

Doctor honoris causa

Robert J. Sternberg

Kultúra a inteligencia



Edícia Doctor honoris causa

zv. 7



Robert J. Sternberg

Kultúra a inteligencia

© Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre 2004

Zostavila Eva Sollárová

ISBN 80-8050-749-X

Slávnostná inaugurácia

Profesor Yaleskej univerzity a riaditeľ Centra PACE pri YU Robert J. Sternberg prevzal dňa 5. mája 2004 na Univerzite Konštantína Filozofa diplom o udelení čestnej vedeckej hodnosti Doctor honoris causa. Na slávnostnej inaugurácii, ktorá sa konala v aule univerzity za účasti hostí zo slovenských univerzít, nitrianskych inštitúcií a členov akademickej obce univerzity, slávnostné príhovory predniesli rektor UKF prof. RNDr. Ing. Daniel Kľuvanec, CSc., a dekan Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF prof. PhDr. Peter Ondrejko, PhD. Inauguračnú prednášku predniesol R. J. Sternberg.



Príhovor rektora univerzity

Dĺžka i čas sú nielen relativistické veličiny v zmysle fyzikálnom, ale i relatívne vo vnímaní každého človeka. Priestor i svet, možno povedať i vesmír, sa v istom pohľade zväčšujú, ale súčasne i komprimujú. Zväčšuje sa priamy i nepriamy dosah človeka na blízky vesmír, na bližšie i vzdialenejšie obežnice slnečnej sústavy; v rýchlych dopravných systémoch vo vesmíre sa využíva ťažná sila planét na katapultáž vesmírnych lodí, aby s vysokou presnosťou v priestore a čase plnili stanovený program. Pomyselne sa zmenšuje i náš pozemský svet. Jestvujúce dopravné prostriedky prekonávajú aj tie najväčšie vzdialenosti za niekoľko hodín. Svet sa stáva menší, zmenšujú sa aj vzdialenosti medzi ľuďmi.

A tak nie je výnimkou, že univerzity udeľujú prestížne vedecké ocenenie osobnostiam z rozličných častí sveta za ich výnimočné zásluhy a presvedčivé vedecké výsledky. Naša univerzita dnes udeľuje najvyššie svoje ocenenie pánovi R. J. Sternbergovi, profesorovi Yaleskej univerzity v USA za výnimočné zásluhy v psychológii a za spoluprácu a pomoc, ktorú dlhodobo poskytuje nášmu pracovisku. Jeho životné dielo je úzko spojené s rozvojom schopností, špeciálne s rozvojom kognitívnych, teda poznávacích schopností. Poznávanie je hybnou silou vývoja a je spojené s ľudstvom oddávna. Patrí medzi najdôležitejšie a najvýznamnejšie charakteristiky človeka, ktoré v mnohom rozhodujú o naplnení samej jeho podstaty, jeho poslania a pozícií v spoločnosti. Budeme blízko k pravde, ak proces rozvoja kognitívnych schopností, jeho osvojenie ako aj jeho realizáciu považujeme za základ vzdelávania všeobecne a univerzitného vzdelávania osobitne. Bez rozdielu, či ide o oblasť prírodných, technických alebo humanitných vied. Možno povedať, že úspešnosť nášho pôsobenia ako učiteľov je v tom, do

akej miery pripravíme bádateľské a kreatívne typy absolventov, čo nie je úloha len vysokých škôl. Bádateľský prístup, ako opak reproduktívneho a encyklopedického, znamená predovšetkým schopnosť byť výskumníkom, schopnosť, ktorá musí mať hlboké základy v osobnosti človeka od začiatku jeho školovania. Učitelia si dnes uvedomujú, aký význam má kognitivita v modernom vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl, teda aj v rámci obsahovej reformy vysokoškolského vzdelávania.

Dovoľte mi, aby som dnes výnimočne urobil malé pripomenutie excelentnosti osobností doktorov honoris causa, ktorým boli udelené ocenenia v tejto aule.

Dr. h. c. kardinál Ján Chryzostom Korec (1998) ako výnimočná osobnosť Slovenska v oblasti duchovného, kultúrneho a spoločenského života, prirodzená autorita a opora našich národov v dobrom i zlom. Filozofiu jeho života symbolizuje jeho sídlo, Nitriansky hrad. Na jednej strane je takmer 1200-ročná história, na druhej strane umiestnenie na výnimočnom mieste, na hradnom pahorku, ktorý poskytuje zvláštnu optiku v nazeraní na spoločenské dianie, udalosti, nezávislosť, videnie a vnímanie starostí a ochranu národa. Obraz i činy, ktoré nie sú vždy konformné s rétorikou moci.

Dr. h. c. Ladislav Emanuel Roth (1998), technik – fyzik, možno v oblasti svetovej vedy a výskumu hvieзда najvyššej jasnosti, popredný vedecký pracovník v rámci programu Amerického úradu pre vedu a vesmír (NASA), americký štátny občan, pôvodom Slovák. Pracovník oddelenia pre prúdový pohon (JPL) Kalifornskej univerzity, kde sa realizujú projekty na hranici fantázie ľudstva. Jeho výnimočné literárne dielo „Cesta na Saturn a Titan“, ktoré v týchto dňoch uzrie svetlo sveta na Slovensku, je nielen ukážkou brilantnej vedeckej publicistiky, ale aj výnimočnej interpretácie vedeckých faktov, schopnosti priblížiť špičkovú vedu aj neodborníkovi, dokonca aj

s nezameniteľným štýlom i vtipom L. E. Rotha, ktorý jej vtláča pečať osobitnej pútavosti s veľkou informačnou hodnotou.

Zdeněk Mathauser (2000), profesor na Univerzite Karlovej v Prahe, predstaviteľ českej i československej estetiky a literárnej vedy, ktorého význam pre našu univerzitu zasluhuje výnimočné hodnotenie. Jeho účasť na formovaní nitrianskej literárnej školy má zásadný význam aj v období najväčších úspechov a kreovania medzinárodného kreditu Ústavu literárnej komunikácie a experimentálnych metódik.

Fernando Henrique Cardoso (2000), dnes už exprezident Brazílie, univerzitný profesor ekonómie, predstaviteľ mnohých nových ekonomických teórií, autor vedeckých publikácií, ktoré získali vysoké ocenenie vo vedeckom svete, vyjadrené napríklad takmer desiatkou univerzitných ocenení Dr. h. c., patrí medzi najvyššie celebrity, ktorým naša univerzita udelila titul Dr. h. c.

Dr. h. c. prof. Štefan Luby (2002), predseda SAV, excelentný vedec, „šľachtic“ umu, ducha i slova. Dielo: „Moji intelektuáli“, ako nazval svoje spomienky na osobnosti Slovenska, prináša intelektuál, mimoriadna osobnosť vo vede a kultúre Slovenska, ako jagavá hviezda na nebi Dr. h. c. našej univerzity.

Sexteto nositeľov čestného titulu Dr. h. c. udelených UKF Nitra uzatvára prof. Ján Kopál, ktorý patrí medzi výnimočné osobnosti v oblasti teórie slovenskej literatúry. Bol vedúcou osobnosťou pri etablovaní a formovaní nitrianskej literárnej školy. Čestný titul Dr. h. c. mu bol udelený r. 2002 in memoriam.

Som presvedčený, že práve veda, spolupráca vo vede a výskume medzi univerzitami vo svete ako aj osobný príspevok nositeľov tejto spolupráce, sú základom rozvoja krajín na celom svete, budovania nového usporiadania Európy ako priestoru vedy a vzdelávania. Európy založenej na vedomostiach. K tomu má veľmi blízko aj vedecký príspevok nášho dnešného inauguraanta prof. R. J. Sternberga.

Dovoľte mi, vážený pán profesor Robert J. Sternberg, aby som Vás privítal na pôde našej univerzity pri príležitosti Vašej návštevy Slovenskej republiky. V rámci Vášho prednáškového turné ste navštívili aj našu univerzitu, Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre. Chcem Vám za to poďakovať. Ďalej chcem oceniť skutočnosť, že v rámci Vašej návštevy v Európe ste si vybrali aj malú krajinu Slovensko a niektoré jej univerzity, ktorým chcete priblížiť a sprostredkovať svoje rozsiahle vedecké výsledky a poznanie.

Oznamujem Vám, že Vedecká rada Univerzity Konštantína Filozofa na svojom zasadnutí 15. marca 2004 jednomyselne schválila návrh Vedeckej rady Fakulty sociálnych vied UKF zo dňa 3. februára 2004 udeliť Vám čestný vedecký titul doctor honoris causa (Dr. h. c.).

Udeľujeme Vám čestný titul za originálne výskumné a teoretické príspevky v oblasti kognitívnych schopností, za excelentné odborné monografické dielo a vedecké štúdie. Vysoko oceňujeme Vašu osobnú podporu a angažovanosť v šírení najnovších poznatkov kognitívnej psychológie v odborných kruhoch Slovenska, osobitne v komunite psychológov na Univerzite Konštantína Filozofa.

Dovoľte mi, Vaša excelencia, vážený pán profesor, aby som Vás a Vašu ctenú pani manželku privítal a zaželel Vám príjemný a podnetný pobyt na pôde našej alma mater.

Prof. RNDr. Ing. Daniel Kluvanec, CSc.,
rektor UKF

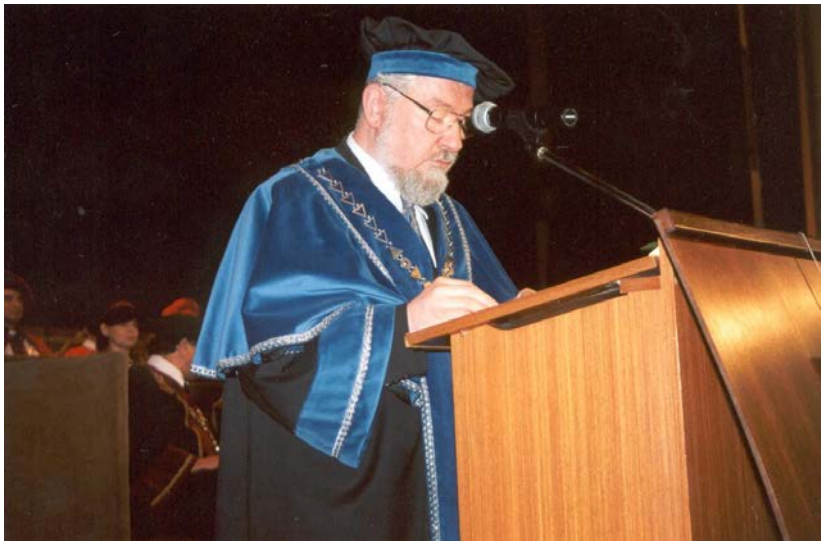
Address of prof. RNDr. Ing. Daniel Kluvanec, rector of Constantine the Philosopher University in Nitra, during the inauguration ceremony, held on May 5th, 2004, of Dr. h. c. prof. Robert J. Sternberg, IBM Professor of Psychology and Education at Yale University, U.S.A, and Director of the PACE Centre (Psychology of Abilities, Competencies and Expertise) at Yale University.

Honoured Guest, Professor Robert J. Sternberg,

It gives me considerable pleasure to welcome you at our university on the occasion of your visit to the Slovak Republic. I would also like to express my gratitude that, during your academic tour around Europe, you decided to present your internationally known and significant research results at some universities in Slovakia. We are honoured that you have chosen Constantine the Philosopher University in Nitra as one of them. It is my pleasure to announce that on March 15th, 2004 the Scientific Board of Constantine the Philosopher University in Nitra unanimously approved the proposal of the Scientific Board of the Faculty of Social Sciences to award you an honorary doctorate.

Constantine the Philosopher University in Nitra confers on you its highest award in recognition of your original theoretical and research contributions to the field of cognitive psychology, which are internationally respected. Thus we welcome heartily your personal support and commitment to the dissemination of current knowledge with regard to cognitive psychology among the scientific community of Slovakia, and mainly among psychologists at Constantine the Philosopher University in Nitra.

My doctor professor, let me cordially welcome you and your esteemed wife to Constantine the Philosopher University in Nitra and extend to you both our wishes for a pleasant and mutually inspiring stay at your new alma mater.



Slávnostné laudatio

Vaša Magnificencia,

vážení členovia Vedeckej rady Univerzity Konštantína Filozofa,

vážení členovia vedeckých rád fakúlt Univerzity Konštantína Filozofa,

vážený pán profesor Sternberg,

dámy a páni!

Vedecká rada Fakulty sociálnych vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na svojom zasadnutí dňa 3. 2. 2004 prerokovala a jednohlasne schválila uznesením č. 01/07/2004 návrh na udelenie čestnej vedeckej hodnosti „*doctor honoris causa*“ profesorovi Robertovi J. Sternbergovi. V zmysle čl. II, ods. 1 Zásad udeľovania čestného titulu „*doctor honoris causa*“ (Dr. h. c.) na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, vedecká rada Fakulty sociálnych vied UKF v Nitre predložila jeho Magnificencii rektorovi UKF návrh na udelenie čestného titulu *doctor honoris causa* profesorovi Robertovi J. Sternbergovi, IBM profesorovi na Yaleskej univerzite, USA, riaditeľovi Centra PACE, Centra pre psychológiu schopností, kompetencií a odborností na Yaleskej univerzite, bývalému prezidentovi Americkkej psychologickej asociácie (APA). Návrh bol predložený pri príležitosti návštevy prof. Sternberga v Slovenskej republike v prvý májový týždeň 2004 spojenej s prednáškovým turné na univerzitách SR (UK Bratislava, UKF Nitra a Prešovská univerzita). Vedecká rada Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na svojom zasadnutí dňa 25. 3. 2004 návrh prerokovala a jednohlasne odsúhlasila.

Z uvedených dôvodov si Vás, Vaša Magnificencia, dovoľujeme požiadať, aby ste z moci svojho úradu udelili čestnú vedeckú hodnosť „doctor honoris causa“ Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre prof. Robertovi J. Sternbergovi, PhD.:

- za originálne príspevky k teórii a výskumu v oblasti kognitívnych schopností,
- za excelentné odborné monografické diela a vedecké štúdie,
- za prínos v oblasti strategického smerovania psychológie vo svete,
- za podporu smerovania aplikácie psychológie pre aktuálne spoločenské a celosvetové potreby,
- za povznesenie vzdelávania študentov a odborníkov v oblasti psychológie,
- za osobnú podporu a angažovanosť na šírení najnovších trendov kognitívnej psychológie v odborných kruhoch Slovenskej republiky, osobitne na pôde Univerzity Konštantína Filozofa.

Profesor Robert J. Sternberg patrí k najrenomovanejším predstaviteľom súčasnej svetovej kognitívnej psychológie, je uznávanou odbornou autoritou vo svete a známou aj slovenskej psychologickej odbornej verejnosti, ale aj širšej verejnosti najmä vydanými publikáciami Kognitívna psychológia (Portál, 2002), Úspešná inteligencia (Sofa, 2000) a Prečo robia múdri ľudia hlúposti (Pegas, 2004).

Profesor Robert J. Sternberg sa narodil 8. decembra 1949 v Newarku, NJ, USA. Jeho korene siahajú do Rakúska, odkiaľ pochádza jeho matka, pre ktorú sa USA stali novým domovom v čase vojny.

Profesor Sternberg sa začal zaujímať o psychológiu už v detstve, dôvodom bol fakt, že ako dieťa mal veľmi slabé výsledky na IQ testoch. Jeho prvé roky v škole boli ukážkou fenoménu „sebanaplňujúceho sa proroctva“.

Učitelia, vidiac jeho nízke IQ skóre, od neho očakávali málo a málo dostávali. Prvou učiteľkou, ktorá verila, že má na viac, čo sa hneď prejavilo, bola jeho učiteľka v štvrtej triede - pani Alexová. Práve jej profesor Sternberg venoval svoju knihu „Úspešná inteligencia“. Pred rokom obaja na svojej materskej základnej škole predniesli prednášku na tému, ako môžu učitelia zmeniť život svojich študentov.

V siedmej triede sa Robert rozhodol robiť vedecký projekt o vývine mentálnych testov. Ako súčasť projektu vytvoril svoj vlastný test, Sternbergov test mentálnych schopností (STOMA). Tým, že začal svojich spolužiakov testovať, dostal sa do problémov a školský psychológ sa mu vyhrážal, že knihu spáli, ak ju ešte raz prinesie do školy. Našťastie sa ho učiteľ prírodných vied zastal, takže to nemalo vážnejšie následky.

Jeho záujem o inteligenciu neutíchal ani počas strednej a vysokej školy. Pracoval napríklad na projekte o účinkoch distrakcií (rušivých vplyvov) pri výkonoch v mentálnych testoch. Zistil, že väčšina rušivých vplyvov nemala žiadny efekt, ale že počúvanie hudby Beatles zvyšuje skóre. V jedenástej triede vytvoril test nadania na fyziku, ktorý škola používala niekoľko rokov pri umiestňovaní žiakov do špeciálnych tried.

V roku 1972 promoval s vyznamenaním a s výnimočným uznaním v psychológii (a takisto summa cum laude, Fí Beta Kapa). Doktorandské štúdium absolvoval na Standforde pod vedením Gordona Bowera. Vtedy sa začala jeho kariéra váženého psychológa, naplno sa rozvíjajúca od začiatkov jeho pôsobenia na univerzite v Yale, od roku 1975. V súčasnosti profesor Sternberg pôsobí na Yaleskej univerzite ako IBM profesor psychológie a pedagogiky a ako riaditeľ centra PACE, Centra pre psychológiu schopností, kompetencií a odborností na Yaleskej univerzite.

Ako riaditeľ Centra PACE je na čele multikulturálneho a multidisciplinárneho tímu, ktorý realizuje multikulturálny výskum. Oblasťami jeho výskumného záujmu sú vyššie mentálne funkcie, štýly myslenia, kognitívna modifikovateľnosť, vodcovstvo, ale aj láska a nenávisť. Ku každej z uvedených oblastí prispel originálnymi teóriami podporenými vlastným výskumom. Spomeniem aspoň niektoré:

Z okruhu **vyšších mentálnych funkcií** sa venuje predovšetkým inteligencii, kreativite a múdrosti.

V rámci témy **inteligencie** k jeho najuznávanejším výsledkom patrí **triarchická teória úspešnej inteligencie**, ktorá predpokladá, že úspešne inteligentní ľudia sú tí, ktorí majú schopnosť dosiahnuť úspech podľa vlastnej definície úspechu v rámci svojho sociokultúrneho kontextu. Robia tak identifikovaním a kapitalizovaním svojich silných stránok a identifikovaním a korigovaním, prípadne kompenzovaním svojich slabých stránok s cieľom adaptovať sa na svoje prostredie, formovať ho a vyberať si ho. Takéto naladenie na prostredie rovnovážne využíva analytickú, kreatívnu a praktickú inteligenciu. Teória chápe inteligenciu ako formu rozvoja kompetencií a kompetencie ako formu rozvoja odbornosti, z čoho vyplýva, že inteligencia je skôr formovateľná než fixná. Z radu významných publikácií k tejto téme spomeniem aspoň dve: Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. (Za hranicami IQ: Triarchická teória ľudskej inteligencie z roku 1985) a Úspešná inteligencia z roku 1997 (Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume), ktorá vyšla aj v slovenčine.

V rámci témy **kreativity** je autorom tzv. **investičnej teórie kreativity** (spolu s T. Lubartom). Názov teórie je odvodený od fungovania akciového trhu a je založená na predstave, že kreatívni ľudia idey/nápady „kupujú“ za

nízku a „predávajú“ za vysokú cenu. Zvyčajne sú výzvou pre svoje okolie tvorbou nápadov, ktoré sú v čase ich predstavenia nepopulárne, potom presvedčia o svojej cene a znovu sa presunú na ďalšie nové nepopulárne nápady. K jedným z najvýznamnejších publikácií tejto témy patrí „Kultivovanie tvorivosti v konformnej kultúre“ v spolupráci s Lubartom z roku 1995). (Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press).

K téme múdrosti prispel svojou **rovnovážnou teóriou múdrosti**, podľa ktorej je múdрым človekom ten, kto používa svoju úspešnú inteligenciu v prospech spoločného dobra, vyvážením intrapersonálnych, interpersonálnych a extrapersonálnych záujmov; a to v krátkodobej aj dlhodobej perspektíve, prostredníctvom dodania hodnôt, s cieľom adaptovať sa, formovať a vyberať si prostredie.

V téme **štýlov myslenia** prof. Sternberg vypracoval **teóriu mentálneho sebariadenia („samosprávy“)**. Štýly nepredstavujú schopnosti, ale preferencie toho, ako ľudia svoje schopnosti využívajú. V teórii prirovnáva fungovanie ľudí správne/vládne riadeniu v tom, že ľudia preferujú tvorbu nápadov a robenie vecí sebe vlastným spôsobom (tzv. typ legislatívny), alebo preferujú fungovanie podľa pravidiel stanovených druhými a využívanie nápadov druhých pre svoju prácu (tzv. typ exekutívny), alebo uprednostňujú hodnotenie myšlienok druhých (tzv. typ justičný). Kľúčovým titulom predstavujúcim túto tému sú „Štýly myslenia“ z roku 1997 (Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press).

Jeho **teória kognitívnej modifikovateľnosti** je primárne aplikovaná na organizácie, ale vzťahujúca sa aj na ľudí je založená na rozsahu, v akom si organizácia alebo jednotlivec a) želá zmenu, b) želá javiť sa v zmene a c) verí, že je schopná/ý zmeny.

Mnohé z prác profesora Sternberga venované vodcovstvu sú odvodené z poznatkov o **skrytých poznatkoch** alebo z toho, čo je potrebné poznať pre

prispôsobenie sa prostrediu; prof. Sternberg predložil **teóriu vodcovstva**, podľa ktorej si dobré vodcovstvo vyžaduje rovnováhu múdrosti, inteligencie a kreativity.

Územie kognitívnej psychológie presahujú dva okruhy záujmu bádania profesora Sternberga, a tými sú **láska a nenávisť**. Prof. Sternberg je autorom **triangulárnej teórie lásky**, podľa ktorej má láska tri komponenty: intimitu v zmysle blízkeho priateľstva, vášeň v zmysle príťažlivosti a oddanosť. Rôzne kombinácie týchto troch komponentov predstavujú rôzne druhy lásky. Predstavil tiež teóriu lásky ako príbeh, ktorý špecifikuje, ako ľudia formujú rôzne „trojuholníky“ lásky – od raného života sú ľudia vystavení rôznym príbehom lásky a ako funkcia tohto vystavenia sa a ich osobností, si vytvárajú hierarchiu preferovaných príbehov. Túto teóriu spolu s vytvorenou škálou skúmajúcou silu a tvar jednotlivých komponentov lásky predstavuje v knihe *Kupidov šíp* z roku 1998 (Sternberg, R. J. (1998). *Cupid's arrow*. New York: Cambridge University Press).

Uvedený exkurz tém a teórií profesora Sternberga je jasnou demonštráciou jeho vkladu do rozvoja psychologického poznania, predovšetkým v oblasti kognitívnej psychológie. O váhe tohto vkladu svedčia aj početné ocenenia významnými inštitúciami. Profesor Robert J. Sternberg je držiteľom 20 prestížnych ocenení udelených renomovanými odbornými asociáciami (napr. Americkou psychologickou asociáciou, Americkou asociáciou pre výskum vzdelávania, Medzinárodnou asociáciou pre nadané deti, Spoločnosťou pre multivariačnú experimentálnu psychológiu). Je editorom a spolueditorom odborných časopisov (*Contemporary Psychology*, *Psychological Bulletin*, *Child Development*, *Intelligence*). V roku 2003 pôsobil ako prezident Americkej asociácie psychológov (APA), ktorá predstavuje najrenomovanejšie a najmasívnejšie združenie psychológov na svete. Prio-

rity prezidentského programu vedenia APA tiež dokumentujú významný strategický vplyv prof. Sternberga na smerovanie vývoja psychológie vo svete – aplikovať psychológiu pre aktuálne potreby spoločnosti a sveta, podporovať výskum a prax v smere redukovania násilia v školách a spoločnosti, bojovať všetkými formami proti vykorisťovaniu detí, využívať psychologické posudzovanie v priemysle a štátnosprávných organizáciách s cieľom zvýšiť adekvátne a kompetentné obsadzovanie pracovných postov; podporovať rozvoj psychológie ako vedy, psychológie v praxi, rozširovanie výuky psychológie na školách a aktívne podporovať záujmy žien, etnických minorít a hendikepovaných ľudí v rámci APA a v spoločnosti.

Dôkazom vplyvu prof. Sternberga je aj vydanie takmer 1000 publikácií, ako aj fakt, že patrí k najcitovanejším autorom spomedzi žijúcich psychológov, najmä v učebniciach psychológie. O úspešnosti jeho výskumných projektov svedčí aj výška prostriedkov získaných v grantoch a projektoch, ktorá v súčasnosti dosahuje takmer 10 miliónov dolárov.

Dôkazom renomé celosvetovo uznávaného odborníka s významnými zásluhami o strategické smerovanie rozvoja psychológie sú aj ocenenia „*doctor honoris causa*“, udelené univerzitou

Complutense v Madride, Španielsko (1994),

Univerzitou v Paríži (2000),

Cyperskou univerzitou, Cyprus (2000)

a Univerzitou v Leuvene, Belgicko (2001).

Vaša Magnificencia, vážené auditórium,

vnímam významne symbolicky, že dnešná naša slávnosť sa koná v prvých dňoch vstupu Slovenskej republiky do Európskej únie. Politické začlenenie do krajín EÚ si vyžaduje mnohé následné kroky, ktoré budú dokumentovať našu zrelosť a kompetenciu začleniť sa v najrôznejších oblastiach života; a pôda univerzít predstavuje jednu takúto oblasť, ale predovšetkým pripravuje špičku národa pre mnohé oblasti, ktoré budú prechádzať testom kvality pripravenosti pre štandard a kultúru kompatibilnú s Európou.

Mnohými názormi profesora Sternberga je možné sa pre toto naše aktuálne dianie a hľadanie inšpirovať. Myslím predovšetkým na jeho koncepciu „úspešnej inteligencie“, ktorá je podľa jeho slov nielen „menej exkluzívna, ďaleko demokratickejšia a s ďaleko širším uplatnením v reálnom svete“, ale ktorej môžeme, priam mali by sme – v podmienkach školy a vzdelávania – pomôcť chápaním vzdelávania. Všeobecne ešte stále platí, že školy odmeňujú (hodnotia) schopnosti, ktoré vôbec nie sú v neskoršom živote dôležité. Takýto prístup mnohých odradí od pokusov realizovať sa v oblasti, kde by naozaj mohli vyniknúť. Naopak, škola ich často núti vyvíjať sa smerom, v ktorom sa nedokážu naplno uplatniť. Treba, aby požiadavky škôl na študentov lepšie zodpovedali požiadavkám každodenného života. Výzva profesora Sternberga „vzdelávať tak, aby sme dokázali rozpoznať, rozvinúť a odmeniť každý z troch aspektov úspešnej inteligencie (analytický, tvorivý a praktický), pretože práve ony hrajú dôležitú úlohu v dosiahnutí úspechu na akomkoľvek poli pôsobnosti“, je výsostne aktuálna aj pre nás. A je len na nás, čo s touto existujúcou inšpiráciou a poznaním urobíme my všetci, každý z nás.

Vaša Magnificencia, ctené auditórium,

dovoľte mi ukončiť naše laudatio vyslovením osobnej radosti a ocenenia prístupu oboch vedeckých fór schvaľujúcich predložený návrh, ako aj presvedčenia, že Univerzita Konštantína Filozofa využila jedinečnú príležitosť oceniť špičkovú a významnú vedeckú osobnosť s excelentným odborným profilom a celosvetovým renomé, ktorá sa aj práve prebiehajúcim prednáškovým turné po slovenských univerzitách osobne angažuje na šírení najnovších trendov kognitívnej psychológie v odborných kruhoch Slovenskej republiky, osobitne na pôde Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, PhD.,
dekan FSVaZ UKF

Kultúra a inteligencia

Dobrý deň, milí priatelia,

veľmi pekne ďakujem za to, že som tu. Vážim si možnosť byť prvýkrát na Slovensku a som hlboko pociťovaný udelením čestného doktorátu. Ďakujem každému, kto sa o to pričinil.

Dnes by som vám rád predniesol niekoľko stručných poznámok na tému „Kultúra a inteligencia“. Predtým než tak urobím by som rád podotkol, že veľa toho, čo som vo svojej kariére dosiahol, bolo výsledkom spolupráce s kolegami. Platí to aj na túto tému, ktorá je výsledkom spolupráce s mnohými študentmi a kolegami z Yale a z celého sveta. Osobitne by som chcel poďakovať svojej hlavnej spolupracovníčke a manželke, Dr. Elene Grigorenko, ktorá je tu dnes so mnou.

K mojim hlavným myšlienkam, ktoré chcem dnes predstaviť, po prvé patrí, že porozumenie a efektívnosť inteligencie získanej mimo kultúrny kontext nemá zmysel a často je klamlivé. Po druhé, že inteligenciu treba chápať a rozvíjať v jej kultúrnom kontexte. A po tretie, že vzdelávanie v školách musí tiež zohľadňovať kultúrny kontext, v ktorom je realizované.

Psychológ menom Joseph Glick študoval inteligenciu u príslušníkov kmeňa Kpelle v Libérii. Zadal im intelligenčný test a požadoval od nich, aby zatriedovali veci do kategórií, napríklad „jablko“ alebo „autá“, pričom spôsob, akým dospeli typicky klasifikujú, je označovaný ako taxonómia, inými slovami - jablko je druhom ovocia, ktoré patrí medzi jedlo. Alebo

auto je dopravný prostriedok. Keď však dospelým príslušníkom kmeňa Kpelle túto úlohu zadal, títo ju riešili z perspektívy funkcie. Napríklad – jablko spájali s jedením, auto s benzínom; a spôsob, akým to robili, zodpovedal spôsobu, ako úlohu riešia deti. Záver, ktorý by mnohí psychológovia z toho vyvodili, je, že títo dospelí príslušníci kmeňa Kpelle sú veľmi hlúpi. Potom sa ich spýtal, či existuje nejaký iný spôsob, akým môžu predstavené veci kategorizovať a odpoveď bola negatívna. Vyzerá to teda, že títo dospelí ľudia z kmeňa Kpelle v Libérii sú svojím spôsobom hlúpi. Keď si však začal baliť veci, položil si otázku: Ozaj, ako by túto úlohu vyriešil hlupák? A keď sa ich na to spýtal, spontánne odpovedali, že by veci klasifikovali taxonomicky, čiže spôsobom, akým sa očakávalo, že to urobia oni, aby dokázali, že sú bystrí. To, čo táto štúdia ukazuje, je, že závery, ktoré niekedy robíme o inteligencii ľudí z iných kultúr, môžu byť nesprávne, pokiaľ nezohľadníme to, čo oni sami označujú za bystrosť.

Svoje poznámky rozdelím na úvod, potom opíšem niekoľko výskumov venovaných kultúrnemu kontextu skúmania inteligencie a nakoniec načrtnem závery.

Na úvod uvediem, že ak existujú nejaké výzvy pre prácu v rozvojových kultúrach, tak jednu z nich vidíte na obrázku znázorňujúcom chatrč, v ktorej sme testovali deti v Tanzánii. Zvyčajne, keď testujeme inteligenciu a výkon detí, dbáme na svetlo, vzduch a pokoj v miestnosti. V tomto prípade nás počas testovania ohromila vysoká teplota. To, čo sme zistili, je, že keď pracujeme v rozličných kultúrach a osobitne v rozvojových krajinách, niekedy nedokážeme zabezpečiť dokonalé testové podmienky, alebo či naše výsledky budú porovnateľné s tými, ktoré sme získali vo väčšmi rozvinutej krajine.

Teóriu, na ktorej spočíva moja práca, označujem ako teóriu úspešnej inteligencie. Ja nachádzam úspešnú inteligenciu v schopnosti uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu. To znamená, že inteligencia nepredstavuje iba dobré výsledky v škole alebo v teste, ale je to schopnosť stanoviť si ciele, ktoré sú pre vás dôležité, dôležité pre váš život, a na dosiahnutie ktorých dokážete využiť svoje schopnosti, pričom zúročíte svoje silné stránky a kompenzujete alebo korigujete svoje slabé stránky. Znamená to, že ak sa pozriete na úspešných ľudí, nikto z nich nie je dobrý vo všetkom, ale sú dobrí v niečom. Úspešne inteligentní ľudia vedia, v čom sú dobrí a maximálne z toho vyťažia, a veci, v ktorých nie sú dobrí, buď vykompenzujú tým, že ich za nich urobí niekto druhý, alebo dokážu sami svoju slabosť korigovať tak, aby veci dostatočne zvládali. Ak teda som ja napríklad v niečom dobrý a v niečom nie, na to, v čom nie som dobrý, buď mám iných ľudí, alebo sa snažím s tým vysťahovať.

Mne sa podarilo zistiť, v čom skutočne nie som dobrý. Keď mi bol pred pár rokmi udeľovaný čestný doktorát na Cypre, liezol som po rebríku a spadol som z neho. Takže, keď dostávam čestné doktoráty, mávam modriny. Dnes ráno, ako som vyliezol z vane, som jednoducho do nej spadol. Takže zjavne vec, ktorú dobre nezvládam, je moja vlastná bezpečnosť, keď dostávam čestný doktorát.

Takže pridáte na to, v čom ste dobrý a maximálne to využijete, a keď vám niečo nejde dobre, zvládnete to tým, že svoje prostredie formujete alebo ho selektujete, čo znamená, že niekedy zmeníte seba, aby ste ladili s prostredím, inokedy sa snažíte zmeniť prostredie, aby ono ladilo s vami a inokedy, ak v tom prostredí nedokážete existovať, z neho vyskočíte. Ak sa teda nachádzate v skutočne mŕtvom vzťahu alebo skutočne zlom zamestnaní, niekedy je múdre z neho vypadnúť. Dokážete to kombináciou analytických, kreatívnych a praktických schopností. Kreatívne schopnosti potre-

bujete k rozhodnutiu, čo urobiť, analytické schopnosti k rozhodnutiu, či je váš nápad dobrým nápadom, či máte praktické schopnosti na to, aby vaše nápady fungovali.

Dovoľte mi teraz opísať niekoľko výskumov kultúrneho kontextu. Na úvod chcem zdôrazniť platnosť faktu, že deti a dospelí môžu byť schopní splniť nejakú úlohu v jednom kultúrnom kontexte, ale v inom nie. Theresa Nunes napríklad skúmala v Brazílii deti na ulici. Tieto deti začali obchodovať na ulici, lebo to boli nútené robiť, inak by zomreli. Ich druhou možnosťou bolo buď nejesť, čo by znamenalo hladovať, alebo začať kradnúť jedlo, ale keby to robili, veľmi pravdepodobne by ich príslušníci smrtiaceho komanda zavraždili.

Takže to, čo Nunes urobila bolo, že uzatvárala s týmito deťmi ulice obchody – kupovala a ony jej vydávali drobné, alebo jej dávali zľavy a ona zistila, že tieto deti ulice vedeli z počtov to, čo potrebovali pre to, aby dokázali obchodovať na ulici. Potom tieto deti doviedla do školskej triedy a dala im test, v ktorom mali robiť presne to isté, čo na ulici. Zistila, že to nedokázali. Potom mali praktickými schopnosťami demonštrovať vedomosti z matematiky, ale v kontexte školy im matematika nešla.

Druhá poznámka, o ktorej sa chcem zmieniť, je o tom, že deti si dokážu rozvinúť kontextovo dôležité schopnosti v rozsahu im zodpovedajúcich akademických schopností. Niečo podobné sme skúmali vo vidieckych oblastiach Kene v Afrike a položili sme si otázku, v akom vzťahu je praktická inteligencia zdravého rozumu k akademickej inteligencii a akademickej úspešnosti. Čo to znamená? Znamená to, že zdravý rozum alebo naša schopnosť fungovať v našom každodennom živote nemusí nevyhnutne zod-

povedať akademickej inteligencii. Zistili sme vďaka kolegom z Oxfordskej univerzity, že vo vidieckych oblastiach Kene sú deti, ktoré poznajú názvy 80 – 100 prírodných rastlinných liečiv, ktoré možno použiť v prípade parazitických infekcií. A pre tieto deti to boli veľmi dôležité poznatky, keďže viac ako 95% z nich trpelo parazitickým ochorením. Preto otázka, ktorú sme si položili, bola: toto sa zdá byť dôležitý poznatok pre ne, pre ich vlastné prežitie, pretože ak ste chorý, vašou prioritou nie je dostať v škole dobré známky. Preto sme sa snažili pracovať s tým, čo bude korelovať s ich testovým skóre praktických schopností pre primerané prostredie a akademickým testom. Ak by interkorelácie boli pozitívne, znamenalo by to, že ľudia, ktorí sú dobrí v akademickom kontexte, sú často bystrí v každodenných situáciách. Predpokladali sme korelácie nulové, keďže už predtým sme zistili, že zdravý rozum alebo praktická inteligencia a akademická inteligencia ako IQ nekorelujú alebo korelujú negatívne. To, čo sme zistili, bola negatívna korelácia. Čím lepšie boli deti v praktickom teste, tým horšie boli ich výsledky v akademickom teste a naopak. To znamená, že dobré výsledky v škole neznamenajú, že ste dobrý v každodenných situáciách vyžadujúcich zdravý rozum. Na otázku, prečo je korelácia negatívna, sme sa domnievali, že príčinou je fakt, že väčšina z nás je v škole a naše deti sú v škole, keďže tá predstavuje nástroj pre úspešnú cestu životom, k vedeckým hodnotiam, čo môže pomôcť dosiahnuť úspech v živote. Ale vo vidieckych oblastiach Kene nemá veľký zmysel úspešnosť v škole, keďže väčšina detí školu nedochodí a stane sa baníkmi alebo pracovníkmi v poľnohospodárstve, farmármi alebo rybármi, takže má zmysel, ak sa naučia obchodovať, aby ich to uživilo. Deťom, ktoré sa nedokážu ničomu vyučiť, nezostáva nič iné iba byť úspešní v škole. Môžete sa spýtať, v akom vzťahu je táto negatívna korelácia k nám. Pravdou je, že ak sa chcete stať huslistom, atlétom alebo politikom, nie je nevyhnutne najlepšou stratégiou

mať najlepšie prospech na špičkovej univerzite, ale skôr naučiť sa svoju budúcu profesiu. Ide však o to, že na základe školskej úspešnosti nedokážete automaticky predpovedať niečí úspech v každodennom živote.

V ďalšej štúdii sme skúmali eskimácke deti na Aljaške. To, čo tu chcem spomenúť, je, že deti môžu mať veľa dôležitých praktických schopností, ktoré akademický test neodhalí. Takže sme si položili otázku, aký je vzťah medzi akademickou a praktickou inteligenciou v kontexte domorodých amerických Eskimákov na Aljaške. Zistili sme, že vidiecke deti boli v akademickom intelligenčnom teste významne lepšie ako vidiecke eskimácke deti. Takže ako mnohí iní psychológovia sme zistili, že deti z mesta a deti z rozvinutejších oblastí sú lepšie v akademických intelligenčných testoch.

Keď sme však merali schopnosti, ktoré boli relevantné pre podmienky vzdelávania v oblastiach zamrznutej tundry, eskimácke deti boli lepšie. Tieto deti napríklad dokázali prejsť z jednej osady do druhej so psím záprahom, v zime, a prežili to. Ak by sa o to hocikto z nás pokúsil, veľmi pravdepodobne by sme zahynuli, keďže by sme nedokázali nájsť žiadne orientačné body v krajine, ktorými by sme identifikovali, ako sa dostať z jednej osady do druhej. Napriek tomu učitelia týchto detí v škole si mysleli, že tieto deti sú pomerne hlúpe, keďže nezúročili vedomosti, ktoré mali.

Ďalší výskum sme realizovali v Rusku. Zistili sme, že praktické intelektové schopnosti môžu byť lepšími predikátormi zdravia než schopnosti akademické. Položili sme si otázku, či lepším predikátorom fyzického a psychického zdravia v dospelosti je akademická alebo praktická inteligencia. Zistili sme, že aj keď obe – akademická aj praktická inteligencia – predikujú fyzické a psychické zdravie v dospelosti, praktická inteligencia ho predikuje lepšie, na vyššej úrovni.



Poslednou štúdiou, ktorú spomeniem, je výskum realizovaný na Jamajke. Pracovali sme na ňom s chorými deťmi. Zaujímala nás otázka, či deti, ktoré trpia nejakým parazitickým ochorením a v dôsledku toho nejakým iným rozlične závažným ochorením, podávajú slabší výkon v porovnaní so zdravými deťmi v teste vyšších kognitívnych funkcií. Zistili sme, že deti aj dospelí, ktorí boli chorí, podávali nižší výkon v porovnaní so zdravými deťmi.

Ak sa pýtate na závery z uvedených a podobných štúdií, tie, ku ktorým sme sa dopracovali my a ktorý si môžete sami overiť, ak zadáte intelligenčný test predstaviteľom inej kultúry, je, že ľudia inej kultúry nie sú veľmi bystrí. Keď však prispôsobíte test tak, že zohľadní úlohy, akým títo ľudia v skutočnosti vo svojom každodennom živote čelia, dostanete test, ktorým môžete posúdiť, či sú bystrí, alebo zistíte, že ľudia z tejto inej kultúry môžu byť v skutočnosti lepší než tí, ktorí test vytvorili – v úlohách, ktoré sú pre nich relevantné a na ktorých im záleží. To je môj posledný záver, ktorým končím a srdečne vám všetkým ďakujem za pozornosť.

Robert J. Sternberg

Dobrý deň, milí priatelia,

Thank you very much for having me here. I appreciate the opportunity to be in Slovakia for the first time, I am deeply honored by the honorate doctorate degree and I thank everybody who's made it possible.

I would like today to make some brief remarks about „Culture and intelligence“. Before I do, I'd like to mention that a lot of what I've done in my career has been pretty much collaborative and for work I'd talk about today is in collaboration with many different students and colleagues at Yale and around the world. I'd especially like to thank my main collaborator who also happens to be my wife, Dr. Elena Grigorenko, who happens to be here with me today.

My main messages, this morning, are first, that understanding and effectiveness of intelligence, acquired outside the cultural context, are meaningless and often deceptive. Second, that intelligence must be understood and developed in its cultural context. And third, that schooling must also take into account the cultural context in which it is embedded.

There was a psychologist named Joseph Glick and he was studying intelligence among the members of the Kpelle tribe in Liberia. He gave them a test of intelligence, and required them to classify things into categories, for example he might have apple, vehicles like cars, and the way an adult typically would do the classification is so called taxonomically, in other words, an apple is a kind of fruit, which is a kind of food. Or an automobile is a vehicle of conveyance.

But when he gave the task to the Kpelle adults, they sorted it functionally. For example, apple with eat, or an automobile with gasoline. The way they did it, was the way children would do the task. So, the conclusion that many psychologists would come to is that these Kpelle tribe adults were very stupid. So he asked them if there is any other way you can sort these ideas and they said No. That's it! So it looks like that these Kpelle adults in Liberia, they are kind of stupid and he started to pack up his stuff and while packing he asked: By the way, how is a way that a stupid person would do this task? And when he asked them about how a stupid person would do this task, they had no troubles sorting it taxonomically, the way they were supposed to do, to show they were smart.

What this study shows is that the conclusions we sometimes come to about the intelligence of people in other cultures can be incorrect, unless we take into account what they mean by being smart.

I'm going to divide my brief remarks into an introduction, then I'll describe some cultural studies and then I'll draw some conclusions. So we'll start with the introduction.

If there are some challenges of working on developing cultures and one of them which you can see under that slide, this is a hut in which we were testing children in Tanzania. Usually when we test kids' intelligence and achievement we worry about the lightening and whether there's enough air in the room, or whether it is not too noisy. In this case, the hot collapsed while we were doing the test set. And what we found is that when we work in different cultures and especially in developing cultures, sometimes you cannot assume perfect testing conditions, or that your results will be comparable, to those you would get in more developed country. The theory

underlying my work is what I call the theory of successful intelligence. I can find successful intelligence in the ability to succeed in life, within one's own cultural context. And what that means is that intelligence is not just about doing well in school, or doing well in tests, it's your ability to set goals to what is important to you what is in your own life, and then use skills to reach your own goals, whatever they may be - by capitalizing our strengths and compensating the work or correcting weaknesses. This means that if you look at people who succeed, none of them are really good at everything. Whatever, maybe people are good at something, and people who are successfully intelligent figure out what they do well, they make the most of it, and the things they don't do well, they either compensate the work by having someone else do them or they correct the weaknesses to make themselves good enough to get by.

So for example, there are some things I'm good at, and there are other things I'm not good at. And the things I'm not good at I either have other people do or I try to get by. I've discovered one thing I'm really not good at. When I got a honore degree in Cyprus, a couple of years ago, I was climbing a ladder, and I fell of it. So when I got a honore degree I had a black eye.

This morning in the bath tub, coming out of it, I just fell back into the bath tub. So one thing I'm not good at, apparently, is my own safety when I get honore degrees.

So you figure out what you do well, you make a most of that, and when you don't do well, you get by, to adapting to shaping and selecting environment, which means some time you change yourself to fit the environment, some of a time you try to change the environment to fit you, and other times if you just really can't stand the environment, you get out. So, if you are in a really dead relationship or really bad job, sometimes the

smart thing is just get out of there, by a combination of analytical, creative and practical skills.

You need creative skills to decide what to do, you need analytical skills to decide that if your idea is a good idea, and you need practical skills to make your ideas work and to persuade other people to live them to you.

Let me now describe some cultural studies. The first point I'd like to make is that children and adults may be able to do tasks in one cultural context, but not in the other. So for example, Theresa Nunes studied street children in Brazil. These are kids who would start a business on the street and they have to do this, because if they don't, they'd die. Their only other options are either not to eat, which would make them to starve, or to start stealing food and if they steal food, very often they are murdered by a members of death squads. So what she did is to do transactions with the kids on the street and she would buy and they would give her change or they would give her discounts and she found that these street kids were very good at doing the math they needed, in order to do street transactions. She then brought these kids into a school classroom and gave them test in paper and pencil format, where they have to do exactly the same thing and she found they couldn't do it. So they have the practical skills to do the mathematic but in a school context they couldn't do the math.

The second point I'd like to make is that children may develop contextually important skills in the expense of the academic ones. We did a study in rural Kenya in Africa and the question we asked was what is the relationship of practical intelligence of common sense to academic intelligence and academic achievement. And what does that mean? What that means is

that common sense or your ability to get on in your everyday life is not necessarily to state as academic intelligence. So we discovered from several of our colleagues at Oxford University that there would be kids in rural Kenya who would know the names of eighty to hundred natural herbal medicine that can be used to combat parasitic infections. And for these kids this was very important knowledge to have because over ninety-five percent of them had parasitic illnesses. The question we asked was: Look, this is important knowledge for them to have, for their own survival, because if you're sick, your first priority is not necessarily to get good grades in schools to get better. We worked with what would be the correlation between their scores on test of practical skills for the appropriate environment and the academic test.

Intercorrelation might have been positive, meaning that people who are smart at the academic things are often smart at the everyday things, or might have been zero, which is what we expected because in some of our old work we were finding that the common sense or practical intelligence and academic intelligence like IQ are not correlated or might have been negative but that seems not likely. What did we find? What we found is that this correlation was negative. The better the children did on the practical test, the worse they did on the academic test and vice versa. And what this suggested is that school's smarts clearly is not the same as everyday smarts and common sense, and we might have asked why would the correlation be negative. And the reason we suspected was that most of us are in school and our children are in school, because it is instrumental for successful life, to get a university degree, for example, will help you achieve success in life. But in rural Kenya, there is not much point to do well in school, because almost all of the kids will drop out and will become minors or agricultural workers, farmers or fishermen or house workers, so the smart thing is to

learn the trade, so you can make money. The kids who can't get into apprenticeship are left with nothing else to do but do well in school. And so to get this inverse correlation then you might ask, what does this have with us. The truth is, that if you want to be a violinist, or athlete, or politician, it is not necessarily the best strategy to get top grade at the top university, rather what you want to do is learn your future profession. But the point is that you can't necessarily predict someone's every day success from his school success.

In another study, we were looking at Eskimo children in Alaska. And the point I'd like to make here is that children may have substantial practical skills that go unrecognized in academic test. So the question we asked was what is the relationship between academic and practical intelligence in the context of the rural Alaskan Yup'iks, native American Eskimos. And what we found was that urban children outperformed the rural Eskimo children on the academic intelligence test. So like other psychologists we find that the kids from the city, the kids in more developed areas, do better on the academic intelligence tests. But when we measured skills that were relevant for education in the frozen tundra, the Eskimo kids did better. So for example, those children can go from one village to another on a dog sledge in the winter and they did survive. If any of us try to do that, we would probably die, because we wouldn't be able to find any landmarks that will enable us to see how to get from one village to the other. Yet, the teachers of the kids in the school thought that the children were quite stupid because the teachers didn't capitalize on the knowledge that the children have.

We did another study in Russia and what we show in this study is that practical intellectual skills may be better predictors of health than academic



cones. So the question we asked in a Russian study was which is a better predictor of physical and mental health in adults, academic or practical intelligence? And what we found was that although both academic and practical intelligence predict adult physical and mental health, practical intelligence predicts at a higher level.

The last in this set of studies that I'm going to have time to mention is the study made in Jamaica. And this is a study, where we were again working with children who were ill. And the question was: Do children, who are parasitic, and by inference, of other moderate to severe illnesses underperform with respect to well children on test of higher cognitive functioning? And we found in our Jamaica study, that the kids who were not well and this applied also to adults who were ill, simply underperform relative to well children either after controlling for socio-economic status.

You may ask what the conclusion of studies like these is. The conclusions we reached are that it's very easy to give your own test of intelligence to people in another culture and to conclude that the people in the other culture are not very smart. But when you adjust the test to take into account that the tasks people really face in their everyday lives, the test that would matter in terms whether to judge to be smart or you can find is that the people from the other culture might actually did quite better than the people who create the test and the tasks that matter to them.

And that's my last proposal today. Thank you very much.

Robert J. Sternberg

Rozhovor s prof. Robertom J. Sternbergom
pri príležitosti udelenia čestného titulu „doctor honoris causa“

E. Sollárová: *Pán profesor, jedným z dôvodov udelenia čestného titulu „doctor honoris causa“ bolo aj uznanie vašich zásluh v oblasti teoretickej, výskumnej i praktickej revolúcie vo vzdelávaní. Práve táto oblasť osobitne rezonuje s duchom Univerzity Konštantína Filozofa, ktorá už takmer 45 rokov pripravuje ročne stovky učiteľov pre prax. Váš nový prístup k vzdelávaniu sa odvíja od vašej koncepcie úspešnej inteligencie. Kde sa zrodil váš záujem o skúmanie inteligencie?*

R. Sternberg: Najšťastnejšia náhoda môjho života sa celkom dobre mohla stať mojím obrovským zlyhaním. Ako malému chlapcovi sa mi totiž podarilo dokonale zbabrať IQ test. Považujem to za šťastie, pretože už na základnej škole som sa naučil, že ak niekedy niečo dosiahnem, určite to nebude vďaka môjmu IQ. A čoskoro som sa dozvedel aj to, že tak ako zlé výsledky v teste inertnej inteligencie nevylučujú budúci úspech, dobré výsledky ho ani zďaleka nezaručujú. Z tohto poznania a následných otázok sa zrodilo moje pátranie a pokusy definovať takú inteligenciu, ktorá je naozajstným predpokladom úspechu.

E. S.: *Tá najšťastnejšia náhoda vyzerá ako dôležitý bod v tom, ako sa uberal váš ďalší život. Skrýva nejaký príbeh?*

R. S.: Áno. Vo štvrtom ročníku, keď som mal deväť rokov, ocitol som sa v triede pani učiteľky Alexovej, čerstvej absolventky školy, ktorú buď nezaujímal moje slabé výsledky v IQ testoch, alebo ju nezaujímal celý testovací systém. Bola presvedčená, že môžem dosiahnuť oveľa viac a začala

odo mňa očakávať a požadovať lepšie výsledky. A ja, keďže som jej chcel urobiť radosť, som jej očakávania dokonca predstihol.

E. S.: Tak sa zrodila myšlienka, ktorej výsledkom je vaša teória úspešnej inteligencie. Ako by ste ju v stručnosti predstavili?

R. S.: Úspešná inteligencia je druh inteligencie, ktorý používame na dosiahnutie dôležitých cieľov. Úspešní sú tí, ktorí dokázali získať, rozvinúť a využiť celú škálu intelektových schopností namiesto toho, aby sa spoliehali na statickú, inertnú inteligenciu, tak vysoko vyzdvihovanú v škole. Úspešní ľudia môžu aj nemusia uspieť pri konvenčných intelligenčných testoch, majú však spoločné niečo, čo je oveľa dôležitejšie. Poznajú svoje silné stránky a poznajú svoje nedostatky. Stavajú na silných stránkach a tým kompenzujú, prípadne korigujú svoje nedostatky.

E. S.: Aká výzva pre vzdelávanie z takto chápanej koncepcie inteligencie vyplýva?

R. S.: To, že vlastníme úspešnú inteligenciu, nie je náhoda. Už od raného školského veku ju možno deťom vštepovať a rozvíjať prostredníctvom učebných osnov, ktoré povzbudzujú rozvoj tvorivej, praktickej, a nielen analytickej inteligencie. Som presvedčený, že úspešnú inteligenciu treba vyučovať, pretože práve tento typ inteligencie je pre život človeka v tvrdej realite súčasného sveta najcennejší a najosožnejší – ako v práci, tak v osobnom živote. Náš najvyšší cieľ by mal spočívať v pochopení a zvyšovaní vlastnej inteligencie, čo znamená naplno realizovať intelektové možnosti, ktoré sú skryté v každom z nás.

E. S.: Čo by mali školy robiť pre to, aby svojich žiakov lepšie pripravovali pre život?

R. S.: Myslím, že spôsob, akým školy dnes vzdelávajú, kladie príliš veľký dôraz na memorovanie učiva s cieľom, aby študenti ovládali veľa poznatkov. Problém však je, že človek môže mať množstvo poznatkov, ale nemusí byť schopný efektívne ich využiť vo svojom každodennom živote. Takže otázka, ktorú si kladieme, potom je, či dokážeme zaručiť, že študenti nielen majú poznatky, ale že sú aj schopní účinne ich využiť. Preto som presvedčený o tom, že školy potrebujú viac a výraznejšie uplatňovať taký spôsob vyučovania, ktorý umožní študentom vidieť praktické využitie toho, čo sa učia. Pretože veľmi často ľudia, kým celkom explicitne nespoznajú, ako poznatky použiť, tak to nedokážu. Napríklad to, že úspešne prejdete písomným testom v autoškole, ešte nezaručuje, že viete skutočne riadiť auto. A práve to je dôležité, vedieť auto riadiť. Preto v našich odporúčniach a metodických pokynoch zdôrazňujeme nielen poznatky samotné, ale aj ich praktické využitie. Ďalšia vec, ktorú zdôrazňujeme, je to, čo označujeme za kreatívnu zložku, čo znamená, že zdôrazňujeme kreatívne používanie poznatkov. Je to preto, že v živote problémy nemajú jednoznačné riešenia, problémy sú typicky zle formulované, slabo definované, takže musíme byť schopní kreatívne myslieť a pomôcť si vyriešiť problémy vo svojich osobných vzťahoch alebo v práci. Život nie je test s viacnásobným výberom. Preto je dôležité myslieť kreatívne a objaviť nové riešenia problémov a analyticky urobiť dobré riešenia a prakticky dokázať, aby fungovali. Znovu zdôrazňujeme praktické uplatnenie, lebo napr. poznanie zásad správnej výchovy dieťaťa ešte neznamená, že ho budete správne vychovávať.

E. S.: *Spomenuli ste inštrukcie a metodické pokyny určené pre učiteľov. Na koľko vidíte, že sa vaše názory presadzujú v živote, predovšetkým v školách?*

R. S.: Pracujeme spolu s mojimi kolegami z Centra pre psychológiu schopností, kompetencií a odbornosti (PACE) na univerzite v Yale s mnohými školami v Spojených štátoch. Pravdou je, že to, čo my robíme, je odlišné od toho, čo väčšina škôl robí. Takže to, ako školám demonštrujeme možnosti je, že im predstavujeme, ako naše názory môžu byť realizované v jednotlivých predmetoch – prírodovedných predmetoch, jazykoch, na rôznych úrovniach škôl a ako a čím sú efektívnejšie než tradičné metódy, no a učitelia ich potom môžu používať. Takže nejde ani tak o odborné kompetencie učiteľov, je to skôr otázka ochoty.

E. S.: *Máte nejaké osobitné želanie alebo odkaz, ktorý súvisí s dnešným dňom alebo miestom?*

R. S.: Máme projekty v mnohých krajinách a napríklad téma, ktorú som dnes na vašej pôde uviedol, bola venovaná kultúram. Radi spolupracujeme s ľuďmi z mnohých krajín a toto je moja prvá návšteva na Slovensku a dúfam, že nezostane jedinou. Preto, ak by školy alebo univerzity chceli implementovať niečo z našich myšlienok, budeme viac ako šťastní spolupracovať na spoločnom projekte tak, aby sme ich presadili v živote a docielili lepšie učenie sa detí, ako aj efektívnejšie vyučovanie zo strany učiteľov.

Vita

Name: Robert J. Sternberg
Date of birth: 12/08/49
Address: Yale University
PACE Center
P.O. Box 208358
New Haven, CT 06520-8358
Phone: (203) 432-4633
Cell: (203) 215-8388
Fax: (203) 432-8317
E-mail: *robert.sternberg@yale.edu*

Education

Ph.D., Stanford University, 1975 (Psychology); Advisor, Gordon Bower

B.A., Yale University, 1972 (Psychology); Advisor, Endel Tulving

Honors and awards

Honorary Doctorates:

Doctor Honoris Causa, University of Leuven, Belgium, 2001

Doctor Honoris Causa, University of Cyprus, Cyprus, 2000

Doctor Honoris Causa, University of Paris V, France, 2000

Doctor Honoris Causa, Complutense University, Madrid, Spain,
1994

Scholarly Prizes and Awards:

Arthur W. Staats Award, American Psychological Foundation and the Society for General Psychology (American Psychological Association Division 1), 2003

Farnsworth Award, Division of Psychology and the Arts (10) of the American Psychological Association, 2003

E. L. Thorndike Award for Career Achievement in Educational Psychology, Division of Educational Psychology (15) of the American Psychological Association, 2003

Positive Psychology Network Distinguished Scientist and Scholar Award, 2002

Outstanding Academic Title, *CHOICE* (American Library Association) for *International handbook of giftedness and talent*, co-editor, 2001

Distinguished Lifetime Contribution to Psychology Award, Connecticut Psychological Association, 1999

Palmer O. Johnson Award, American Educational Research Association, 1999

James McKeen Cattell Award, American Psychological Society, 1999

Distinción of Honor SEK, Institución Educativa SEK, Madrid, 1997

Sylvia Scribner Award, American Educational Research Association (Division C), 1996

International Award, Association of Portuguese Psychologists, 1991

Award for Excellence, Mensa Education and Research Foundation (MERF), 1989

Citation Classic Designation, Institute for Scientific Information

for Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities, 1987

Outstanding Book Award, American Educational Research Association for *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, 1987

Research Review Award, American Educational Research Association (co-recipient), 1986

Distinguished Scholar Award, the National Association for Gifted Children, 1985

Cattell Award, Society of Multivariate Experimental Psychology, 1982

Boyd R. McCandless Young Scientist Award, Division of Developmental Psychology (7) of the American Psychological Association, 1982

Distinguished Scientific Award for an Early Career Contribution to Psychology, American Psychological Association, 1981

Sidney Siegel Memorial Award, Stanford University, 1975

Wohlenberg Prize, Berkeley College, Yale University, 1972

Honorary Offices:

President, American Psychological Association, 2003

Board of Directors, American Psychological Association, 2002–2004

President, Division 24 (Theoretical and Philosophical Psychology), American Psychological Association, August 2000–July 2001

President, Division 10 (Psychology and the Arts), American Psychological Association, August 1999–July 2000

President, Division 15 (Educational Psychology), American Psychological Association, August 1994–August 1995

President, Division 1 (General Psychology), American Psychological Association, 1994

Distinguished Lectureships:

Arthur W. Staats Lecture (American Psychological Association),
2003

Broadbent Lecture (British Psychological Society), 1999

Master Lecture (American Psychological Association), 1999

G. Stanley Hall Distinguished Lecturer (American Psychological Association), 1997

Psi Chi/Frederick Howell Lewis Distinguished Lecturer (American Psychological Association), 1997

Media Honors and Awards:

Listed as one of the “Top 100 Psychologists of the 20th Century,”
APA Monitor, July/August 2002, p. 29

Listed in the *Esquire* Register recognizing the achievements of
outstanding American men and women under 40, 1986

Listed as one of the 100 “Top Young Scientists in the U.S.,”
Science Digest, 1984

Fellowships and Scholarships:

IREX Visiting Scholar Fellowship to Russia, 2000

Honored Visitor Fellowship, Taiwan National Science Council,
December 1998

Sir Edward Youde Memorial Visiting Professor, City University of
Hong Kong December, 1997

John Simon Guggenheim Memorial Fellowship, 1985 - 1986

Yale Senior Faculty Fellowship, 1982 - 1983

Yale Junior Faculty Fellowship, 1978 - 1979

National Science Foundation Graduate Fellowship, 1972 - 1975

National Merit Scholarship, 1968 - 1972

Elective Societies:

Society of Experimental Psychologists, 2002

Royal Norwegian Society of Sciences and Letters, 2002

American Academy of Arts and Sciences (Fellow), 1995

Society of Multivariate Experimental Psychology, 1979

Sigma Xi, 1977

Phi Beta Kappa, 1971

Academic Honors:

B.A. awarded *summa cum laude*, honors with exceptional distinction in psychology

EMPLOYMENT

Full-Time:

Director, Yale Center for the Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise (PACE Center), 2000 -

Acting Chair, Department of Psychology, Fall Term, 1992
Yale University, Department of Psychology, IBM Professor of
Psychology and Education, 1986 -
Yale University, Department of Psychology, Professor, 1983 -1986
Director of Graduate Studies, 1983 - 1988
Yale University, Department of Psychology, Associate Professor
(tenured), 1980 - 1983
Yale University, Department of Psychology, Assistant Professor,
1975 -1980

Long-Term Consulting:

Harper Collins College Division, 1994 - 1996
Harcourt Brace Educational Development Group, 1993 - 1994
Harcourt Brace Jovanovich, School Department, 1989 - 1993
The Psychological Corporation, 1986 - 1989

Special Services:

Reviewer of Graduate Programs and Research, Department of
Psychology, University of Alberta, Canada, 1998

Temporary:

Yale University, Office of Undergraduate Admissions, Special
Assistant to the Dean, 1972
Educational Testing Service, Test Development Division, Research
Assistant, 1970 (summer)
The Psychological Corporation, Test Division, Research Assistant,
1968 - 1969 (summers)

Part-Time:

Yale University, Office of Institutional Research, Research Assis-
tant, 1970 - 1971

Výber z publikácií

Monografie

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triangle of love*. New York: Basic.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). *For whom does the bell curve toll? It tolls for you*. Washington, DC: EdPress.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). *Cupid's arrow: The course of love through time*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). *Love is a story*. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Making school reform work: A "mineralogical" theory of school modifiability*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing Inc.

- Sternberg, R. J. (2001). *Psychology: In search of the human mind*. Ft. Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive psychology*, 3rd edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J. (2003). *The psychologist's companion* (4th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Leighton, J. P., & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of reasoning*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004) *Psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sternberg, R. J. (2004). *Psychology 101½ : The unspoken rules for success in academia*. Washington, DC: American Psychological Association.

Editor

- Sternberg, R. J. (Ed.). (1982). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1984). *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1984). *Mechanisms of cognitive development*. San Francisco: Freeman.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1985). *Human abilities: An information-processing approach*. San Francisco: Freeman.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1986). *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence?* Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (Eds.). (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 4). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1989). *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 5). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and* Sternberg, R. J. (Ed.). (1994). *Handbook of perception and cognition: Thinking and problem solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., & Ben-Zeev, T. (Eds.) (1996). *The nature of mathematical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (1997). *Intelligence, heredity, and environment*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *The nature of cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (Eds.). (1999). *Tacit knowledge in professional practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., & Kolligian, J., Jr. (Eds.). (1990). *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (Eds.). (1991). *Complex problem solving: Principles and mechanisms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., & Berg, C. A. (Eds.) (1992). *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1994). *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2001). *Family environment and intellectual functioning: A life-span perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., & Dess, N. (Eds.). (2001). Creativity for the new millennium. In R. J. Sternberg & N. Dess (Eds.), *Special section of American Psychologist on creativity*, 56(4), 332.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2001). *Environmental effects on cognitive abilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Edícia

Doctor honoris causa, zv. 7

Robert J. Sternberg

Kultúra a inteligencia

Vydala Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Zostavila doc. PhDr. Eva Sollárová, CSc.

Redigoval doc. PaedDr. Peter Andruška, PhD.

Technická redaktorka Tatiana Palkovičová

Fotografie Klement Mitterpach

Vydanie prvé

Strán 52

Rok vydania 2004

Tlač Vydavateľstvo Michala Vaška Prešov

ISBN 80-8050-749-X

V edícii

Doctor honoris causa vyšlo:

Ján Chryzostom Korec: Premýšľaním k pravde života (1998)

Ladislav Emanuel Roth: Planetárne lety – prvých štyridsať rokov (2003)

Zdeněk Mathauser: Zázrak neubývání (2000)

Fernando Henrique Cardoso: Objavenie nového poriadku a politická zodpovednosť (2003)

Pocta Jánovi Kopálovi (2003)

Štefan Luby: O úlohe intelektuálov a vedeckej inteligencie v spoločnosti (2004)

Robert J. Sternberg: Kultúra a inteligencia (2004)



ISBN 80-8050-749-X