnej tretiny“.

2 Metodológia

V rámci našej práce sa budeme hlbšie zaoberať dialógom z aspektu sociálne orientovanej disciplíny sociálnej pedagogiky, špecificky zameriame pozornosť na postavenie a charakteristiku dialógu v sociálno-pedagogickej činnosti vo vybraných severských krajinách (Nórsko, Švédsko, Fínsko a Dánsko). Dôvodom výberu krajín je, že patria v Európe medzi prvé, kde sa rozvíjal dialóg prostredníctvom pedagogiky a neskôr aj sociálnych služieb⁸. Oficiálne sa dialóg objavuje v rámci vzdelávania po 2. svetovej vojne v súvislosti s preberaním konceptu kritickej pedagogiky/oslobodzujúcej pedagogiky, alebo aj pedagogiky utláčaných zo 60. rokov 20. storočia, uvádza Ryynänen a Nivala (2019). Myšlienku inšpirovania pedagogiky v Škandinávii konceptom podporuje Jensen (2016).

Cieľom nášho výskumu je predstaviť stručný prehľad o téme dialógu v kontexte sociálnej pedagogiky vybraných severských krajín. Na základe stanoveného cieľa výskumu sme vytýčili výskumnú otázku exploračného charakteru VO: **Aké je postavenie a charakteristika dialógu v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách v jeho teoretickej rovine a praktickej rovine?**

Teoretickú základňu nášho výskumu tvorí viacero prác vybraných autorov zaoberajúcich sa témou sociálnej pedagogiky v severských krajinách s jej špecifikami. V rámci našej práce uvádzame

⁷ Dôvod výberu Veľkej Británie ako východiskovej krajiny je, že má so severskými krajinami podobný vývoj a implementovanie prvkov do sociálnej pedagogiky.

⁸ Sociálne služby rozumej – sociálna starostlivosť, sociálna práca, edukácia, sociálno-pedagogická činnosť. Sociálne služby v severských krajinách sú vnímané aj ako nedeficitne orientované – okrem saturovania absentujúcich potrieb podporujú rast v spoločnosti. V podmienkach Slovenskej republiky sú sociálne služby vnímané ako primárne deficitne orientované.

nasledovné prezentatívne komunikáty za jednotlivé krajiny: za **Nórsko** uvádzame dielo *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996), kde Skjervheim predstavuje princíp „**trojstranného vzťahu**“, a článok *Min forståelse av dialogens rolle i sosialpedagogisk praksis* (2018), kde sa Gradovski zmieňuje o **princípe účasti**. Za **Dánsko** uvádzame prácu *Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes* (2017), kde sa Rothuizen a Harbo zameriavajú na špecifiká sociálno-pedagogickej činnosti, ako je napríklad časová zložka práce sociálnych profesií. Sabroe (2008) poskytuje informáciu o **dialógovej metóde** ako základnej metóde pri realizovaní pregraduálneho štúdia zameraného na profesiu sociálneho pedagóga v diele *Social Education and Pedagogy. Heart – Head – Hands*. Za **Švédsko** uvádzame prácu *Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts* (Cedersund et al., 2019), v ktorej Cedersund s kolektívom poskytujú komparáciu základných teoretických modelov sociálno-pedagogického myslenia od Erikssonovej z roku 2006 a diskurzov, ktoré predstavil Madsen v roku 2005. V práci *Social Pedagogy in a Swedish Context* (2009) sa Eriksson a Markström primárne zameriavajú na špecifiká sociálnej pedagogiky vo vybraných krajinách Európy, nachádzame tu zmienku o **dialógu** v súvislosti s predstavenými modelmi od Erikssonovej z roku 2006. Za **Fínsko** uvádzame odborný článok s názvom *Inequality as a social pedagogical question* (2019), kde Rynänen a Nivala diskutujú o **kriticky orientovanej** sociálnej pedagogike v kontexte teoretických modelov sociálno-pedagogického myslenia podľa Erikssonovej z roku 2006. V neposlednom rade uvádzame prácu s názvom *Social pedagogy-informed residential child care* (2019), kde sa Timonen-Kalliom a Hämäläinen zmieňujú o **reflektívnej komunikácii** v rámci sociálno-pedagogickej činnosti. Ďalšie komunikáty, ktoré implicitne vyjadrujú súvislosť sociálnej pedagogiky a dialógu, uvádzame v bibliografii.

Pre zvolenú tému sme vybrali typ výskumu – **teoretický výskum**. Tu pokladáme za potrebné objasniť, že v rámci práce uvádzame empirické zistenia, tie však nie sú nami priamo získané, ale prebrané z publikovaných podkladov iných autorov. Uvedené empirické zistenia vzťahujúce sa na dialóg predstavujú jeho neodmysliteľnú súčasť, potvrdzujú existenciu prebiehajúceho dialógu a je potrebné ich v kontexte uviesť tak, aby sa zachovala podstata samotného dialógu.

Ide o kvalitatívny exploračný dizajn práce, pričom orientácia výskumu má analyticko-syntetický ráz. Za **primárnu metódu** práce bola zvolená obsahová analýza. Obsahová analýza predstavuje dlhé obdobie štandardnú metódu pedagogického výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov (Gavora, 2015).

Na účel zberu významov boli použité **metódy zberu** – literárna metóda, analógia a zároveň metóda spracovania – analýza. Literárnu metódu sme využili pri štúdiu prameňov. **Výskumný súbor** tvorili dostupné komunikáty – text vo verbálnej forme, a to: knižné publikácie, monografia, ročenka, odborné vedecké štúdie, odborné články, odborné práce a iné. Výskumný súbor sme získali z dostupných tlačených zdrojov, platforiem pre vedu a výskum: Idunn, Scienceopen, Researchgate, Scholar google, ďalej z platformy sociálnej pedagogiky vo Veľkej Británii ThemPra Social Pedagogy (n.d.). **Pre výber súboru** východiskových textových dokumentov sme určili **kritérium** – kľúčové slová: **dialóg, severské krajiny, sociálna pedagogika, sociálny pedagóg** a z toho dôvodu bol výber súboru zámerný. Základný súbor tvorilo 95 komunikátov, z toho bolo zaradených do výskumu 46 komunikátov. Najstaršie komunikáty predstavujú diela *Chronique Des Ducs De Normandie*, Fahlin ho publikoval v roku 1951, Molander sa inšpiroval dielom *Kunskap i handling* (1996), Skjervheim dielom *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996). Zvyšok súboru tvoria publikácie a články uverejnené do a vrátane roku 2022. Do výskumu tak boli zaradené aj podklady, ktoré súviseli s témou a poskytovali implicitný obsah. Počas písania práce dochádzalo aj k zámernému dohľadaniu nových zdrojov z dôvodu nutnosti overovania poznatkov.

Na spracovanie podkladov bola primárne využitá **metóda spracovania – obsahová analýza**. Pri spracovaní významových jednotiek z teoretických podkladov boli použité **logické kvalitatívne metódy**: analýza, syntéza, indukcia, dedukcia. Rovnako sme využili metódu analógie, prostredníctvom nej sme na základe kľúčových slov vyhodnocovali vhodnosť teoretických podkladov do výskumu. Smer analýzy textových dokumentov bol v dôsledku stanovených kritérií induktívny. Rovnako bola na

základe určených kritérií pri spracovaní textových dokumentov využitá metóda **selektívneho kódovania**. Primárne sme sa zameriavali na javy vyjadrené explicitne a v rámci prvej analýzy – informačného čítania sme získali informácie o nadpisoch, kapitolách. V rámci druhej analýzy – pomocou kurzorického čítania, sme sa oboznámili s rôznorodými obsahmi textových podkladov. Sekundárne nás zaujímal latentný obsah – výpovedná hodnota textu. Na základe výpovednej hodnoty a zamerania obsahu dostupných zdrojov sme dohľadali ďalšie zdroje. Vzťahovou analýzou sme zisťovali súvislosti, vzťahy medzi významovými jednotkami. Deduktívnou metódou sme získali významy, ktoré boli v rámci kontextu implicitne vyjadrené. Prostredníctvom metódy **syntézy** sme zoskupovali významové jednotky, výsledkom čoho bola identifikácia a tvorba **kategórií** ako: **dialóg ako súčasť pojmu sociálny pedagóg, dialóg ako hodnota, dialogický prístup, dialógový vzťah, metóda dialógu, dialógová pedagogika, dialóg ako spôsob života**.

Keďže ide o kvalitatívny výskum, **kredibilitu** výskumu sme zabezpečili uvedením citácie či parafrázy a pre potreby **transferability** uvádzame v závere práce limity.

3 Zistenia

V súvislosti s výskumnou otázkou: **Aké je postavenie a charakteristika dialógu v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách v jeho teoretickej rovine a praktickej rovine?**, prinášame zistenia v podobe jednotlivých kategórií. Zistenia uvádzame v logickej postupnosti, pričom rozvíjame súvisiace špecifické oblasti, ktoré považujeme za podnetné. Rovnako chceme upozorniť na skutočnosť, že pri spracovaní **postupujeme v zmysle dialógu**, tak aby bola zachovaná podstata dialógu, preto nachádzame v teoretickej časti príklady z praxe a zároveň v praktickej časti príklady podložené teóriou.

3.1 Dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v teoretickej rovine

Atribút pojmu dialóg

Pojem dialóg v kontexte sociálnej služby v severských krajinách nabera ďalší atribút. Švédsky filozof Molander prichádza s myšlienkou, že „dialogická forma znamená aj otvorenosť, pozvanie čitateľa stať sa účastníkom a pokračovať v dialógu... Dialóg je predovšetkým činnosť“ (1996, s. 85). Molander myšlienkou rozširuje konotáciu časti pojmu dialóg, podnecuje zainteresované strany, aby z úrovne mentálnych konceptov, kde sa vedie dialóg, prešli ku zaktivizovaniu sa a realizovaniu dialógu v praxi, ktorého výstupom sú **konkrétne praktické úkony**.

Dialóg ako atribút zloženého pojmu povolanie sociálneho pedagóga

V nadväznosti na pojem dialóg a jeho atribút – vyvíjanie aktivity uvádzame spätosť s vnímaním **povolania sociálneho pedagóga**. Profesia sociálneho pedagóga je v severských krajinách vnímaná ako povolanie, a to podľa francúzskeho chápania pojmu, kde sa prekladá ako „**volanie**“, a to v zmysle, ako ho napríklad chápe De Sainte-Maure, keď sa zmieňuje, že čomu človek venuje svoju činnosť, tomu svoj čas (Fahlin, 1951). Realizácia metódy dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti sa totiž odlišuje od bežnej práce, zamestnania, konkrétnej činnosti s vymedzenou časovou jednotkou. Realizovanie dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti má súvis s rozvojom komunity, je zamerané na širšie systémové aspekty, preto ide o rozsiahlejšiu a časovo náročnú činnosť, ktorá môže trvať dlhšie (Rothuizen & Harbo, 2017). V rámci sociálno-pedagogickej činnosti sa žiadateľ (sociálny pedagóg, sociálny pracovník) dovoľáva schválenia podnetov a požiadaviek, pričom čaká, kým získajú povolenie či zamietnutie na zrealizovanie zo strany komunity a štátu.

Dialógová pedagogika

Pojem „dialóg“ nachádzame aj v **slogane sociálnej pedagogiky**. V rámci diskurzov o vzdelávaní v Škandinávii sa od 70. rokov 20. storočia v súvislosti so sociálnou pedagogikou používali slogany:

alternatívna pedagogika, kritická pedagogika, kontextová pedagogika a **dialógová pedagogika** (Jarning, 1997).

Počiatky dialógovej pedagogiky nachádzame u Kierkegaarda (1813–1855). Kierkegaardovská pedagogika bola nevyhnutne dialógová, princípom bol Sokratov⁹ modus operandi – autentický stret zúčastnených: medzi učiteľom a študentom, študentom a študentom, učiteľom a študentom a učebnými osnovami ako živou vecou (McMillan, 2013).

Odhliadnuc od prvopočiatkov dialógu v edukácii podľa Kierkegaarda, sa oficiálne vznik dialógovej pedagogiky pripisuje nórskeho filozofovi Skjervheimovi. Nadviazal na myšlienky Deweyho¹⁰ a Freireho¹¹. Skjervheim bol kritik foriem pedagogickej praxe, požadoval viac dialógu v pedagogických procesoch, a ako uvádza Gradovski, na hodnote dialógu okolo roku 1950 založil **dialógovú pedagogiku** (2018). V Dánsku sa dialóg zavádza do pedagogiky po 2. svetovej vojne rovnako v súvislosti s preberaním myšlienok kritickej pedagogiky Freireho argumentuje Jensen (2016). Vplyv Freireho oslobodzujúcej pedagogiky zasahuje aj Fínsko, zmieňujú sa v práci Ryyänen a Nivala (2019).

Dopĺňame, že v krajinách Švédsko a Fínsko sa venovala veľká pozornosť **výchovnému**¹² dialógu a komunikatívnosti v interakcii ako **základným prvkom sociálno-pedagogického myslenia a činnosti**. (Hämäläinen & Eriksson, 2015).

Dialóg ako sociálno-pedagogická hodnota

Na základe uznávaných hodnôt, princípov v sociálnej pedagogike sa určuje **pozícia** aktéra a klienta, teda to, akým spôsobom budú k sebe pristupovať v rámci sociálno-pedagogického vzťahu. V tomto smere zisťujeme, že **dialóg** vystupuje v oblasti zabezpečenia sociálnych služieb v niektorých severských krajinách ako **súčasť axiologického systému**. V Nórsku sa **hodnoty** nazývajú aj **princípy** a zaraďujú sa sem: rovnosť, ľudské práva, úcta k demokracii, solidarita, ochrana života i rozmanitosti, nediskriminácia, tolerancia, jednota, súkromie, sebarealizácia – sebaurčenie, **účasť, interakcia, dialóg**, komunikácia a osobná zodpovednosť (Gjertsen, 2015). Hodnoty sa integrujú do sociálno-pedagogického myslenia, a ako uvádza Cleary (2019), je tu snaha o preniknutie hodnôt do samotnej štruktúry každodenných praktík v práci s klientmi.

Dialógový vzťah ako atribút sociálno-pedagogického vzťahu

Ďalej zisťujeme, že v rámci sociálno-pedagogického vzťahu medzi klientom a aktérom služby, ktorý je založený na hodnote dialógu, sa tvorí typ vzťahu – **dialógový vzťah**. Prvotnú zmienku nachádzame u Skjervheima v diele *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996), kde uvádza, že rast človeka je výsledkom „participatívneho vzťahu“ s inými ľuďmi, pričom tento možno získať vhladom v „dialogickom vzťahu“ (Skjervheim, 1996, s. 142–143).

Skjervheim prostredníctvom **participatívneho vzťahu** priniesol do pedagogiky etický model „treledda relasjon“ – „trojstranný vzťah“ (Skjervheim, 1996, s. 71–75). Pojem „treledda“ – trojdielny, trojstranný vyjadruje, že jeden a druhý sú v niečom treťom, a teda ani jedna strana nie je predmetom, ktorým sa stávajú v rámci „toledda“ – dvojdielneho, obojstranného vzťahu (Skjervheim, 1996, s. 71–75). Ryyänen a Nivala zvyrazňujú pozíciu vzťahu v rámci sociálnej pedagogiky a argumentujú, že „vo všeobecnosti,

⁹ Sokratovmu dialógu ako pedagogickej metóde sa venuje Persson (2015).

¹⁰ John Dewey – ovplyvňuje myšlienkou o demokratickom myslení v inštitucionálnom, školskom reprezentovaní a reprezentovaní spoločnosti okolo nej – ako „embryo a societa“. Prináša „učenie robením činnosti“ (Paulsen, 2018).

¹¹ Brazílsky pedagóg Freire je predstaviteľ kritickej pedagogiky, ktorá vznikla ako reflexia na problém vykorisťovania a útlaku v spoločnosti. Kritický prístup vo vzdelávaní zasahuje charakter vzdelávacieho vzťahu, akcentuje úlohu komunity v edukačnom procese jedinca. Freire uvádza, že cieľom takto orientovaného vzdelávania je, aby sa z dieťaťa stal zodpovedný subjekt zúčastňujúci sa na vlastnej životnej situácii (In Paulsen, 2018, s. 80).

¹² Pedagogika zameraná na sociálnu výchovu (Svenska Akademien, 2022).

dialógové vzťahy... sú považované za základ sociálno-pedagogickej práce tak s jednotlivcom, klientom, napríklad v kontexte sociálnej práce a pri práci so skupinami a komunitami“ (2019, s. 12).

Dialogický prístup

Sociálno-pedagogický prístup je jedným zo spôsobov zabezpečenia existencie uznávaných hodnôt v praxi. Na základe prístupu by mali byť koncipované aj metódy určené pre sociálno-pedagogickú činnosť. V severských krajinách sa spoločenské hodnoty zabezpečujú v sociálnych službách aj prostredníctvom dialogického prístupu.

„Skjervheimove názory inšpirovali Jona Hellesnesa, ďalšieho nórskeho filozofa. ... Hellesnes verí, že **dialogický prístup** by sa mal používať **vo všetkých socializačných arénach** v spoločnosti, kde sa dieťa nachádza, vrátane rodiny a školy.“ (Gradovski, 2018, s. 158).

V súvislosti s dialogickým prístupom je potrebné zmieniť sa o princípoch – podmienkach, na ktorých je založený. Základným znakom je **akceptovanie nekvantifikovateľných javov**¹³. Nekvantifikovateľné javy existujú v živote človeka, sú pochopiteľné len cez osobnú skúsenosť a zúčastnenie v rámci činnosti (Gradovski, 2018). Prevedenie tohto prístupu možno nájsť v Dánsku, kde sa interakcia medzi deťmi a pedagógmi „uskutočňuje prostredníctvom **rešpektujúcich** vzťahov s dialogickou komunikáciou...“ (Jensen, 2011, s. 146).

V nadväznosti na javy ďalej uvádzame, že pri vedení procesu dialógu sa nevyhnutne dodržiavajú **dve podmienky**: **prvou podmienkou** je, že poskytovateľ sociálnej služby zaručuje aktérovi **účasť** na spoločnom riešení situácie v rámci procesu dialógu. Tu dopĺňame argumenty: Gradovski (2018) uvádza, že dieťa má rovnako **právo na účasť**¹⁴, odporúča sa realizovať **dialogický prístup**, napríklad prostredníctvom demokraticky ladenej hry, kde sa dieťa učí, ako bude princíp demokracie fungovať v skutočnom živote. Rynänen a Nivala (2019) sa rovnako zmieňujú, že komunikácia v dialógových vzťahoch je **založená na** horizontálnej interakcii, autenticite, dôvere a otvorenosti, počúvaní, **spoluúčasti** a **aktívnosti** klienta. **Druhou podmienkou** pri vedení dialógu je, že prijímateľ služby prijíma návrhy poskytovateľa služby s tým, že vkladá do neho dôveru. Ako uvádzajú Eriksson a Markström (2009), prijímateľ služby predpokladá, že mu aktér predkladá najlepšie možnosti na riešenie predloženého problému. „V tomto modeli je dialóg nevyhnutný a obsahuje segmenty intuitívnosti a vychádza z predpokladu, že sociálni pedagógovia disponujú praktickou múdrosťou“ (Kornbeck & Jensen, 2009, s. 51). Demokratický model kladie dôraz na **dialóg** a od sociálneho pedagóga sa očakáva typ praktickej múdrosti „frónésis“ (Cedersund et al., 2019, s. 3; Eriksson, 2006), zároveň aj **diskrečná právomoc**¹⁵, pričom sa predpokladá, že profesionál robí správne rozhodnutia v správnom okamihu.

V neposlednom rade sa chceme vo vzťahu k dialogickému prístupu zmieniť o „tretom priestore“. Tretí priestor má opodstatnenie pri tvorbe teoretickej základne sociálnej pedagogiky a realizovaní sociálno-pedagogickej činnosti v praxi. Podstatu približuje Rothuizen a Harbo (2017). Pedagóg ako sprostredkovateľ poskytuje priestor na zapojenie sa do interakcie pri tvorbe nového rozmeru teórie a praxe. Prostredníctvom tretieho priestoru pedagóg uľahčuje dialóg medzi dieťaťom a svetom (Rothuizen & Harbo, 2017). Cleary (2019) uvádza, že sociálna pedagogika v škandinávskych krajinách tradične implikuje dialógové praktiky, do ktorých sa zapájajú profesionáli aj klienti. V súčasnosti je

¹³ Nekvantifikovateľné javy sú neprenosné skutočnosti, a teda ich nemožno nadobudnúť štúdiom, z čoho vyplýva, že úlohou odborníka prístupujúceho ku prijímateľovi služby nie je pripisovať skutočnostiam hodnotu, ale akceptovať ich hodnotu, akú im pripisuje klient sám, (viď dialógová pedagogika).

¹⁴ Princíp účasti bol zavedený do internej praxe od roku 1970 (Gradovski, 2018).

¹⁵ V Nórsku „diskrečná právomoc“ značí produktívne využitie moci, diskretnosť odkazujúcu na voľbu a použitie vlastného spôsobu práce aj v prípade, že je v rozpore s právnymi rámcami, kým predstavuje prospech pre klienta (Hallstedt & Högström, 2005). V Dánsku sa nazýva „reaktívna autonómia“, využíva sa pri prevádzaní nedirektívnej profesionálnej praxe (Cleary, 2019).

vytvorenie tretieho priestoru súčasťou sociálno-pedagogického prístupu odborníka pri práci s klientom, vyhodnocovaní a voľbe metód práce s klientom (Rothuizen & Harbo, 2017).

3.2 Dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v praktickej rovine

Dialóg ako prístup v pregraduálnej príprave na profesie zamerané na sociálne služby. K tomu, aby boli aktéri sociálnych služieb schopní pristupovať ku klientom dialogickým spôsobom, dialóg sa v severských krajinách využíva v **pregraduálnej príprave na tieto profesie**. Dialóg vystupuje ako **obsah** pregraduálnej prípravy v Nórsku¹⁶. V Dánsku sa výučba realizovala na základe **dialógovej metódy a účasti** v rámci medzinárodného štvormesačného modulu Sociálnej výchovy a Sociálnej pedagogiky na University College v Dánsku (Sabroe, 2008). Damsgaard a Lindvig (2019) dopĺňajú, že vo Fínsku sa pri spôsobe sprevádzania vysokoškolským štúdiom odporúča využívať Freireho dialóg¹⁷, pretože týmto prístupom **možno dospieť k priamej transformácii prostredia už počas štúdia**. Vo Fínsku počas štúdia študenti rovnako realizujú **mikroúrovňové analýzy**, tieto slúžia na definovanie existencie dialogického vzťahu medzi profesionálom a klientom či skupinou. Mikrodialógy sa tiež využívajú pri definovaní princípov rovnosti v interakcii medzi pedagógom a študentom či pri opise procesu reflexie v skupinových aktivitách (Ryynänen & Nivala, 2019).

Dopĺňame, že štúdium koncipované na základe **dialogického prístupu** umožňuje študentom integrovať ho do **sociálno-pedagogického prístupu**, pričom sa očakáva, že ním budú rovnako v budúcnosti pristupovať ku klientovi pri realizovaní sociálnej činnosti. Štúdium tiež umožňuje študentom „mať skúsenosť“ s demokratickým prístupom na akademickej pôde tak, ako sa realizuje v rámci sociálnych služieb v spoločnosti. V nadväznosti na umožnenie skúsenosti s edukačnou realitou na akademickej pôde dopĺňame, že takto koncipovaný prístup v rámci edukácie je zároveň sprostredkovateľom étosu *Haltung*¹⁸. V Nórsku je koncepcia *Haltung* – „holdning“ podstatným princípom pedagogického postoja, súvisí so spôsobom vykonávania činnosti, a teda centrom záujmu nie je sprostredkovaný obsah (to, čo sa vykonáva), ale princíp (to, z akých dôvodov sa niečo vykonáva). *Haltung* sa u učiaceho dosiahne v prípade, že sa u neho vytvorí podobný spôsob myslenia a postoj, akým sa k nemu pristupovalo zo strany učiteľa, a tak sa stane základnou kategóriou jeho duchovnej existencie (Straum-Kansgar, 2018).

Metóda dialógu

Metódy využívané v rámci sociálno-pedagogickej činnosti naberajú na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia odlišnú formu, závisia od aktérov, prijímateľov služby a cieľov, ktoré majú byť dosiahnuté. Jednou z metód je metóda dialógu. Cleary špecifikuje, že metóda dialógu sa realizuje v mikroprostredí, mezoprostredí a makroprostredí (2019). V rámci práce uvádzame príklady k jednotlivým úrovni sociálneho prostredia. Na úrovni **mikroprostredia** sa v Dánsku dialóg realizuje formou bežnej komunikácie, konzultácie či práce profesionála s klientom a jeho rodinou. V Dánsku je metóda dialógu známa ako **dialógová báza** alebo **mikrodialógy** (Cleary, 2019). Vo Fínsku medzi frekventované metódy sociálno-pedagogickej práce patria kreatívne metódy, majú reflexívny charakter a pri realizácii poskytujú priestor pre dialogický vzťah (Ryynänen & Nivala, 2019).

¹⁶ Ako príklad možno uviesť študijné plány univerzít a vysokých škôl v Nórsku na rok 2022/2023. Rovnocenný dialóg predstavuje odbornú znalosť akademického profilu sociálneho pracovníka, uvádza v BASOS Bachelor i sosialt arbeid (ez.inn.no, n.d.-a), znalosť dialógu sa uvádza ako kľúčový prvok v rámci štúdia VUSOP2, dialóg je tiež súčasťou témy plánu 3441 Arbeidsinkluderende og sosialfaglig arbeid, ktoré uvádza (ez.inn.no, n.d.-b).

¹⁷ O dialógu sa zmieňuje Freire v diele *Pedagogika utláčaných* (1970).

¹⁸ Myšlienku *haltungu* možno podporiť názorom že „sám pedagogický vzťah, pedagogická interakcia a komunikácia sa za priaznivých okolností prežíva ako hodnota zo strany vychovávaných a aj vychovávajúcich a jeho poslaním je rozvíjať a obohacovať ľudské hodnotiace a hodnotovné vzťahy ku skutočnosti, tvoriť a rozvíjať a obohacovať vnútorný svet všetkých zúčastnených. Práve vo sfére hodnôt existujú predpoklady pre rast a zrenie osobnosti“ (Kučerová, 1996, s. 49).

Madsen (2005) v súvislosti s dialógom realizovaným na úrovni **mezoprostredia** naznačuje, že v diskurze o rokovaní je **kľúčový dialóg**, zatiaľ čo spoločenská perspektíva je menej viditeľná. Na spoločenskej úrovni v rámci komunitnej práce sa vytvára a prebieha dialóg i dialogické vzťahy medzi skupinami, potvrdzujú Ryyänen a Nivala (2019). Haaland (2011) zvyrazňuje, že pre **rozvoj komunity** v dobro všetkých by mali byť formačné procesy v komunite obohatené o dialóg a interakciu s ostatnými ľudskými bytosťami a vonkajším svetom. Eriksson a Markström (2009) dopĺňajú, že v rámci dialógu podľa demokratického modelu sa využívajú väčšinou **pedagogické zásahy** a formy **sociálno-pedagogickej podpory**.

Podstatu dialógu v nadväznosti na politickú úroveň¹⁹ vyjadril už Hellesnes (1975). Myšlienka dialógu podľa neho jasne rozlišuje systémový **prístup politizácie a indoktrinácie**. „Keďže to, čo je pravdivé a rozumné, nie je jednoznačne dané, politizácia je nevyhnutne spojená s dialógom“ (Hellesnes, 1975, s. 18). Indoktrinácia je charakterizovaná nedostatkom dialógu, vyznačuje sa prispôbením sa jedincov, čo nie je v súlade s cieľom makroúrovne – dosahovaním emancipácie.

V neposlednom rade zameriame pozornosť na **účel a ciele** realizovania dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti vo vybraných severských krajinách. Keďže severské krajiny predstavujú živú **demokraciu**, aktívnu občiansku spoločnosť (Brekkeová, 2010), pokladáme za podstatné zmieniť sa primárne o špecifickej oblasti a uviesť súvislosti dialógu s formou rozhodovania. V severských krajinách je **metóda dialógu** vnímaná ako **demokratický základ sociálno-pedagogickej práce** (Cleary, 2019). Dialóg je priamo spojený s **jadrom demokracie**: je to radikálne rovnocenná forma diskusie, dopĺňajú Alhanen a kolektív (2019). „Veľký význam sa prikladá dialógu, kde sa so všetkými zapojenými stranami zaobchádza ako s rovnocennými účastníkmi bez ohľadu na postavenie a profesijný titul“ (Haaland, 2011, s. 6). „To, čo robí dialogický diskurz zvláštnym, je to, že je založený na záujme o rozdiely medzi ľuďmi. Východiskovým bodom dialógu je, že osobný pohľad každého jednotlivca na otázky, o ktorých sa má diskutovať, je **rovnako cenný** ako pohľad ostatných... skúsenosti každého jednotlivca môžu mať hodnotu pri premýšľaní a presadzovaní...“ (Alhanen et al., 2019, s. 1). Vo Fínsku je nástroj dialóg vnímaný ako **záruka dosahovania demokracie v spoločnosti**. Na spoločenskej úrovni v rámci komunitnej práce sa vytvára a prebieha dialóg i dialogické vzťahy medzi skupinami, špecifikujú Ryyänen a Nivala (2019).

Pre rozšírenie obzoru v danej problematike na záver približujeme prostredníctvom špecifických prípadov aplikovanie metódy dialógu v **praxi**. Zisťujeme, že vo Fínsku sa na úrovni **mikroprostredia metódy založené na dialógoch** využívajú v rámci odbornej práce v rezidenčialnej detskej starostlivosti. Dialóg predstavuje napríklad súčasť FAN modelu²⁰, využíva sa pri dosahovaní cieľa individuálnej integrácie detí do spoločnosti prostredníctvom širších sietí (Timonnen-Kallio & Hämäläinen, 2019). V Dánsku sociálno-pedagogickí odborníci a špeciálno-pedagogickí odborníci aplikujú koncept **komunikácie a dialógu** pri práci s ľuďmi so špeciálnymi potrebami, ako sú: zhoršené fyzické alebo duševné fungovanie či zvláštne sociálne problémy. Ide o klientov, ktorí nie sú schopní komunikovať verbálne, ale komunikujú rečou tela. Koncept sa nachádzal už v právnom základe zákona o službách (LBK č. 254) (Andersen & Aabro, 2015).

Na úrovni **mezoprostredia** sa metóda dialógu využíva v smere participácie, zabezpečuje sa ňou komunikácia skupín s komunitou (Cleary, 2019). Vo Fínsku sa **dialogická metóda aplikuje** v rámci

¹⁹ V súvislosti s dialógom realizovaným na makroúrovni zvyrazňujeme politický aspekt, v tomto prípade ide o oficiálny rozhovor záujmových skupín na úrovni štátov s cieľom dosiahnuť porozumenie a dohodu (Buzássyová & Jarošová, 2006).

²⁰ FAN model predstavuje profil možných odborných kompetencií profesionálov pre prácu v rezidenčialnej detskej starostlivosti (RCC). Profesionál by mal byť v rámci kompetencie plánovania a pozorovania dieťaťa schopný aplikovať dialogické metódy (Hämäläinen & Timonnen-Kallio, 2019). Odborné intervencie vznikajú na základe reakcie na potreby detí.

sociálnopedagogickej činnosti v komunite Sammenlahti²¹. Interakciou klientov vznikajú spoločné poznatky a vytvára sa určitý druh spoločenskej expertízy (Backman, 2020).

Na úrovni **makroprostredia** vo Fínsku sa dialogická metóda využíva na účel **emancipácie**. Dialogická metóda je prostriedkom kritickej sociálnej pedagogiky, využíva sa v práci **s nerovnosťou**. Teoretický základ dialogickej metódy tu predstavuje **teória nerovnosti**²², uzatvárajú Ryyänen a Nivala (2019).

Dialóg ako spôsob života

Na úrovni **makroprostredia** sa za pomoci metódy dialógu zabezpečuje **demokracia**, v tomto kontexte je dialógová metóda vnímaná ako **spôsob života**, forma praxe rastúca **decentralizačne**²³, čím sa zamedzuje vznik byrokratickej formy štátu, objasňuje Cleary (2019). Alhanen a kolektív (2019) sa prikláňajú k myšlienke „dialógu ako spôsobu života“, pričom dialogickosť rozvíjajú v smere, že nejde len o metódu, ale **celý „spôsob života“** charakteristický demokratickým (rovnocenným) konaním, ktoré nezakladá len na miere vedomosti či schopnosti chápať problém, ale zakladá na skúsenosti jedincov.

4 Diskusia

Cieľom našej práce bolo priniesť stručný vhľad do témy dialógu v kontexte sociálnej pedagogiky vybraných severských krajín. Pre sociálnu pedagogiku v Slovenskej republike je inšpiratívne sprostredkovanie **tretieho priestoru** medzi teóriou a praxou, pokladáme ho za hlavný prínos dialógu v sociálnej pedagogike vybraných severských krajín. Prikláňame sa k myšlienke, ako ju predstavuje Rothuizen a Harbo. Ak by sociálny pedagóg vychádzal pri realizovaní sociálno-pedagogickej činnosti v praxi výlučne z teórie bez reflexie praxe, služba poskytnutá klientovi by bola rovnaká bez akceptovania jeho individuálnych jedinečností, a teda by dochádzalo len k aplikovaniu poznatkov teórie (Rothuizen & Harbo, 2017). Dopĺňame, že takto realizovaná prax neumožňuje dialóg a je založená výlučne na dôkazoch podložených teóriou. Rothuizen a Harbo podporujú myšlienku, aby sa sociálno-pedagogické javy na vedeckej úrovni vyhodnocovali cez prístup na princípe dialógu, v tom prípade sa k uvažovaniu nad javom v teórii pripája interakcia v podobe aktivity a východiskom pre realizáciu sociálno-pedagogickej činnosti sa stáva „teoretická diskusia“. Na druhej strane, sociálno-pedagogická činnosť, ktorá vychádza z praxe ako základu bez reflexie známej teórie, sa stáva reprodukciou početnej prípadovej teórie a nemožno z nej vyvodiť teoretický model práce (Rothuizen & Harbo, 2017). Pozícia dialógu ako sprostredkovateľa tretieho priestoru nie je v podmienkach Slovenskej republiky rozvinutá. Iniciatívy pre koncept reflexie nachádzame v sociálnej práci v teoretickej rovine. „Vykonávať sociálnu prácu znamená teoretizovanie praxe (nájsť súbory ideí, ktoré jej dávajú zmysel) a praktizovanie teórie (užívanie týchto ideí v praktickom kontexte)“ (Thompson, In Mátel, 2012, s. 8). V uvedenej reflexii však stále absentuje „treledda“ – participatívny vzťah, ako ho uvádzal Skjervheim (1996), a preto vnímame sociálno-pedagogický koncept tretieho priestoru ako inšpirujúci aj pre ďalšie odbory zamerané na sociálne služby.

Uvedomujeme si, že sa týmto otvára oblasť pre teoretické bádanie a zavádzanie procesov v praxi, pričom existencia dialógu sa potvrdí alebo nepotvrdí v závislosti od ďalšej reakcie výskumníkov, alebo odborníkov v praxi.

²¹ V Sammenlahti v okrese Lappeenranta vo Fínsku bol implementovaný projekt State of Wellbeing Národných zariadení sociálnej starostlivosti LAB University of Applied Sciences. Cieľom je obnova vzťahov klientov k prostrediu, tvorba a ovplyvňovanie modelov na zvýšenie začleňovania a schopnosti občanov byť aktívnymi občanmi. Zameriava sa na dosiahnutie účasti počas každodenných aktivít. Projekt sa venuje klientom, ktorým sa zúžil sociálny kruh v dôsledku chudoby, osamelosti, zdravotného duševného postihu, migrácie, prisťahovalectva, závislosti na návykových látkach, stavu bezdomovectva a iné (Backman, 2020).

²² Autorstvo teórie nerovnosti sa pripisuje Freiremu. Základy teórie uvádza v diele *Pedagogika utláčaných* (Freire, 1970).

²³ Zdola (od zložiek) nahor (k centrále).

V nadväznosti na náš stručný prínos si dovoľujeme predstaviť návrh krokov, ako možno uchopiť tému dialógu a ako s ňou pracovať. Na začiatok pokladáme za vhodné previesť základný exploračný výskum na tému dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v Slovenskej republike a Českej republike s cieľom získať prehľad o postavení dialógu v krajinách a špecificky sa zamerať na to, do akej miery **sú zastúpené jednotlivé kategórie dialógu** v sociálnej pedagogike v teoretickej línii a súčasne v zavedených procesoch v praxi. Na základe zistení z prehľadov by bolo možné otvoriť dialóg medzi krajinami a previesť ďalšie výskumy s cieľom identifikácie **špecifických faktorov** podporujúcich existenciu dialógu v daných krajinách. Zároveň by bolo vhodné identifikovať **podmienky pre realizovanie** dialógu v sociálnej pedagogike v jej teoretickej a praktickej línii. Na základe zistení by bolo možné navrhnúť **podmienky pre rozvoj** dialógu v sociálnej pedagogike v daných krajinách.

Na záver práce uvádzame limity práce. Ako jeden z limitov práce vnímame nejednoznačnosť pojmov. Sociálna pedagogika v severských krajinách často nabera v praktickej časti rozmer sociálnej práce a tieto dva odbory spolu úzko súvisia. V dôsledku tejto nejednoznačnosti v práci uvádzame v niektorých častiach slovné spojenie „profesionál zameraný na sociálne služby“, „sociálny pracovník“ namiesto spojenia „profesia sociálneho pedagóga“. Za ďalší limit pokladáme dostupnosť zdrojov. O dialógu sa zmieňuje viacero prác, ktoré nemajú slovo dialóg zaradené medzi kľúčovými slovami, keďže sú zamerané na problémy v rámci sociálno-pedagogickej praxe. Z tohto dôvodu je vhodné, aby mal záujemca o tému základnú vedomosť alebo skúsenosť so sociálnou pedagogikou severskej krajiny a dokázal vnímať kontexty.

5 Záver

Cieľom článku bolo priblížiť dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky. Zisťujeme, že dialóg je nevyhnutnou súčasťou sociálno-pedagogického prístupu, je dodržiavaný ako princíp v rámci sociálno-pedagogického vzťahu. Zisťujeme, že tretí priestor vytvorený v rámci dialógu zabraňuje skĺznutiu k teoretickej a praktickej nevyhnutnosti pri poskytovaní sociálnej služby. Dôkaz o tom, že dialóg je podstatnou metódou práce v rámci sociálno-pedagogickej činnosti s klientmi, nachádzame implicitne v slogane sociálnej pedagogiky. Ďalší dôkaz spätosti dialógu so sociálnou pedagogikou nachádzame v zaradení profesie sociálneho pedagóga medzi povolania, keďže sa v procese dialógu zaoberá časovo náročnými záležitosťami. Podobne sme chceli poukázať na skutočnosť, že dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je nástrojom na dosahovanie cieľov na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia. V práci sa tiež zmieňujeme, že dialóg sa v edukačnej sfére rozvinul na úroveň dialógovej pedagogiky, predstavuje obsah vzdelávania sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách. Dialóg sa aplikuje ako prístup vo vzdelávaní v rámci pregraduálnej prípravy profesií zameraných na sociálne služby, čím študent získava počas štúdia konkrétny zážitok demokraticky fungujúcej spoločnosti. V rámci práce zisťujeme, že pojem dialóg nabera širší konotát, rozširujú sa jeho funkcie a predstavuje tak vhodnú oblasť na hlbšie spracovanie.

Dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je nástrojom na dosahovanie cieľov na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia. Jadro dialógu predstavuje vytvorený tretí priestor medzi aktérom a klientom sociálnej služby.

Literature

- Alhanen, K., Soini, T., & M. Kangas (2019, December 26). *Dialoginen johtaminen ja vallankäyttö*. Dialogiakatemia. <https://dialogiakatemia.fi/2019/12/26/dialoginen-johtaminen-ja-vallankaytto>
- Andersen, P. Ø., & Aabro, C. (2015). Pædagogens grundfaglighed. In T. Ankerstjerne & S. Broström (Eds.), *Håndbog til pædagoguddannelsen : Ti perspektiver på pædagogik* (2nd ed., pp. 509–526). Hans Reitzels Forlag.

- Backman, A. (2020). *Sosiaalipedagogina Hyvinvoinnin tilassa*. Hyvinvointiaktivistin käsikirja: Hyvinvoinnin tila. <https://www.hyvinvointiaktivisti.fi/hyvinvoinnin-tila/sosiaalipedagogina-hyvinvoinnin-tilassa>
- Baláž, O. (Ed.). (1981). *Sociálne aspekty výchovy*. Veda.
- Brekkeová, B. (2010). Norská cesta k neziskovému sektoru a občanské společnosti. In M. Hanuš, *Norská inspirace: kultura občanského života v česko-norském dialogu* (s. 53–59). Nadace rozvoje občanské společnosti a Norský helsinský výbor se sdružením pro vydávání revue Prostor. https://revueprostor.cz/pdf/revue_87-88_ceska_verze.pdf
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (Eds.). (2006). *Slovník současného slovenského jazyka. A – G*. Veda.
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133–151. <https://doi.org/10.1177/1468017304044858>
- Cedersund, E., Eriksson, L., Jansson, B. R., & Svensson, L. A. (2019). Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.007>
- Cleary, B. (2019). Reinterpreting Bildung in Social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.1.003>
- Damsgaard, H. L., & Lindvig, I. K. (2019). Utdanning og dannning. In A. Lone & T. Halvorsen (Eds.), *Sosialpedagogiske perspektiver* (pp. 61–72). Universitetsforlaget.
- Eichsteller, G. (2010). *Haltung in Social Pedagogy*. ThemPra Social Pedagogy. www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/haltung-in-social-pedagogy/
- Eriksson, L. (2006). *'Socialpedagoger utan gränser': En studie om socialpedagogiska innebörder*. Skapande Vetande.
- Eriksson, L., & Markström, A. (2009). Social Pedagogy in a Swedish Context. In J. Kornbeck & N. R. Jensen (Eds.), *The Diversity of Social pedagogy in Europe* (pp. 46–63). Hochschuleverlag GmbH & Co.
- ez.inn.no. (n.d.-a). *Studieplan 2022/2023: BASOS Bachelor i sosialt arbeid*. Retrieved November 11, 2022, from <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2022-2023-studiehaandbok/studier/hsv-fakultet-for-helse-og-sosialvitenskap/bachelor/basos-bachelor-i-sosialt-arbeid>
- ez.inn.no. (n.d.-b). *Studieplan 2022/2023: VUSOP2 Spesialpedagogikk 2 for 8.-13. trinn, Kompetanse for kvalitet*. Retrieved November 11, 2022, from <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2022-2023-studiehaandbok/studier/lup-fakultet-for-laererutdanning-og-pedagogikk/boa/vusop2-spesialpedagogikk-2-for-8.-13.-trinn-kompetanse-for-kvalitet>
- Fahlin, C. (1951). *Chronique Des Ducs De Normandie*. Almqvist & Wiksell.
- Firing, Ch., & Sørensen, M. (2019). Social pedagogy as a perspective in Denmark. In G. Eichsteller & B. Lieve (Eds.), *Social pedagogy as a meaningful perspective for Education and Social Care* (pp. 34–38). ThemPra Social Pedagogy.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. PAZ E TERRA. <https://docs.google.com/file/d/0B3IBEWDtnYyJNUNzQTFPQVE3NU0/edit?resourcekey=0--0QqDmuBrEZZe4lkY9QIoA>
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>

- Gjertsen, P. Å. (2015). *Sosial-pedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gradovski, M. (2018). Min forståelse av dialogens rolle i sosialpedagogisk praksis. 155-165 In E. Bjørkenes & M. Delås (Eds.), *Sosialpedagogikkens mangfold* (pp. 155–160). Vigmostad & Bjørke AS.
- Haaland, J. J. (2011). *Sosialpedagogikk og dannelse: Masteroppgave i sosialt arbeid, ved institutt for sosialfag* [Master's thesis, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger Archive. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185017/Sosialpedagogikk%20og%20dannelse.pdf>
- Hallstedt, P., & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy: a study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Holmbergs i Malmö.
- Hayes, D. (2017, June 1). *International focus: Social pedagogy in Denmark*. Children & Young People Now. <https://www.cypnow.co.uk/best-practice/article/international-focus-social-pedagogy-in-denmark>
- Hämäläinen, J., & Timonen-Kallio, E. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 10. <https://www.scienceopen.com/document?vid=e42626b3-e019-4a1d-a9ca-acc7db785395>
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. E. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and Theory in Social Pedagogy* (pp. 133–153). Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogy in Finland. *Kriminalogija i socijalna integracija*, 20(1), 95–104. <https://hrcak.srce.hr/file/126653>
- Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2015). Pedagogía Social en Finlandia y Suecia: Un análisis comparativo. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 129–152. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hroncová, J., & Niklová, M. (Eds.). (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí. – Teoretická reflexia a prax*. BELIANUM.
- Jarving, H. (1997). The Many Meanings of Social Pedagogy: Pedagogy and social theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 413–431. <https://doi.org/10.1080/0031383970410315>
- Jensen, J. J. (2011). Understanding of Danish Pedagogical Practice. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 141–157). Jessica Kingsley Publishers.
- Jensen, R. N. (2016). Social pedagogy in Denmark. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 103–127. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44159/25870>
- Karlsdottir, R., & Hybertsen, I. L. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø - En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika forlag.
- Kornbeck, R., & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The Diversity of Social pedagogy in Europe*. Hochschuleverlag GmbH & Co.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. ManaCon.

- Kyriacou, Ch., Avramidis, E., Stephens, P., & Werler, T. (2011). Social pedagogy in schools: Student teacher attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629689>
- Kyriacou, Ch., Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/14681360902742902>
- Lone, A. (2018). Intet er så praktisk som en god teori – og intet er så teoreisk som en god praksis. In E. L. Bjørkenes & M. G. Delås (Eds.), *Socialpedagogikkens mangfold* (pp. 115–133). Vigmostad & Bjørke AS.
- Madsen, B. (2005). *Socialpaedagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Maříková, H., Petrusek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Mátel, A. (2012). „Teoretizovanie praxe“ v slovenskej sociálnej práci: výzva pre (ďalšie) vzdelávanie sociálnych pracovníkov. In E. Klimentová & B. Balogová (Eds.), *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: medzinárodná vedecká konferencia*, 26. – 27. 4. 2012 FF PU Prešov (s. 168–175). Prešovská univerzita.
- McMillan, S. (2013). *Kierkegaard and a Pedagogy of Liminality* [Doctoral dissertation, Brigham Young University]. Brigham Young University Archive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/3624>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos.
- Paulsen, E. (2018). Sosialpedagogikk - inkluderings kunst. 79-94. In E. L. Bjørkenes, M. G. Delås, M. Gradovski, J. J. Haaland, A. Lone, E. Paulsen, & K. Søndena, *Socialpedagogikkens mangfold* (pp. 79–111). Vigmostad & Bjørke AS.
- Persson, E. (2015). Sokratiske dialog som pedagogisk metode. *Filosofisk tidskrift*, 2, 13–19. https://www.filosofisktidskrift.se/fulltext/2015-2/pdf/FT_2015-2_13-19_erik_persson.pdf
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1), 6–28. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002>
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2019). Inequality as a social pedagogical question. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.008>
- Sabroe, P. (2008). *Social Education and Pedagogy: Heart – Head – Hands. Inclusive and participatory work with children, youths and adults*. http://www.thempra.org.uk/downloads/peter_sabroe.pdf
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Stephens, P. (2016, June 3). *The welfare state and social pedagogy in Norway*. University of Stavanger, Norway Invited Guest Lecture for California State University Master of Social Work Students. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1103.0642>
- Straum-Kansgar, O. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. In K. Fuglseth (Ed.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (pp. 30–51). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Svenska Akademien. (2022). *Pedagogikk*. Svenska Akademiens Ordböcker. https://svenska.se/saob/?sok=socialpedagogik&pz=4#U_S8449_34219
- ThemPra Social Pedagogy. (n.d.). *The Common Third*. Retrieved November 11, 2022, from www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-common-third/

Timonen-Kallio, E., & Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.010>

Tschudi, H. B. (2017). *Hva er dialog?* Morgenbladet. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2017/09/01/hva-er-dialog/>



Mgr. Annamária Šimšíková absolvovala v roku 2021 magisterské štúdium so zameraním na sociálnu pedagogiku na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde sa v súčasnosti v rámci vedecko-výskumnej činnosti doktorandského štúdia venuje téme rizikového správania detí vo vzťahu k online prostrediu. Je členkou Asociácie sociálnych pedagógov o.z. na Slovensku. Je spoluautorkou diela zameraného na rétoriku Marcus Fabius Quintilianus, rzymski pedagog (2019). Medzi jej záľuby patrí štúdium nórskeho a hebrejského jazyka.