

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 10, 2019

Volume 10, 2019

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Gondova 2, 814 99 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Tomáš Turzák

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
(tturzak@ukf.sk)

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Tomáš Turzák**, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonný redaktor/Editor

Martin Droščák

Filozofická fakulta Univerzity Komenského
(martin.droscak@uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 10, 2019, číslo 2/ PEDAGOGIKA.SK, volume 10, 2019, No. 2.
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.
Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.
Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 10, 2019, č. 2, s. 86

Obsah

Štúdie

P e t l á k, Erich, Š k o v i e r a, Albín, S i v á k o v á, Gabriela: Vybrané aspekty edukácie žiakov vzhľadom na ich devalvačné prejavy.....	86
K o s t u r k o v á, Martina: Potreba kritického sociologického myslenia v učiteľských študijných programoch.....	100
H u r t o v á, Alica: Hudobná pedagogika na LMU v Mníchove.....	127

Diskusia

O n d r e j k o v i č, Peter: O úlohách pedagogických vied v integračnom procese a procese socializácie.....	146
--	-----

Správy

H r é a n, Zuzana, D r o š č á k, Martin: Medzinárodná vedecká konferencia: Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike a v krajinách strednej Európy.....	153
--	-----

Recenzie

M a t u l č í k, Július (ed.): ACTA ANDRAGOGICA 6. (Ivana Poláková)....	156
T u m a, Miroslav, P o l á k o v á, Ivana: Štátny ústav pre zveľad'ovanie živností v Martine (Rozália Čornaničová).....	159
K o p e c k ý, Martin a kol.: Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: Lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře (Július Matulčík).....	163

Contents

Studies

P e t l á k, Erich, Š k o v i e r a, Albín, S i v á k o v á, Gabriela: Contribution to Devaluation Expressions of Pupils.....	86
K o s t u r k o v á, Martina: The Need for Critical and Sociological Thinking in Teaching Study Programmes.....	100
H u r t o v á, Alica: Music Pedagogy at LMU in Munich.....	127

Discussion

O n d r e j k o v i č, Peter: The role of pedagogical sciences in the integration process and the process of socialization.....	146
---	-----

Reports

H r á n, Zuzana, D r o š č á k, Martin: International Scientific Conference: Perspectives for the Development of Pedagogy and Andragogy in Slovak Republic and Central European Countries.....	153
--	-----

Reviews

M a t u l č í k, Július (ed.): ACTA ANDRAGOGICA 6. (Ivana Poláková)....	156
T u m a, Miroslav, P o l á k o v á, Ivana: National Institute for the Development of Trades in Martin (Rozália Čornaničová).....	159
K o p e c k ý, Martin a kol.: Lifelong learning and transnationalized public policies: Human development in the (post) crisis conflict era (Július Matulčík).....	163

Vybrané aspekty edukácie žiakov vzhľadom na ich devalvačné prejavy

Erich Petlák, Albín Škoviera, Gabriela Siváková
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF
Katolíckej univerzity v Ružomberku

Anotácia: Príspevok je zameraný na oblasť výchovy žiakov a akcentuje potrebu jej výraznejšieho docnenia. Akcentuje, že výchova nie je len záležitosťou školy, ale celej spoločnosti. Je však samozrejmé, že škola a učitelia majú špecifickú úlohu a aj zodpovednosť. Realita je taká, že v školách pozorujeme rast nežiaducich prejavov žiakov, ktoré je potrebné inhibovať. Práve to, čo sa očakáva od učiteľov súčasnosti a budúcnosti, je zdôraznené v príspevku, napr. emocionalita edukácie, komplexnejší prístup k žiakovi a jeho správna diagnóza a pod. Sústreďenie pozornosti na uvedené a ďalšie oblasti pomáha zo škôl odstraňovať agresivitu. V tejto súvislosti príspevok opisuje niektoré psychologické teórie agresie: teórie biologické, teórie frustrácie, teórie kognitívno-behaviorálne a teórie integratívne. V závere autori akcentujú myšlienku, že realita je taká, že súčasná doba devaluje mravné, morálne a aj ostatné hodnoty ľudí. O to viac musíme posilňovať edukačnú prácu.

Kľúčové slová: výchova, nežiaduce prejavy, emocionalita edukácie, agresivita, mravné hodnoty

Contribution to Devaluation Expressions of Pupils. The paper is focused on the area of pupil education and emphasizes the need for its appreciation. Education is not only a matter of school, but of whole society. But school and teachers have a specific role and responsibility. The reality is that in schools we can see an increase of unwanted pupils' manifestation that need to be inhibited. What is expected of present and future teachers is highlighted in the paper, e.g. emotionality of education, more comprehensive approach to the pupil and their correct diagnostics, etc. Focusing on these and other areas helps schools remove aggression. In this context, the paper describes some psychological theories of aggression: biological theory, theory of frustration, cognitive-behavioral theory and integrative theory. In conclusion, the authors emphasize the idea that reality is such that present times devalue moral and other values of people. Because of this we have to strengthen the educational work.

Keywords: education, undesirable manifestations, emotionality of education, aggression, moral values

Úvod

Spoločnosť a v rámci nej sa každý vedný odbor zamýšľa nad svojimi úlohami v budúcnosti. Nie náhodou sa zdôrazňuje, že otázky výchovy a vzdelávania, a vôbec všetkej edukácie mládeže, musia byť prioritou celej spoločnosti. Je vhodné pripomenúť, že edukácia a jej výsledky neznamenajú len disponovanie mnohými vedeckými a technickými vedomosťami, ktoré dnes často absolutizujeme, pričom zabúdame alebo si s dostatočnou dôslednosťou neuvedomujeme význam výchovy a vzdelávania v širších súvislostiach. Náš popredný pedagóg M. Zelina, vychádzajúc z úloh a cieľov koncepcie tvorivo-humanistickej pedagogiky, ktorá ostáva dominantnou aj pre ďalšie desaťročia, uviedol, že *výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie* (Zelina, M., 1996, str. 11). Aj keď uvedenú myšlienku nemožno chápať jednostranne, izolovane od vzdelávania, predsa je v nej vyjadrený obrovský potenciál, ktorý nie je celkom náležite využívaný a docenovaný, ba možno si ho ani dostatočne neuvedomujeme. Zásadný rozdiel medzi vzdelávaním a výchovou spočíva v tom, že kým vzdelávanie sa realizuje predovšetkým a najmä v škole, na výchovu pôsobí celá spoločnosť. Gramatické pravidlá, matematické výpočty, chemické vzorce a reakcie, fyzikálne zákony atď., neučí žiaka spoločnosť. Avšak mnohé negatívne javy – neúcta medzi ľuďmi, krádeže, podceňovanie a zaznávanie rokmi uznávaných vŕstev ľudských hodnôt atď., obrazne povedané, „učí spoločnosť“.

Zodpovednosť za výchovu

Všetci, ktorí sme zodpovední za výchovu a vzdelávanie, musíme dôsledne apelovať, že za výchovu nie je zodpovedná len škola. Pripadá nám vhodné uviesť názor amerického psychológa J. R. Andersona, ktorý tvrdí: *„Všetka demoralizácia, zlo a výchovné patológie medzi mládežou dosahujú také rozmery a takú dynamiku, aké im dovoľuje spoločnosť dospelých“* (Czerny, J., 1999, s. 29). Nemecký pedagóg O. Speck (1997, s. 39) píše: *„To, čo sa ešte pred 40 rokmi považovalo za náhodný prípad nevhodného správania s normou, sa postupne stalo každodennosťou. Nedostatky v správaní, lišiace sa od všeobecne zaužívaných noriem, sa dnes javia čímisi samozrejým.“* Poľský pedagóg J. Czerny (1999, s. 9) viaceré negatívne prejavy označuje pojmom *„patologiosféra“*. Formy tejto patológie môžu byť rôzne – rôznorodé gangy, absencia hodnôt, komercializácia života, fetišizmus bohatstva atď., ba až patológie vedúce k vojnám medzi štátmi. Isté je, že voči týmto patológiám nemôžeme ostávať ľahostajní, a tak škola a aj spoločnosť sú v permanentnej reforme edukácie pred mimoriadne vážnymi úvahami.

Nepovieme nič nové, ak uvedieme, že spoločnosť je v určitej kríze, ktorá ovplyvňuje aj edukáciu. Je to realita, ktorú neradi počúvame a neradi si pripúšťame. Lenže, nepomôže nám „zatváranie očí“, ale naopak, jasné

a zreteľné pomenovanie problémov a hľadanie optimalizovania jestvujúceho stavu. O tom, že uvedené pohľady nie sú len naše domáce, presviedčajú aj slová M. Dziewickiego (2017, s. 3): „*Táto kríza je do značnej miery odrazom krízy dospelých: rodičov, pedagógov, psychológov, politikov, tvorcov kultúry, osôb zodpovedných za prostriedky sociálnej komunikácie. Stále častejšie je hrubo porušovaný školský poriadok. V školách je rastúca vlna agresivity a násilia medzi deťmi a dospelými. V mnohých prípadoch sa škola stáva miestom začatia pitia alkoholu, drogovania alebo fajčenia. Učitelia sa začínajú báť svojich žiakov, ktorí majú tendenciu zastrašovať učiteľov.*“

Pri úvahách o výchovnom pôsobení školy, nezaškodí pripomenúť aj skutočnosť, že škola bola miestom, kde žiak získaval vedomosti a zručnosti, ale súčasne bola školou, ktorá žiaka formovala, „robila“ ho človekom. Výchovná funkcia školy bola rovnocennou so vzdelávacou funkciou. Neskôr sa škola, pod tlakom pribúdajúcich poznatkov, sústredila predovšetkým na vzdelávaciu stránku. To bude v budúcnosti potrebné zásadne zmeniť a, obrazne vyjadrené, „polovicu svojej činnosti by mala zamerať na vzdelávanie a polovicu na výchovu“. Je len samozrejmé, že v tom úsilí nemôže ostať osamotená, ale musí výraznejšie spolupracovať aj s rodinou a aj s prostredím obklopujúcim žiaka.

Uvedené myšlienky sme neuviedli náhodou. Aj v našich školách sa začínajú objavovať nežiaduce, ba občas až devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom. Cieľom predmetného príspevku je zamyslenie sa nad príčinami vzniku nežiaduceho správania niektorých žiakov v školách. Ide o to, aby sme uvedené problémy, resp. prejavy vedeli identifikovať, poznávať ich príčiny, no najmä, aby sme vedeli predchádzať problémom v budúcnosti.

Učiteľ – odborník svojej profesie

Od učiteľa školy budúcnosti sa bude vyžadovať všetko to, čo je už dnes samozrejmé, avšak dá sa predpokladať, že s oveľa väčšou náročnosťou. Iba ten učiteľ, ktorý dokáže získať žiakov pre učenie sa, pre tvorivú prácu, ktorý bude k žiakom empatický a pod., len ten naučí žiakov prekonávať nároky a požiadavky školy. Zdôrazňovanie toho, aby bol učiteľ dobrým psychológom, aby ovládal vývinovú a pedagogickú psychológiu, sa môže javiť aj ako zbytočné pripomínanie samozrejmosti. Viaceré výskumy však naznačujú, že práve podceňovanie psychologických aspektov vyučovania a výchovy vedie k mnohým nedorozumeniam medzi učiteľmi a žiakmi. Výborné vedomosti učiteľa a jeho rozhladenosť sú základom jeho didaktických spôsobilostí, neformálnej autority a aj výchovnej edukácie. Tieto aspekty nepripomíname náhodne, ale predovšetkým preto, aby sme v príprave budúcich učiteľov mali na zreteli a viac doceňovali aj tieto, takpovediac klasické požiadavky.

V ostatných rokoch sa v súvislosti s edukáciou čoraz častejšie píše a hovorí o tom, že učitelia nie sú dostatočne pripravení na svoju prácu. Vedome nebudeme polemizovať o tom, do akej miery tieto konštatovania reflektujú súčasnosť, resp. pripravenosť učiteľov na vzdelávaciu a aj výchovnú činnosť. Isté je, že prikláňame sa k tým názorom, ktoré akcentujú potrebu dôslednejšej prípravy. Na to, aby sme jednoznačne posúdili súčasnú realitu, nám chýbajú relevantné výskumy, a tak ostávame na úrovni konštatovaní, avšak bez akýchkoľvek zistení. Pravdou však je, že nie celkom optimálnu prípravu budúcich učiteľov sme si zapríčinili aj my, a to tým, že sme v ich príprave podcenili rozvíjanie vzťahu k deťom a mládeži, vzťahu k rôznym mimoškolským a mimovyučovacím činnostiam, ktoré boli v minulosti integrálnou súčasťou prípravy budúceho učiteľa. Avšak nie o týchto aspektoch chceme písať. Ide nám predovšetkým o to, aby sme apelovali na to, čo treba mať na zreteli, aby učitelia vedeli so žiakmi čo najlepšie pracovať a aby čo najlepšie vedeli inhibovať nežiaduce prejavy žiakov, a to aj v ich postojoch k učiteľom.

Z načrtnutého vyplýva, že v príprave učiteľov je potrebné posilniť nielen pedagogický aspekt ich prípravy, ale spolu s ním aj psychologický aspekt. Učiteľ musí byť kompetentný, aby vedel posúdiť správanie sa žiaka, príčiny jeho správania, ale aj istú prognózu jeho ďalšieho konania. Všetky tieto myšlienky by sme mohli zhrnúť do vety, resp. myšlienky „*učiteľ musí rozumieť žiakom*“.

Súčasná požiadavka na učiteľa už nespočívajú iba v tom, aby vedel posudzovať správanie žiaka, ale aj v tom, aby vedel žiaka „chrániť“ pred jeho vlastnými slabosťami a nedôslednosťami. To znamená vžívanie sa do konania a myslenia žiaka, do jeho stratégií konania a pod. Dobrý učiteľ v snahe výchovne pôsobiť na žiaka využíva rôzne kontakty so žiakom, žiakmi, a to s cieľom čo najviac na nich pôsobiť, ale aj preto, aby im bol čo najviac nápomocný pri reálnom pohľade na svet, na miesto každého človeka v ňom. Zrejme nie je potrebné osobitne pripomínať, že takýto prístup je mimoriadne náročný na emocionalitu. Namiesto opisu vznesieme otázku: Sú naši súčasní učitelia pripravení na náročné emocionálne prístupy k žiakom? Emocionalita, ako jeden zo základných predpokladov výbornej edukačnej činnosti sa nám v ostatných rokoch v našich školách stráca.

Naozaj nie je jednoduché v stručnosti opísať všetko, čo sa bude očakávať od učiteľa. Súčasná pedeutologická literatúra tieto požiadavky vymedzuje viacerými kompetenciami. Pri tomto možno poznamenať, že pojem „kompetencie“ je v ostatných rokoch mimoriadne aktuálny. V zásade sa dá povedať, že nejde o niečo mimoriadne nové, doposiaľ nepoznané. Nové je, že v porovnaní s minulosťou majú kompetencie, obsažnejšie zameranie, ktoré

reaguje na meniace sa úlohy a činnosti učiteľa v súlade s rastúcimi požiadavkami spoločnosti na školu.

Kvalita výchovy nespočíva vo vymenovaní výchovných úloh školy, ale predovšetkým v tom, či výchovné úlohy vychádzajú z požiadaviek súčasnej doby. A. Vališová (2016, s. 35 – 40) správne pripomína, že *spoločenské zmeny otvárajú mnohé otázky práve vo výchovnej práci školy*. Zdôrazňuje, že postavenie človeka v súčasnom svete je veľmi zložitá, neprehľadná, veľmi labilná, sociálna regulácia je značne uvoľnená a pod. Je len samozrejmé, že vplyvom uvedeného, ale aj viacerých ďalších aspektov je výchova oveľa zložitejšia, a tak sme podľa autorky svedkami napr. straty identity, osamoteniu, problematickeho využívania voľného času, narastajúceho konzumného prístupu k životu, mentálnej bezohľadnosti, nízkeho sebaovládania, netolerancie, emočnej lability atď.

Čomu by sa teda mala venovať, resp. na čo by sa mala zameriavať výchovná práca školy? Autorka vymedzuje tieto oblasti:

1. sebaovládanie – návrat k pojmu „sila vôle“;
2. od úmyslu k činom;
3. sebvýchova ako cesta k plnej ľudskosti.

Sebaovládanie – jedinec so silnou vôľou sa vyznačuje húževnatosťou, cieľavedomosťou, samostatnosťou, iniciatívnosťou, zásadovosťou a pod., jedincovi so slabou vôľou tieto vlastnosti chýbajú. Akiste nie je potrebné vysvetľovať, čo z uvedených vlastností vyplýva pre výchovu, ale aj to, prečo treba venovať pozornosť výchove k sebaovládaniu. Práve tieto aspekty súvisia s devalvačným správaním jedincov v škole, ale aj v živote vôbec.

Od úmyslu k činom – namiesto dlhšieho opisu uvedieme, že uvedená oblasť sa prejavuje, resp. má dopad na: prístup k povinnostiam, prístup k iným ľuďom, k hodnotám, k sebe samému. A. Vališová (2016, s. 39) uvádza slová F. M. Dostojevského: „*Nikto nie je taký dobrý, aby nemohol byť zlý, ani taký zlý, aby nemohol byť dobrý.*“ Podľa nášho názoru je v tejto „filozofickej vete“ ruského spisovateľa obsiahnutá jednak zložitá, ale aj dosah výchovy.

Sebvýchova – aj tu namiesto zložitých opisov poznamenáme, že sebvýchova predpokladá „poznanie seba samého“ a svoje postavenie v sociálnej skupine. Otázky by mohli znieť, či učíme, resp. vedíme žiakov k tomu, aby „poznali seba samých“, aby rozumeli sebe, aby vedeli sami sebe rozkázať a pod. Tieto aspekty mimoriadne úzko súvisia so zameraním našej výskumnej úlohy zameranej na devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom alebo voči edukácii vôbec.

Škola je miestom, kde sa – ako v zrkadle – odhaľujú všetky problémy, ktorým čelí mladá generácia. Týchto ťažkostí a problémov je veľa, pretože v súčasnej dobe existuje vážna kríza detí a mládeže, ba vôbec spoločnosti, na čo sme upozornili v úvode článku slovami O. Specka. Táto kríza je do značnej

miery odrazom krízy dospelých: rodičov, pedagógov, psychologov, politikov, tvorcov kultúry, osôb zodpovedných za prostriedky sociálnej komunikácie. V školách sa prejavuje agresivita, násilie medzi žiakmi, ale aj násilie voči učiteľom. Žiaľ, nie je prekvapujúce a ani výnimočné, že aj samotní učitelia neraz situáciu v školách označujú priam za krízovú. Bolo by chybou nevenovať sa týmto otázkam, neriešiť ich a nehládať možnosti nápravy. Učitelia sa neraz cítia bezmocní z nežiaduceho, ba až patologického správania žiakov. Samozrejme, okrem uvedeného (spoločenské zmeny) sú aj ďalšie vplyvy a príčiny, ktoré sa podpisujú pod tieto neduhy.

Realita je taká, že nemáme veľa výskumov, ktoré by sa venovali problematike nežiaduceho správania žiakov voči učiteľom. Viacej výskumov je zameraných na šikanovanie medzi žiakmi, napr. výskum VEGA MŠVVaŠ SR a SAV „*Detekcia a riešenie kyberšikany*“ (2015–2017) – zodpovedná riešiteľka K. Hollá; výskum „*Ovplyvňovanie agresívneho správania žiakov formovaním optimálnej klímy školy a triedy*“ (2014–2016) – zodpovedná riešiteľka J. Hanuliaková. V Českej republike boli publikované výsledky výskumu zamerané na profesijnú schopnosť učiteľov riešiť rizikové správanie žiakov – M. Kolaříková, A. Petrová, E. Urbanovská (2017), J. Skopalová, K. Janiš, ml. (2017).

Veľa podnetov na skúmanie uvedenej problematiky nachádzame v publikácii J. Pyžalskiho a D. Merecza (2000), v ktorej autori opisujú napr. vplyvy pôsobiace na nežiaduce správanie žiakov, šikanovanie učiteľov a pod. Publikácia ponúka viacero námetov k uvedenej téme, a to aj z hľadiska realizovania výskumu, ktorému sa budú autori tejto štúdie venovať v nasledujúcich mesiacoch.

Vybrané pohľady na agresivitu

Agresivita detí a mládeže, ktorá má v súčasnosti vzostupnú tendenciu, sa stala akútnym problémom celej našej spoločnosti. Hľadajú sa jej príčiny a riešenia – od preventívnych až po represívne. Mladý človek potrebuje na naplnenie svojich cieľov reálne vzory, ktoré sú v spoločnosti všeobecne uznávané, a s ktorými by sa mohol stotožniť. V televízii sú však čoraz častejšie prezentované vzory s pokriveným charakterom a správaním, v úlohe kladných hrdinov, ktorí dosahujú svoje ciele mnohokrát nekalými prostriedkami. Televízia vytvára dojem, že patologické prvky v správaní sú vlastne prirodzené a originálne. V žiackom kolektíve sa na základe toho začína rozmáhať šikanovanie, vandalizmus a vulgárna komunikácia. Kladné hodnoty ustupujú do úzadia a do popredia sa dostáva snaha o sebaaprezentáciu a sebaapresadzovanie na úkor iných. K tomu všetkému sa pridružuje negatívne trávenie voľného času (používanie alkoholických nápojov, fajčenie...). Negatívne atribúty sveta dospelých sa presúvajú do sveta detí a mládeže, a tak vytlačujú pozitívne ideály a devastujú emocionálnu stránku osobnosti. Zabrániť

tomuto trendu ako dôsledku voľného globalizovaného komerčného trhu sa celkom nedá, ale vždy je tu možnosť ponúknuť mladým ľuďom prístupnou formou inú alternatívu životného štýlu a iné pozitívne hodnoty.

V súčasnosti vychádzame z toho, že na rozvoji násilného správania sa podieľa rad príčin, prípadne iniciačných podmienok, ktorých spoločenský účinok následne podporuje takéto správanie. Ak na dieťa pôsobí viacero nepriaznivých podmienok odrazu, zvyšuje sa pravdepodobnosť, že sa u dotyčného rozvinie pevný vzorec násilného správania. Z nepriaznivých podmienok, ktoré vplývajú na násilné správanie uvádzame nasledovné:

- Agresivita a rodinná podmienenosť – k zvýšenej náchylnosti násilne sa správať v detstve a počas dospievania prispievajú rodinné podmienky, akými sú stres v rodine, nezamestnanosť, ekonomické problémy v rodine, konflikty medzi rodičmi, nepripravenosť na výchovu detí a z toho vyplývajúce málo dôsledné výchovné postupy rodičov, používanie násilných výchovných metód, nedostatočná komunikácia, ako aj fakt, že niektorí rodičia uplatňujú násilie na deťoch. „*Deti sa stávajú obeťami psychického alebo fyzického násillia, alebo svedkami ustavičných hádok medzi rodičmi. Učia sa teda na modeli správania rodičov, u ktorých považujú násilie za normálny spôsob riešenia konfliktov*“ (Edwige, J., 2004, s. 51);

- Agresivita a školská podmienenosť – na detskú agresivitu majú značný vplyv i nasledujúce školské podmienky, ktorými sú: vysoký tlak, slabý školský výkon, nízka náročnosť, zlá atmosféra v škole, zlá atmosféra v triede, pocit absencie noriem, vnútorný odstup od školských hodnôt, pocit odcudzenia, ako aj malé či neosobné priestory;

- Agresivita a osobnostné faktory – u násilných detí často vystupujú do popredia nasledujúce vzorce správania a osobnostné faktory: nedostatok sebakontroly, zvýšená hladina aktivity, motorický nepokoj, negatívne vnímanie seba, nedostatok sociálnych kompetencií, nedostatok empatie. Môžeme sem zaradiť aj komplexy menejcennosti a stratu pocitu vlastnej hodnoty (Poněšický, J., 2005, s. 126).

Zo sociálno-psychologických výskumov vyplýva, že agresia ako prostriedok posilňovania vlastnej sociálnej hodnoty (identity) je umocňovaná predovšetkým nasledujúcimi motívmi:

- sebakresadzovaním;
- odplatou;
- spravodlivým rozhorčením;
- opovrhnutím;
- zaistením výhody posilňujúcej vlastnú identitu;
- pripisovaním úmyslu (Čermák, I., 1999, s. 50).

Riešenie konfliktov, ale aj rôzne náročné životné situácie môžu človeka viesť k agresii a k agresívnemu správaniu. Agresia je útočenie, napadnutie.

Agresívne správanie je také správanie, pre ktoré je charakteristické násilie, útočnosť, deštrukcia, zámerné ubližovanie a poškodzovanie. Je to fyzická, verbálna alebo hanlivá útočnosť, často sprevádzaná deštrukčnými činmi a výpadmi. Jednoducho, agresia je správanie zamerané na poškodenie druhého človeka. Rôzne formy útočného napádania, ako prejavy agresie, môžu byť zamerané buď na odstránenie a zničenie prekážky pri postupe za cieľom, alebo na demonštráciu hrozby, sily, prevahy ako tlaku na toho, proti komu je agresia zameraná.

Uvedené pohľady na agresiu sú len výberom z rôznych teórií o tejto problematike. Venovali sme im pozornosť preto, aby sme ukázali príčiny vzniku agresívneho správania žiakov.

Sme presvedčení o tom, že devalvačné správanie, či už je smerované od žiakov k učiteľom, alebo od učiteľov k žiakom, je formou agresívneho správania. Ak vychádzame z tejto tézy, znamená to, že ich psychologické pozadie môžeme odvodiť od teórií agresivity a agresie. Devalvačné správanie môžeme zahrnúť do kategórií problémového správania a vo vyššej intenzite aj do porúch správania.

Práve psychológovia, hoci na základe rozdielnych teoretických konceptov osobnosti človeka a jeho psychického vývinu, ponúkajú viaceré vysvetlenia porúch správania a ich etiologie. Niekedy sú to koncepty nielen rozdielne, ale až protichodné. Stačí si porovnať koncepcie behaviorálne s psychoanalytickými. Na jednej strane deprivácia, traumy z detstva, na druhej strane chybné učenie.

Svoju kompetenciu riešiť problém porúch správania odvíjajú jednak od toho, že ich dokážu najmä cez diagnostiku osobnosti pomenovať, jednak od toho, že ich dokážu v rámci konkrétneho psychologického smeru interpretovať. „Manažment“ osobnostných problémov chápu ako svoju doménu. Je zrejmé, že napriek rôznorodosti prístupov nie je možné pri riešení akéhokoľvek problémového správania psychologické poznatky nereflektovať. Riešenie problému je tu pravdepodobne najviac spojené s príklonom k teoretickým východiskám. Realizuje sa najmä cez psychologické vedenie, poradenstvo a psychoterapiu.

Poľský pedagóg A. Stankowski (2004, s. 108) uvádza, že: „Najčastejšími formami násilia v školách sú slovná agresia voči žiakom a učiteľom – 87 %, fyzické týranie žiaka inými žiakmi – 55 %, nespravodlivé hodnotenie ako forma dominancie učiteľa nad žiakom – 35 %, používanie telesných trestov učiteľmi – 15%, demonštratívne pohrdanie mladšími – 11 %, užívanie psychotropných látok a ich získavanie – 7 %, bránenie možnosti sebarealizácie žiakov, odmietanie prijatia do záujmových krúžkov, vylúčenie z krúžkov, pohrdanie mimoškolskou činnosťou – 5 %.“

Veľké množstvo psychologických teórií agresie je možné zhrnúť do štyroch základných kategórií. Ide o teórie biologické, teórie frustrácie, teórie kognitívno-behaviorálne a teórie integratívne.

Biologické teórie

V súčasnosti sa uvádzajú najmä dve podskupiny, ktoré sa zhodujú v tom, že agresia je vrodená:

Psychoanalytická teória s hlavným predstaviteľom S. Freudom kladie dôraz na inštinktívne agresívne impulzy a frustráciu spojenú so vzájomne opozičnými *pudom života* (Eros) a *pudom smrti* (Thanatos), ktoré podľa neho ovplyvňujú konanie všetkých živých organizmov (Hall, C. S., Lindzey, G., 2002, s. 159).

Etologická teória K. Lorenza chápe agresiu širšie – ako súčasť boja o potravu, pri ochrane teritória, ochrane potomstva. Keďže teória vznikla na základe výskumu zvierat, jej kritici spochybňujú možnosť ju rovnako aplikovať na ľudí.

„S. Freud došiel k dost' pesimistickému záveru, že musíme byť agresívni k druhým, aby sa energia agresivity neobrátila proti nám samým. K. Lorenz popísal tzv. reakcie naprázdno – ak nie je prítomný vhodný objekt a hladina inštinktívnej energie je príliš vysoká, nájde si jedinec náhradný cieľ“ (Heretik, A., 2013 – nepublikovaná prednáška).

Frustračné teórie

Podobne ako jeden z jej hlavných predstaviteľov Dollard aj ďalší považujú za základ agresívneho správania frustráciu, teda nenapĺňanie biologických, psychologických a sociálnych potrieb. Agresia je odpoveďou/reakciou na frustráciu. Napriek tomu, že je táto teória široko prijímaná, ani ona nevysvetľuje každé agresívne správanie. Jednak frustrácia nevyvoláva vždy agresívne správanie, jednak sú známe agresívne prejavy, ktoré nie je dost' dobre možné spájať s frustráciou.

Kognitívno-behaviorálne teórie

Tieto teórie považujú agresiu za naučené správanie. Jedna z najznámejších je teória sociálneho učenia A. Banduru. Podľa nej značná časť učenia prebieha zástupne. Ľudia sa učia jednoducho pozorovaním toho, ako to robia tí druhí (Hall, G. S., Lindzey, G., 2002, s. 212). Pri sociálnom učení ide o interakciu medzi zážitkom učenia, poznávacími asociatívnymi procesmi a správaním osoby v sociálnom prostredí (Lerner, 1986). „Bandurove výskumy, ako sa pomocou imitačného učenia, teda napodobňovaním, dá posilniť agresívne

správanie už u predškolských detí, sú veľmi impresívne. Tieto výskumy sú vždy citované, keď sa otvorí diskusia o vplyve masmédií (filmu, TV, PC hier) na formovanie agresivity u detí“ (Heretik, A., 2013 – nepublikovaná prednáška).

Integratívne teórie

Vychádzajú z toho, že agresívne správanie má natoľko multidimenzionálny charakter, že ho nie je možné vysvetliť jednou „univerzálnou“ teóriou. Snažia sa jednak prepájať teórie, jednak vysvetľovať rozličné prejavy z hľadiska teórie celkovo nie vždy prísne konzistentne, ale skôr v konkrétnom prípade v súlade s konkrétnou teóriou. Medzi najakceptovanejšie integratívne teórie patrí teória E. Fromma. „Rozlíšil benígnu (biofilnú) a malígnu (nekrofilnú) agresiu. Benígnu agresivitu máme spoločnú so zvieratami. Je to tá lorenzovská agresivita, ktorá nám umožní prežiť, ochrániť si teritórium, svoje potomstvo, ale aj bojovať za hodnoty, ktoré pokladáme za bytostne dôležité, ako je sloboda, spravodlivosť. Naproti tomu malígna agresivita sa vyskytuje u ľudí a je primárne poruchou charakteru. Na jej vzniku sa podieľajú negatívne zážitky z raného detstva v jadrovej rodine, ale priestor agresorom na získanie moci dáva len spoločnosť“ (Heretik, A., 2013 – nepublikovaná prednáška). Podnetný je aj pohľad P. Zimbarda (2014). Vníma podhubie a spúšťače agresívneho správania v troch rovinách. Sú nimi:

- osobnostné dispozície jednotlivca;
- situácia;
- systém.

P. Zimbardo (2014, s. 12) konštatuje, že kvalitné terapeutické a prevýchovné programy samé osebe nezabezpečia „skutočnú zmenu, pokiaľ je kauzálnym činiteľom situácia alebo systém, a nie jednotliviec.“

Je zrejmé, že časť agresívneho správania môže byť spojená s frustráciou, časť môže mať inštinktívnu podobu a iná agresia je zasa spojená so sociálnym učením. Z hľadiska devalvačného správania žiakov môžeme zhrnúť najdôležitejšie okolnosti, ktoré môžu viesť k agresívnym prejavom správania takto:

- Frustrácia, je prekážka, ktorá neumožňuje naplňať potreby. „S frustráciou sa môžeme stretnúť v situácii, keď rodičia napríklad chcú po svojom dieťati výborný školský prospech napriek tomu, že to nie je v jeho schopnostiach. Študent potom svoju agresiu smeruje proti rodičom a škole“ (Matějček Z., Dytrych, Z., 1997, s. 51);
- Vrodené dispozície k agresívnemu konaniu, ktoré sú dané geneticky, majú u ľudí rôznu intenzitu, ale bez osobnostnej dispozície agresivity by reálne človek nebol schopný prežiť;

- Problematická výchova v rodine (extrémne autokratická i liberálna s hostilným postojom k dieťaťu), najmä v dysfunkčných rodinách a v rodinách s patologickými prejavmi správania;
- Vplyvy širšieho prostredia, toho, čo považuje prostredie i jednotlivec za morálne prijateľné, predovšetkým v spojení s tým, čo prináša istý prospech (Vágnerová, M., 2004, s. 64);
- Negatívny vplyv mediálneho násilia popisuje A. Stankowski (2004, s. 119) takto: „*pod vplyvom drastických scén sa deti zbavujú citlivosti a stávajú sa ľahostajnými k ľudským problémom a bolesti. Televízne násilie vedie k agresii a ku skutočnému násiliu, čo potvrdzuje zvýšený počet trestných činov, ktoré sú spáchané neplnoletými deťmi;*“
- Sebapotvrzovanie, ktoré je viazané na dokazovanie si, že som „niekto“, koho sa iný bojí či uznáva;
- Absencia bezpečného pripútania v detstve (attachment), na ktorú sa viaže psychická deprivácia ako dôsledok dlhodobého nenaplnenia potreby lásky, ocenenia, sociálnej blízkosti môže viesť k patologickému spôsobu naplnenia potrieb (Matějček, Z., Dytrych, Z., 1997, s. 79);
- Vplyv predovšetkým takej rovesníckej skupiny (partie), ktorá je založená na vodcovskom princípe a vyznáva sociálne neakceptovateľné hodnoty.

Záver

V predmetnom príspevku sa zaoberáme vybranými pohľadmi na edukáciu z hľadiska devalvačných prejavov žiakov. Ide o oblasť, ktorá je v súčasnosti často pertraktovaná. Cieľom edukácie je nielen učiť žiakov nové vedomosti, ale spolu s tým ich aj veľmi zodpovedne vychovávať. Isté je, že ak budeme dobre poznať podstatu agresie, jej vznik a príčiny, dokážeme ju v edukačnom procese inhibovať. To platí pre agresiu zameranú na spolužiakov alebo aj na učiteľov. Podstatné je, a to je zmyslom aj tohto príspevku, zaoberať sa v rámci edukácie jej výchovnou stránkou. Realita je taká, že súčasná doba devaluje mravné, morálne a aj ostatné hodnoty ľudí. O to viac musíme posilňovať edukačnú prácu.

Príspevok je spracovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017 „Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom – prejavy, príčiny, prevencia“.

Literatúra:

ČERMÁK, I. 1999. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.

- CZERNY, J. 1999. *Zagrozenia wychowawcze we wspolczesnym swiecie*. Katowice : Slask WN, ISBN 83-7164-179-6.
- DEWEY, J. 2005. *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa : WAŻ, ISBN 83-89501-33-3.
- DZIEWIECKI, M. 2017. *Szkola a trudnosci wychowawcze*. [on line] https://opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/szkola_trudnych.html [cit. 29. 6. 2017].
- EDWIGE, J. 2004. *Agresivita deti*. Praha : Portál, ISBN 80-717-8008-2.
- HERETIK, A. 2013. *Agresivita – zlo či prirodzenost?* Profesorská prednáška 14. 11. 2013.
- HALL, C. S., LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN – Mladé letá, ISBN 80-08-03384-3.
- HANULIAKOVÁ, J. a kol. 2016. *Stratégia tvorby bezpečnej školy*. Praha : Vydavateľ M. Koláček, ISBN 978-80-7512-711-2.
- HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra : PF UKF, ISBN 978-80-558-1205-2.
- KOLAŘÍKOVÁ, M., PETROVÁ, A, URBANOVSKÁ, E. 2017. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji II. Psychologické aspekty*. Opava : Slezská univerzita, ISBN 978-80-7510-236-2.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, ISBN 80-901873-0-7.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha : Grada. ISBN 80-7169-587-4.
- PONĚSICKÝ, J. 2005. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80- 224-0689-0.
- PYŻALSKI, J., MERECZ, D. 2010. *Psychospoleczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków : Impuls, ISBN 978-83-7587-482-2.
- SKOPALOVÁ, J., JANIŠ, K. 2017. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji I. Pedagogické aspekty*. Opava : Slezská univerzita, ISBN 978-80-7510-235-5.
- SPECK, O. 1997. *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München : Verlag E. Reinhardt München, ISBN 3-497-01439-7.
- STANKOWSKI, A. 2004. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava : Ostravská univerzita, ISBN 80-704-2360-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996, ISBN 80-967013-4-7.
- ZIMBARDO, P. 2017. *Luciferův efekt – Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha : Academia, ISBN 978-80-200-2346-9.

Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., je pedagógom pôsobiacim na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Jeho profesijné zameranie je predovšetkým

všeobecná didaktika. Samozrejme, zaoberá, resp. venuje sa aj ďalším pedagogickým disciplinám. Ako vysokoškolský pedagóg pôsobí 46 rokov, predtým vyučoval 10 rokov na základnej škole. Pedagogickej verejnosti je známy najmä z publikovania didaktických monografií, napr. *Všeobecná didaktika*, *Klíma školy a klíma triedy a pod.* Jeho viaceré publikácie boli vydané aj v Poľsku. Okrem toho pravidelne publikuje v časopisoch *Naša škola*, *Manažment školy* a vo viacerých zahraničných časopisoch. Pravidelne vedie výskumné tímy *KEGA* alebo *VEGA*. Aktívne vystupuje na konferenciách doma a aj v zahraničí.

Doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., pôsobí ako pedagóg na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Katolíckej univerzity v Ružomberku. Jeho odborným záujmom je špeciálna pedagogika, ktorej sa profesijne venoval nielen teoreticky, ale aj ako riaditeľ viacerých detských domovov na Slovensku. Pre jeho pedagogiku je príznačný humanistický prístup k deťom, žiakom a študentom. Svoje skúsenosti z práce pretavuje do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, v ktorej kladie dôraz nielen na odbornosť, ale spolu s tým aj na úprimný vzťah k deťom. O tom, že uvedené otázky ho mimoriadne zaujímajú, svedčí aj to, že každoročne organizuje tvorivé konferencie na uvedené témy. Jeho publikačná činnosť je mimoriadne plodná, napr. *Dilemata náhradní výchovy: Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*, Praha: Portál; *Prevýchova: úvod do teórie a praxe*, Bratislava; *Propedeutika špeciálnej pedagogiky*, Ružomberok. Mimoriadne plodná je jeho aktivita na konferenciách doma a aj v zahraničí.

PhDr. Gabriela Siváková, PhD., pôsobí ako pedagóg na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Katolíckej univerzity v Ružomberku. Profesionálne sa venuje všeobecnej pedagogike, teórii výchovy a aj metodológii pedagogiky. Z jej publikácií vydaných v ostatnom období je najznámejšia *Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy* (Bratislava, Iris, 2016). Okrem monografií publikuje v časopisoch *Pedagogická revue*, v odbornom časopise *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, v *Našej škole* a pod. Pravidelne aktívne vystupuje na domácich a zahraničných konferenciách a prezentuje výsledky svojich vedeckých bádání.

Erich Petlák
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF
Katolícka univerzita
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok

Albín Škoviera
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF
Katolícka univerzita
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok

Gabriela Siváková
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky PF
Katolícka univerzita
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok

Potreba kritického sociologického myslenia v učiteľských študijných programoch

Martina Kosturková

Katedra pedagogiky, Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt: Podľa vízií Svetového ekonomického fóra sa za jednu z top spôsobilostí budúceho človeka považuje schopnosť kriticky myslieť. V súčasnosti si čoraz častejšie uvedomujeme, že rýchly životný štýl, presýtenosť informácií, náročné spoločenské situácie a pod. ovplyvňujú rozhodovaciu schopnosť jedinca. Učiteľ už nie je nosným sprostredkovateľom informácií a v tomto kontexte sa mení aj jeho rola v škole. Okrem iného, jeho úlohou je naučiť žiakov logicky posudzovať informácie v rôznych sociálno-kultúrnych kontextoch a dospieť k rozhodnutiu s preukázaním citlivosti na spoločenský problém. Pripravujú učiteľské fakulty študentov v týchto dimenziách? Cieľom štúdie bolo zistiť u študentov učiteľstva úroveň schopnosti kriticky uvažovať pri vybranom spoločenskom probléme. Predmetom obsahovej analýzy boli odborné eseje (N = 207; dostupný výber), ktoré boli súčasťou povinného výstupu spoločenskovedného predmetu učiteľských študijných programov v rámci troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove, realizovaného v zimnom semestri akademického roka 2016/2017. Analýzou odborných esejí bolo preukázané, že približne tretina študentov nedokázala aplikovať prvky kritického sociologického myslenia pri riešení daného spoločenského problému. Najväčšie nedostatky boli zistené v neschopnosti študentov preukázať citlivosť pri špecifikácii tézy, ktorú považujeme vo vzťahu k potrebe riešenia spoločenského problému a k charakteru výstupu za nosnú. Tento deficit je výsledkom nekritického preberania množstva informácií, absencia systematickej podpory kritického myslenia v edukácii a pod. Autorka súhlasí s potrebou kognitívnej revolúcie v slovenskom školstve, ktorú už pred časom avizoval prof. Miron Zelina.

Kľúčové slová: kritické sociologické myslenie, model písania odborných esejí, obsahová analýza esejí, schopnosť kriticky sociologicky uvažovať.

The Need for Critical and Sociological Thinking in Teaching Study Programmes. According to the vision of the World Economic Forum, one of the top capabilities of a future person is the ability to think critically. Currently, we are increasingly aware of the fact that rapid lifestyle, information overload, difficult social situations, etc. do have an influence on a decision-making ability of an individual. Teachers are no longer the main intermediaries of information and in this context their role at school is also changed. Apart from that, their role is to teach pupils to evaluate information

logically in different socio-cultural contexts and to reach their decision by proving their sensitivity to a social problem. Do faculties prepare their future teachers in these dimensions? The aim of the study was to detect the level of students' ability to critically reflect on a chosen social problem. The subject of the content analysis were scientific essays (N = 207; available choice), which were a part of the compulsory output of the social-scientific subject of the teacher study programmes within the three faculties of Prešov University in Prešov, realized in the winter semester of the academic year 2016/2017. By analyzing scientific essays, it was shown that approximately one third of students failed to apply elements of critical sociological thinking in solving a given social problem. The students' major shortcomings were found in their lack of ability to demonstrate sensibility in specifying the thesis that we consider fundamental in relation to the need to solve a social problem and the character of the output. The mentioned lack is the result of a non-critical obtaining the enormous amount of information, the absence of systematic support for critical thinking in education, etc. The author agrees with the need for a cognitive revolution in Slovak education, which has recently been reported by Prof. Miron Zelina.

Key words: *critical and sociological thinking, model of writing scientific essays, content essay analysis, ability to think critical – sociological way.*

Úvod

Štúdiá sa zameriava na problematiku kritického sociologického myslenia, ktorej aktuálnosť vyplýva z potrieb súčasnej demokratickej spoločnosti. Hneď na úvod sa oprieme o myšlienku Sekeráka (2017, 179): „Aby demokracia ako taká vôbec mohla existovať, je nevyhnutné, aby bolo k dispozícii spoločenstvo uvažujúcich dospelých a svojprávnych občanov... Masa, ktorá rozhoduje, sa totiž nemusí správať uvedomelo a môže pri formálnom zachovaní demokratických procedúr prijať rozhodnutia, ktoré sú pre demokraciu, zvlášť liberálnu demokraciu, toxické, ba až deštruktívne.“

Edukačné procesy by mali byť cielene zamerané tak, aby v žiakoch či študentoch podporovali dispozície k ich vlastnému kritickému, samostatnému a orientovanému prístupu ku všetkým výzvam, nárokom i problémom, ktoré so sebou prináša život občana demokratickej spoločnosti.

Javy súčasnej spoločnosti ako informačná explózia, multikulturalita, extrémizmus, životný štýl a pod., postavili školu pred neľahkú úlohu, a to, ako vychovať múdreho, vzdelaného, spravodlivého, zodpovedného, učiaceho sa človeka, ktorý sa ucelenosťou a zrelosťou svojej osobnosti dokáže vyrovnat' a úspešne zvládať nároky i nástrahy dnešného komplikovaného a dynamicky sa vyvíjajúceho sveta.

Je evidentné, že na narastajúce spoločenské problémy nie je možné reagovať encyklopedickým modelom vzdelávania. Navyše, rýchly tok množstva

informácií, ľahko dostupných prostredníctvom médií, spôsobuje ich nekritické preberanie individuom, otupuje citlivosť na riešenie sociálnych problémov, vedie k pohodlnosti, k neschopnosti predvídať dôsledky našich rozhodnutí a pod. Sme presvedčení, že výchovu ku kritickému sociologickému mysleniu je potrebné podporiť najmä v školách, nakoľko princípy tohto myslenia v sebe zahŕňajú prebudenie vnímavosti na spoločenský problém, schopnosť vidieť problém z viacerých strán, hodnotiť stratégie riešenia, dospieť k rozhodnutiu so schopnosťou predvídať dôsledky a pod. Na túto výzvu musí nutne reagovať hlavne pregraduálna príprava na učiteľské povolanie z dôvodu, aby budúci učitelia vedeli napĺňať jednu z priorit štátnej vzdelávacej politiky, a to rozvoj kritického myslenia žiakov.

V sociologickej literatúre sme sa na Slovensku s touto problematikou nestretli (skôr vo filozofických, psychologických a pedagogických zdrojoch). V teoretických východiskách naznačujeme komponenty kritického myslenia ako analýzu argumentov, hodnotenie, rozhodovanie, určenie záverov a pod., ktoré považujeme za základ kritického sociologického myslenia. Zahraničná literatúra ponúka niekoľko inšpiratívnych podnetov, ako prebudiť študentovu vnímavosť na spoločenské problémy. Za jeden z nich považujeme metódu písania esejí podľa Schaffer (1995) s výrazným sociologickým prístupom. Čitateľom ponúkame charakteristiku uvádzanej metódy, ako aj výsledky jej aplikácie do študijného predmetu Sociokultúrne aspekty edukácie. Ide o povinný študijný predmet spoločenskovedného základu učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite v Prešove. Jednou zo súčasti hodnotenia výsledkov vzdelávania študentov v rámci uvedeného predmetu bola odborná esej so zameraním na kritické sociologické myslenie. Cieľom štúdie je predstaviť celkovú úroveň schopnosti budúcich učiteľov vyjadriť sa k vybranému spoločenskému problému prostredníctvom eseje so zameraním na kritické sociologické myslenie. V štúdiu sa opierame o viacerých svetových odborníkov v danej oblasti a o teóriu Geertsena (2003), ktorý za základ kritického sociologického myslenia považuje sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť.

1 Teoretické východiská

1.1 Od kritického myslenia k sociologickému kritickému uvažovaniu

V zahraničnej odbornej literatúre nachádzame definovanie kritického myslenia v troch líniách: 1. filozofickej, 2. psychologickkej a 3. pedagogickej. Rôznorodosť chápania tohto pojmu viedla odborníkov k diskusii. Jej výsledkom boli spoločné črty v kognitívnych oblastiach, ktoré by mali byť zahrnuté do definície kritického myslenia. Lai (2011) ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov definície kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson a Glaser, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998);
- hodnotenie (Ennis, 1985; Lipman, 1988; Facione, 1990; Watson a Glaser, 1990; Case, 2005);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007);
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Watson a Glaser, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007).

Zároveň boli identifikované aj ďalšie schopnosti týkajúce sa kritického myslenia: pýtanie sa a odpovedanie na otázky pre objasnenie (Ennis, 1985); identifikácia predpokladov (Ennis, 1985; Paul, 1992); interpretácia a vysvetľovanie (Facione, 1990); predvídanie (Tindal a Nolet, 1995); vidieť obe strany problému (Willingham, 2007) a i.

Väčšina vedcov zastávala názor, že definícia kritického myslenia by mala obsahovať aj postoje. Lai (2011) konštatuje, že odborníci najčastejšie uvádzajú tieto:

- otvorenosť (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998);
- ochotu hľadať dôvody (Bailin et al., 1999; Ennis, 1985; Paul, 1992);
- túžba byť dobre informovaný (Ennis, 1985; Facione, 1990);
- flexibilita (Facione, 1990; Halpern, 1998);
- rešpektovanie (Bailin et al., 1999; Facione, 1990) a iné.

Uvádzané komponenty sú výsledkom niekoľkoročného interdisciplinárneho skúmania, experimentovania a hľadania limitov v danej oblasti. Vyššie spomenuté komponenty je možné nahradiť veľmi praktickou definíciou kritického myslenia podľa slovenského odborníka Ruisela (2008) ako kvalitné a rozumné myslenie. To považujeme za základ kritického sociologického uvažovania. Sociologické myslenie (Bauman a May, 2001) a rozvoj sociologickej imaginácie (Mills, 1959; 2002) začína schopnosťou transformovať osobný problém a vidieť ho v širších spoločenských súvislostiach. Mills tvrdí, že pochopenie, ujasnenie a analýza spoločnosti začína kladením troch základných okruhov otázok: Aká je štruktúra spoločnosti? Kde sa spoločnosť nachádza? Kto sú ľudia, ktorí konštituuju danú spoločnosť? Takýto typ myslenia predpokladá mať základné sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť zdôrazňované aj súčasným sociológom Geertsenom (2003). Kritické sociologické myslenie zahŕňa ďalšie komponenty:

- postoj k myšlienke, informácii, problému – Bean (1996) ho nazýva „prebudenie študentovej vnímavosti na určitý problém“;
- kognitívne operácie – schopnosť pracovať s informáciou (myšlienkou) v širších súvislostiach, dospieť k záveru až po odôvodnenie svojho

rozhodnutia – tu patria vyššie akceptované kognitívne procesy (analýza a hodnotenie argumentov, rozhodovanie, porovnanie so spoločenskou normou atď.);

- korektívne a autoregulatívne prvky s výrazným sociologickým prístupom;
- a ďalšie, medzi ktoré patrí napr. metakognícia, spolupráca, tvorivosť a pod.

1.2 Sociologické kritické myslenie v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie

Schopnosť kriticky myslieť je nosnou spôsobilosťou človeka, ktorý sa chce aktívnym spôsobom podieľať na spoločenskom živote. Nutnosť jej potreby vnímame z viacerých dôvodov. Beck (2011) poukazuje na charakteristiky postmodernej spoločnosti, vyznačujúce sa kvalitatívnymi zmenami v oblastiach technologickej racionalizácie, práce a organizácie, sociálnych charakteristík, životných štýlov, politickej participácie, spôsobov ponímania skutočnosti a noriem poznania a pod. Podobne aj iný autor, Lenčo (2012), identifikuje riziká súčasnej doby, predovšetkým problémy spojené so životným prostredím, redistribúciou bohatstva, postupujúcou globalizáciou a pretlakom informácií, ako aj oslabenie vplyvu tradičného usporiadania spoločnosti a istôt. Práve táto zmena s dopadom na spoločnosť a jednotlivca si vyžaduje typ myslenia, ktoré je citlivé na spoločenské vplyvy, t. j. sociologické kritické myslenie. Aby jednotlivec vedel flexibilne reagovať na tieto zmeny, potrebuje ich chápať, kriticky posúdiť a zaujať k nim stanovisko.

Domnievame sa, že kritické sociologické skúmanie exitujúcich spoločenských problémov môžu budúci učitelia nadobudnúť prostredníctvom disciplín zahrnutých do povinného spoločenskovedného základu učiteľského štúdia.

Podľa usmernení Akreditačnej komisie SR, pri tvorbe odporúčaného študijného plánu učiteľských študijných programov, integrálnou súčasťou vysokoškolskej prípravy učiteľov je spoločenskovedný základ, ktorý tvorí 20 % štúdia (MŠ SR, 2016). Študenti Fakulty humanitných a prírodných vied (FHPV), Filozofickej fakulty (FF) a Fakulty športu (FŠ) Prešovskej univerzity (PU) v Prešove majú k dispozícii širokú škálu povinných, povinne voliteľných a voliteľných študijných predmetov v rámci spoločenskovedného základu. Medzi nimi sú predmety, ktoré rozoberajú otázky sociologického zamerania širokospektrálne – interpersonálna komunikácia, kultúrna antropológia a multikultúrna výchova, sociokultúrne aspekty edukácie, sociológia výchovy, teórie výchovy a vzdelávania, Teória výchovy v detských a mládežníckych organizáciách, základy sociológie a pod.

V kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov (Černotová et al., 2006; Porubská, Šnidllová a Valica, 2008; Pavlov, Petrová a Šnidllová, 2015;) sú študijné predmety spoločenskovedného základu súčasťou rozvoja kľúčových spôsobilostí budúcich učiteľov patriacich do troch dimenzií:

- *spôsobilosti vo vzťahu k žiakovi* – napr. poznatky o odlišnosti kultúr a ich akceptácia, poznatky z oblasti rodinného a širšieho sociálneho prostredia, vnímavosť voči spoločenským a rodinným problémom, poznatky zamerané na rozvoj sociokultúrneho rozvoja žiaka, poznatky multikultúrnej komunikácie a pod.;
- *spôsobilosti vo vzťahu k edukačnému procesu* – schopnosť plánovať, projektovať, realizovať a hodnotiť vyučovanie zamerané na komplexný rozvoj osobnosti vo vzťahu ku kognitívnej a nonkognitívnej stránke (napr. vnímavosť k premenlivosti či dynamike skupiny, schopnosť vytvárať pozitívnu klímu, poznať a aplikovať metódy na rozvoj sociálnych zručností žiaka, poznať riziká a možnosti prevencie sociálnopatologických javov a vedieť ich zapojiť do obsahu edukácie a pod.);
- *spôsobilosti vo vzťahu k sebarozvoju učiteľa* – poznať vlastné dispozície, hodnoty, silné a slabé stránky, poznať poslanie učiteľskej profesie, poznať možnosti vlastného sebarozvoja, mať záujem byť prínosom pre žiakov, školu a spoločnosť a pod.

V roku 2016 bola realizovaná rozsiahla obsahová analýza vybraných informačných listov študijných predmetov spoločenskovedného základu v počte $N = 118$, ktoré si môžu študenti FHPV, FF a FŠ PU v Prešove voliť v rámci pregraduálnej prípravy na učiteľské povolanie. Zo zistení vyplýva, že pozornosť vyučujúcich je v informačných listoch zameraná predovšetkým na nižšie kognitívne procesy, čo predstavovalo približne 64 %. Dominanciu tvorili úlohy na rozvoj 1. úrovne Bloomovej taxonómie „zapamätanie“ (37 %). Ďalším zo zistení je, že v podmienkach pre absolvovanie študijných predmetov absentujú výstupy, kde sa vyžaduje hodnotiace uvažovanie. Zo 118 študijných predmetov spoločenskovedného základu iba 5 z nich požaduje ako súčasť výstupu odbornú esej (4,23 %), 7 študijných predmetov požadovalo – analýzu projektu (5,93 %), 6 študijných predmetov – rečnícky prejav (5,08 %). Prevažná väčšina uvádzaných študijných predmetov požadovala vo výstupe písomné alebo ústne preverenie teoretických vedomostí, čo však, ako sa domnievame, k sociologickému kritickému mysleniu nevedie. Výskum stavu kritického myslenia študentov učiteľských študijných programov PU v Prešove ($N = 365$) preukázal, že dosiahnuté priemerné hrubé skóre vo Watson-Glaserovom teste hodnotenia kritického myslenia budúcich učiteľov bolo ďaleko pod priemerom študentov z krajín, kde rozvoj predmetnej spôsobilosti je jednou z priorit edukačného procesu (Kosturková, 2016). Podobné zistenia

prezentujú aj Čavojová a Jurkovič (2017). Z vyššie naznačených faktov je zrejmé, že doteraz využívané metódy rozvíjania kritického myslenia sú pravdepodobne málo efektívne a nenapĺňajú účel jeho rozvoja.

Aby študenti učiteľstva boli erudovane pripravení ako kriticky mysliaci a nadobudli:

- poznatky z oblasti rodinného a širšieho sociálneho prostredia dieťaťa;
- spôsobilosť rozvíjať u svojich žiakov vnímavosť na spoločenské problémy;
- spôsobilosť rozvíjať schopnosť logicky a rozumne vyhodnotiť argumenty alebo problém pri zachovaní povedomia a citlivosti na spoločenské vplyvy a kontexty;
- spôsobilosť rozvíjať zodpovednosť za svoje rozhodnutia;
- spôsobilosť predvídať dôsledky svojho konania;
- spôsobilosť rozvíjať sebareflexiu žiakov;
- spôsobilosť rozvíjať sociálnu inteligenciu a pod.; bude potrebné posilniť výchovu kritického i sociologického myslenia v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie.

Sme toho názoru, že dominancia teoretického preverovania vedomostí nedokáže vybaviť budúceho učiteľa vyššie spomenutými spôsobilosťami.

Budúci učiteľ by mal byť vybavený takými spôsobilosťami, aby žiakov vedel dobre pripraviť na aktívny a zodpovedný život. Nejde len o to, aby edukanti mali množstvo informácií, je potrebné naučiť ich s týmito informáciami pracovať, kriticky skúmať z rôznych strán, predpokladať dôsledky, dospieť k rozhodnutiu a vedieť ho obhájiť. Medzinárodný výskum ICCS 2009 skúmal a analyzoval, ako sú mladí ľudia pripravení prevziať občianske roly v rozličných krajinách v 21. storočí. Test pre 14-ročných žiakov obsahoval v 75 percentách analýzu a odôvodnenie. Závěry výskumu ukázali, že slovenskí žiaci majú dostatok namemorovaných vedomostí, ale najproblematickejšou oblasťou pre nich bola práve tá, ktorá si vyžadovala hlavne porozumenie otázke – čitateľskú gramotnosť a logické myslenie (Macháček, 2012, s. 117). Podobné výsledky registrujeme v analýzach medzinárodných previerok OECD PISA (NÚCEM, 2016). Ich závery dokazujú, že slovenská edukácia je založená prevažne na transmisívnom modeli vzdelávania. Je to opak tých kvalít človeka, ktoré sú potrebné pre spoločenský život definované napr. Svetovým ekonomickým fórom (WEF, 2018): schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické a tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordinácia s ostatnými a emocionálna inteligencia. Dá sa pripraviť edukantov na tieto kvality výchovou k sociologickému kritickému mysleniu?

1.3 Kritické myslenie v sociologickej oblasti – poznatky zo zahraničných výskumov

Problematika kritického myslenia je v zahraničnej literatúre predmetom vedeckého bádania už dlhšiu dobu. Existuje mnoho diskusií k vymedzeniu pojmu, k jeho komponentom, modelom rozvoja kritického myslenia a pod. Registrujeme však veľmi málo empirických výskumov z tejto oblasti v sociologickej literatúre; na Slovensku sme nezaregistrovali používanie pojmu tzv. kritické sociologické myslenie. Uvádzaný typ myslenia sme zachytili vo vedeckých štúdiách časopisu *Teaching Sociology*.

Grauerholz – Bouma-Holtrop (2003) kritické sociologické myslenie považujú za schopnosť logicky a rozumne vyhodnotiť argumenty alebo problém pri zachovaní povedomia a citlivosti na spoločenské vplyvy a kontexty. Zaujímavú teóriu kritického sociologického myslenia predstavuje Geertsen (2003). Autor pri výučbe zameranej na kritické myslenie zdôrazňuje sociologické poznatky a sociologickú predstavivosť pri rozhodovaní o spoločenskom svete. Podľa neho kritické sociologické myslenie vyžaduje sociologické znalosti, zručnosti a schopnosť používať tieto poznatky pri posúdení informácií v sociálnych a kultúrnych kontextoch.

Anderson (1987) konštatuje, že mnohí lektori sociológie podporujú konštruktivistické prístupy k učeniu, čo znamená, že študenti by mali pravidelne praktizovať aplikáciu, diskusiu, hodnotenie a kritizovanie. V 90. rokoch 20. storočia sa v zahraničnej sociologickej oblasti kritizovalo, že aj keď sa kritické myslenie skúma, chýbajú empirické poznatky, ktoré by prezentovali jasnosť a citlivosť na sociologické témy. Výnimkou boli napr. práce Greena a Kluga (1990), kde ich výskum z oblasti kritického myslenia zahŕňal výrazne sociologický prístup. Študentské eseje boli hodnotené z pohľadu sociologických konceptov, kultúrnych a sociálnych štruktúr (triedy, pohlavia, veku, rasy). Autori zdôrazňovali efektivitu rozvoja kritického myslenia pomocou diskusie a písania esejí o sociálnych otázkach.

Jednou zo stratégií zahraničných pedagógov pri výučbe sociologických disciplín bolo používanie aktuálnych správ na to, aby vzbudili záujem u študentov. Bonomo (1987) konštatuje, že vybraný segment noviniek ponúka nevšedné príbehy, ktoré študentov zaujímajú a súčasne im poskytujú intelektuálnu stimuláciu, a to najmä v oblasti súčasných sociálnych problémov. Unnithan a Scheuble (1983) zistili, že študenti lepšie rozoznávajú sociológiu v každodennom živote, keď ich úlohy zahŕňali analýzu a hodnotenie spravodajských správ. Reinertsen a DaCruz (1996) vyskúmali, že denné čítanie časopisov v kombinácii s pravidelnými úlohami núti študentov, aby sa stali aktívnymi a vytvorili priestor na rozvoj analytického a kritického myslenia. Iný

náhľad efektivity rozvoja kritického myslenia prostredníctvom písania o sociálnych problémoch analyzuje Malcom (2006).

Z novších zahraničných štúdií, ktoré boli zamerané na podporu výchovy ku kritickému mysleniu vysokoškolákov v oblasti sociologických tém, sú inšpiratívne viaceré. Stevens a VanNatta (2002) pri výučbe sociologických predmetov analyzujú metódy, ktorými sa študenti učia: a) hodnotiť situácie komplexne; b) zapájať kritické pozorovanie ako schopnosť identifikovať predpoklady a stereotypy. Zahraniční sociológovia sa koncom 20. storočia čoraz viac sústreďujú na stratégie aktívneho učenia alebo na výučbu riadenú dokazovaním (Atkinson a Hunt, 2008). Pence (2009) takouto formou skúmal, ako hranie hazardnej hry ohrozuje sociologické a kritické myslenie. Mollborn a Hoekstra (2010) predstavujú čitateľom novú technológiu „*clickers*“, ako nový pedagogický model využiteľný pri riešení sociologických vzdelávacích cieľov so zameraním aj na kritické myslenie. Metóda podnecuje kritické myslenie tým, že umožňuje študentom prepojiť pojmy s ich osobnými skúsenosťami; poskytuje študentom príležitosť hrať roly a pod. Massengill (2011) uvažuje o sociologickom písaní ako myslení vyššieho rádu. Autor zadáva študentom úlohy, ktoré kultivujú ich sociologickú predstavivosť. Zaujímavé výsledky výskumu prezentovali Rusche a Jason (2011). Autori počas seminárov zadávali študentom cvičenia na podporu rozvoja kritického sociologického myslenia. Študenti na konci semestra používali svoje spisy na komplexnú analytickú sebareflexiu, ktorá skúmala ich intelektuálny a sociologický rast.

Simpson a Elias (2011) sociologické kritické myslenie posilňujú hraním rol, ktoré využívajú na demonštráciu širokej škály spoločenských situácií. Eisen (2012) predstavuje rozvoj kritického myslenia prostredníctvom fotografického projektu, ktorý bol zaradený do sociologických kurzov. Autor zdôrazňoval, že študenti potrebujú prejsť náročným procesom kritického myslenia tým spôsobom, kde je im umožnené prepojiť teóriu s praxou a podieľať sa na dokončení intelektuálnej úlohy. Autor dospel k názoru, že vyjadrenie sa k sociologickým témam písomnou formou podporuje kritické myslenie a učenie. Rickles, Schneider, Slusser, Williams a Zipp (2013) využívajú zaradenie písomných úloh a diskusie do vyučovania sociologických tém tak, aby podporovali myslenie vyššieho rádu a pomohli študentom zlepšiť kritické uvažovanie.

Túto skutočnosť podporili zisteniami viacerí autori (Britton et al., 1975; Hilgers, Hussey a Stitt-Bergh, 1999). Písanie považujú za efektívny pedagogický nástroj rozvoja kritického myslenia v sociológii. Predpokladáme, že takýmto spôsobom je možné docieľiť to, čo Mills (1959) označuje za sociologickú predstavivosť – schopnosť rozpoznávať spojenia medzi jednotlivými životnými skúsenosťami, pozeráť sa na spoločnosť kritickým

pohľadom, pochopiť úlohu sociálnych vplyvov v živote a pod. Študenti si takýmto typom vyučovania uvedomujú, že riešenie sociologických tém prostredníctvom metód podporujúcich rozvoj ich kritického myslenia je možné využiť aj v aplikácii na skutočné udalosti. Práve tu vidíme priestor pre témy dotýkajúce sa formovania detí a mládeže. Dôležité je poukázať na dôsledky našich rozhodnutí, napr. voľba extrémistických strán, zneužitie identity jedinca, neschopnosť komunikovať tvárou v tvár, nespravodlivosť, korupcia, podvody a mnoho iných.

2 Zameranie výskumu

Slovensko posledné desaťročia trápia problémy, ktoré majú nesmierny vplyv na spoločnosť a jedinca. Medzi najdiskutovanejšie témy patria medziľudské vzťahy, migrácia, extrémizmus, etika masmédií, náboženstvo, gender teórie a pod. Tieto témy sa dostávajú do výchovno-vzdelávacieho procesu ako obsahy tém výchovy cez tzv. prierezové témy kurikula. Je to deklarované. Budúci učiteľ by mal vedieť v edukačnej praxi flexibilne a citlivo zapracovať vybraný spoločenský aspekt do obsahu daného vyučovacieho predmetu. Otázne je, či je na to pripravený.

Základným cieľom výskumu bolo diagnostikovať úroveň kritického sociologického myslenia pomocou metódy písania odbornej eseje zameranej na vybraný spoločenský problém podľa predlohy Schaffer (1995). Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť:

- adekvátnosť formulovania tézy – citlivosť na spoločenský problém;
- adekvátnosť spracovania diskusie k téze – schopnosť podporiť tézu relevantnými informáciami, faktami a odborne komentovať;
- relevantnosť výberu odbornej literatúry do diskusie;
- kompatibilita tézy a záverečného úsudku.

2.1 Metodický postup písania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer

Jedným z možných riešení podpory kritického sociologického myslenia v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov je písanie esejí podľa modelu Jane Schaffer (1995). Uvádzanú metódu považujeme za jeden z účinných prostriedkov, ako prebudiť študentovu vnímavosť na spoločenské problémy. Stratégia písania odbornej eseje podľa modelu Schaffer (1995) pozostávala z týchto krokov: 1. Výzva. 2. Postup, ako napísať efektívny odsek – je potrebné pripraviť si farby: modrou farbou bude zvýraznená téma a záverečný rozsudok; červená farba je určená na konkrétne detaily; zelená farba je určená na komentáre. 3. Tematické vyhľadávanie – ide o prvú vetu v odseku, ktorá zobrazuje hlavnú myšlienku. Zvyčajne je to mierne kontroverzné vyhlásenie; niečo, čo je potrebné dokázať. Táto téza môže byť aj krátka (napr. tri slová).

4. Faktické podrobnosti – tu je potrebné zvážiť fakty, citácie, príklady. Ide o dôkazy, ktoré podporujú naše stanovisko. 5. Komentár k faktom – vyžaduje sa analýza, interpretácia, vysvetlenie alebo náhľad do textu. 6. Záverečný úsudok – ide o tvrdenie, názor.

Z praktickej stránky Jane Schaffer ponúka schému, ktorá má presné poradie: **tematická veta** (TV), **konkrétne detaily** (KD), podporné dôkazy, pripomienky a **komentáre** (KM) a ďalšia poznámka – komentár (KM). Ak študenti zvládnu základný odsek (napr. štyri vety), majú pridať **ďalšie konkrétne detaily** a vždy použiť pomer **dvoch komentárov** na **jeden detail**. Neskôr študenti pridávajú **záverečnú vetu** (ZV). Schéma písania eseje graficky vyzerá nasledovne:



Schéma písania eseji (zdroj: Schaffer, 1995)

2.2 Metóda výskumu

Základnou metódou výskumu bola obsahová analýza odborných esejí zameraných na kritické sociologické myslenie v rámci študijného predmetu *sociokultúrne aspekty edukácie*. Kritériom zámerného výberu študijného predmetu bolo to, že daný predmet ponúka bohaté možnosti diskutovať o aktuálnych otázkach spoločnosti a rovnako ponúka podnety na prebudenie študentovej vnímavosti na spoločenské problémy (kultúrne odlišnosti, multikultúrna komunikácia, edukačno-kultúrne aspekty rodiny, školy, masovokomunikačných prostriedkov a pod.). Študijný predmet sa realizoval v zimnom semestri akademického roka 2016/2017 v 1. ročníku magisterského štúdia. Absolvovalo ho 207 študentov (FHPV – $n = 89$; FF – $n = 73$; FŠ – $n = 29$) PU v Prešove v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie. Študenti boli rozdelení do 11 seminárnych skupín, ktoré boli vedené jedným vyučujúcim. Každý študent mal rovnaké podmienky v rámci absolvovania daného študijného predmetu. Odborná esej bola súčasťou jedného z povinných výstupov. Predmetom obsahovej analýzy boli odborné eseje v počte $N = 207$.

Pri metóde obsahovej analýzy sme sa opierali o poznatky Kerlingera (1972), Šveca (1998), Černotovej (1995), Gavoru (2001), Seebauer (2003), Ondrejkooviča (2005). Etapy obsahovej analýzy esejí:

- zámerný výber študijného predmetu;
- prvotná obsahová analýza piatich odborných esejí za účelom výberu analytických kategórií – presná definícia kategórií, záchytné príklady, pravidlá kódovania (Seebauer 2003);
- obsahová analýza esejí; súčasne obsahová analýza kontrolovaná nezávislým výskumníkom;

- náhodný výber piatich analyzovaných odborných esejí a kontrola správnosti analýzy ďalším nezávislým odborníkom.

Základnou jednotkou analýzy bol nadvetný celok. Celkovo bolo analyzovaných 17 analytických kategórií, ktoré mali určený presný kvantifikačný postup:

- adekvátnosť hodnotenia analytickej kategórie bolo podľa stupnice: áno – 2 body, čiastočne – 1 bod, nie – 0 bodov;
- celková úroveň – sumár parciálnych bodov/celkový počet bodov;
- následne bola vypočítaná percentuálna úroveň spracovania odbornej eseje a celková úroveň, pri ktorej sme využili arbitráry postup¹ (Stračár 1977).

V rámci interpretácie ponúkame parciálne výsledky výskumu v súlade s cieľmi štúdie. Obsahová analýza prebiehala od novembra 2016 do januára 2017. Vzťahy medzi vybranými analytickými kategóriami sme testovali tzv. Spearmanovým korelačným koeficientom.

3 Výsledky výskumu

Obsah študijného predmetu *sociokultúrne aspekty edukácie* tvorí 11 oblastí tém – determinácia osobnosti, sociokultúrne aspekty rodiny, školy, masovokomunikačných prostriedkov, komunikácia a jej historické kontexty, kultúrna a multikultúrna komunikácia, dimenzie multikulturality, metódy, príprava učiteľa a rodové aspekty kultúry a komunikácie.

Úlohou študenta bolo postupovať podľa vopred určených špecifických krokov. Výsledky obsahovej analýzy odborných esejí v tabuľke 2 predstavujú celkovú dosiahnutú úroveň ich spracovania.

Tabuľka 2: Celková úroveň spracovania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer

Úroveň	Odborné eseje	
	Absolútna početnosť (<i>n</i>)	Relatívna početnosť (%)
A	22	10.63
B	32	15.46
C	35	16.90
D	24	11.59
E	27	13.05
Fx	67	32.37
Spolu	207	100.00

¹ Vopred bol určený transformačný kľúč prevodu skóre v analyzovaných kategóriách a využili sme klasifikačnú stupnicu: (A – 90 % až 100 %; B – 89, 99 % až 80 %; C – 79, 99 % až 70 %; D – 69,99 % až 60 %, E – 59,99 % až 50 %; FX – 49,99 % a menej).

Celková úroveň spracovania odborných esejí je výsledkom hodnotenia 17 analytických kategórií, rozdelených do častí – výskum k téme, pojmová analýza, téza, faktické podrobnosti, komentár k faktom s hodnotiacim stanoviskom, záverečný rozsudok, formálne náležitosti, štylizácia a gramatika, etika a technika citovania. Priemerná úroveň spracovania odborných esejí je vyjadrená hodnotou $M = 2,65$, čo predstavuje klasifikačný stupeň D (uspokojivo).

Z tabuľky 2 vyplýva, že približne tretina študentov výberového súboru ($n = 67$; 32,37 %) nepreukázala schopnosť kritického uvažovania pri riešení konkrétneho sociokultúrneho problému so zameraním na kritické sociologické myslenie. Najväčším nedostatkom týchto odborných esejí bolo to, že v prevažnej väčšine absentovala téza (27,05 %). Postavenie tézy, teda tvrdenia na vybraný problém boli jednou z najdôležitejších podmienok odbornej eseje. Ak študent nie je schopný z množstva informácií vybrať relevantné tvrdenie, predpokladáme, že nebude vedieť prehodnotiť a vybrať fakty a ďalšie informácie potrebné na potvrdenie tézy. Tému chápeme ako tvrdenie, ktoré by malo obsahovať predmet a domnienku; mala by byť argumentovateľná, resp. spochybniteľná. Trapp, Zompetti, Motiejunaite a Driscoll (2005) a Nemčok a kol. (2014) konštatujú, že výrok, aby mohol byť tézou, musí byť kontroverzný. Tabuľka ďalej prezentuje aj tieto zistenia: klasifikačný stupeň E – 27 esejí (13,05 %); D – 24 esejí (11,59 %); C – 35 prác (16,90 %); B – 32 esejí (15,46 %) ; A – 22 prác (10,63 %).

Schopnosť napísať dobrú odbornú esej je ovplyvnená poznatkami o téme a spôsobilosťou prejsť citlivosť pri špecifikácii tézy. Výsledok adekvátnosti formulovania tézy znázorňuje tabuľka 3.

Tabuľka 3: Adekvátnosť formulovania tézy s predmetom a domnienkou

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	46	22,22
čiastočne	101	48,79
nie	60	28,99
spolu	207	100,00

Pri hodnotení analytickej kategórie týkajúcej sa adekvátnosti špecifikácie tézy sme dosiahli tieto výsledky: adekvátne formulovaná téza – $n = 46$ (22,22 %), čiastočne relevantne formulovaná téza – $n = 101$ (48,79) a neadekvátne formulovaná téza – $n = 60$ (28,99 %). Toto zistenie vo veľkej miere súvisí s ďalšou analytickou kategóriou.

Výber relevantných informácií a faktov na podporu tézy je ovplyvnený poznatkami študenta k danému problému a aj jeho schopnosťou pracovať s odborným textom. V tabuľke 4 je výsledok adekvátnosti spracovania diskusie k stanovenej téze.

Tabuľka 4: Adekvátnosť spracovania diskusie k téze

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	42	20.28
čiastočne	105	50.72
nie	59	29.00
spolu	207	100.00

Schopnosť podporiť tézu relevantnými informáciami, faktami a odborne ich komentovať podľa modelu Jane Schaffer bolo identifikovaných v 42 odborných esejach (20,28 %). V nich bola preukázaná schopnosť študenta logicky dedukovať, dôkladne porozumieť vybranému sociokultúrnemu problému, prehodnotiť získané informácie z viacerých strán, vybrať dôležité fakty a podporiť vlastné stanovisko v súlade so schémou Jane Schaffer (pomer dvoch komentárov na jeden detail). Čiastočne spracovanú diskusiu sme identifikovali v 105 prácach (50,72 %). Najväčšie nedostatky: absencia kompatibility medzi tézou a faktom, resp. informáciami a dôkazmi (skôr zakomponované všeobecnejšie konštatovania odborníkov), absencia komentára a aj nedodržanie predloženej schémy. Neadekvátne spracovaná diskusia bola identifikovaná v 59 prácach (29,00 %). K tomuto faktu prispelo aj to, že 56 esejí (27,05 %) obsahovalo neadekvátnu štylizáciu tézy, čo výrazne ovplyvnilo spracovanie ďalších podstatných komponentov odbornej eseje. V ďalších zvyšných esejach absentovali kritériá kladené na spracovanie faktických podrobností (*pozri* bod 4 – Stratégia písania odborných esejí...).

Celkový výsledok úrovne spracovania odborných esejí a úrovne spracovania analytických kategórií je výsledkom schopnosti výberu relevantných zdrojov k téme. Hodnotenie tejto analytickej kategórie predstavuje tabuľka 5.

Tabuľka 5: Relevancnosť výberu odbornej literatúry do diskusie

Adekvátnosť formulovania tézy	Absolútna početnosť (n)	Relatívna početnosť (%)
áno	97	46.86
čiastočne	75	36.23
nie	35	16.91
spolu	207	100.00

Prehodnotenie výberu relevantnej literatúry k vytýčenému problému je dôležitým komponentom kritického uvažovania. Pozitívom je, že 97 študentov (46,86 %) má v rámci diskusie použité relevantné zdroje. Čiastočne relevantne (napr. použitie sekundárnych zdrojov) bolo hodnotených 75 prác (36,23 %). V niektorých esejach sa objavovali aj neaktuálne zdroje, príp. v zozname použitej literatúry figurovali zdroje, ktoré neboli súčasťou obsahového spracovania eseje. Za nerelevantné zdroje k vytýčenému problému boli označené údaje v 35 odborných esejach (16,91 %).

Chceli sme zistiť, ako tesne spolu súvisia analytické kategórie „adekvátnosť diskusie“ a „relevantnosť zdrojov“. Na zistenie tejto súvislosti sme použili tzv. Spearmanov korelačný koeficient. Výsledky testu predstavuje tabuľka 6.

Tabuľka 6: Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre vzťah „adekvátnosť diskusie“ a „relevantnosť zdrojov“

Premenná	adekvátnosť diskusie	relevantnosť zdrojov
adekvátnosť diskusie	1	0,711**

Zvýraznené hodnoty predstavujú signifikantný vzťah (** $p < 0,01$).

Na základe Spearmanovho korelačného koeficientu $r = 0,711$ ($p < 0,01$) sme zistili vysokú pozitívnu závislosť (Chráska, 2007, s. 105)² medzi vybranými analytickými kategóriami, a to: adekvátnosťou diskusie a relevantnosťou zdrojov. Vypočítaný koeficient teda vypovedá o tom, že čím sú relevantnejšie zdroje, tým je adekvátnejšia diskusia v tých výstupoch, ktoré boli hodnotené pozitívne, a naopak, neadekvátne zdroje použité v diskusii sa odrazili na jej kvalite negatívne.

Z hľadiska kritického sociologického myslenia je najdôležitejšie dospieť k rozhodnutiu a podporiť ho relevantným dôkazom. Výsledok zhodnotenia kompatibility tézy a záverečného úsudku prezentuje tabuľka 7.

Tabuľka 7: Hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre vzťah „citlivosť tézy“ a „záverečný rozsudok“

Premenná	citlivosť tézy	záverečný rozsudok
citlivosť tézy	1	0,667**

Zvýraznené hodnoty predstavujú signifikantný vzťah (** $p < 0,01$).

²Približná interpretácia hodnôt korelačného koeficientu podľa Chrásku (2007, s. 115): $r = 1$ (funkčná závislosť); $1,00 > r \geq 0,90$ (veľmi vysoká závislosť); $0,90 > r \geq 0,70$ (vysoká závislosť); $0,70 > r \geq 0,40$ (stredná závislosť); $0,40 > r \geq 0,20$ (slabá závislosť); $0,20 > r \geq 0,00$ (veľmi slabá závislosť); $r = 0$ (žiadna závislosť).

Spaermanovým korelačným koeficientom $r = 0,667$ ($p < 0,01$) sme zistili strednú pozitívnu závislosť (Chráska, 2007, s. 105), ktorá naznačuje pomerne tesný vzťah medzi tézou a záverečným rozsudkom. Vypočítaná hodnota vypovedá o tom, že existuje signifikantný vzťah medzi týmito analytickými kategóriami.

4 Diskusia

Celková úroveň odborných esejí so zameraním na kritické sociologické myslenie podľa modelu Jane Schaffer bola vyjadrená klasifikačným stupňom D – uspokojivo ($M = 2,65$). Tento výsledok považujeme vcelku za uspokojivý aj vzhľadom na fakt, že takýto typ výučby nie je bežný na FHPV, FF a FŠ PU v Prešove v rámci pregraduálnej prípravy na učiteľské povolanie.

Znepokojujúcim výsledkom je, že približne tretina esejí ($n = 67$; 32,37 %) neobsahovala podstatné prvky kritického sociologického myslenia, čo sa odrazilo na celkovej úrovni ich spracovania – klasifikačný stupeň Fx. Predpokladáme, že tie môžu byť spôsobené viacerými vplyvmi na jedinca:

- necitlivosť voči spoločenským problémom spôsobené neetickým prezentovaním médiami;
- povrchné riešenie životných situácií – „niekto iný to vyrieši za mňa“;
- lenivosť mysle spôsobená výtvarnými technikami – „na internete nájdem všetko“;
- nekritické preberanie akýchkoľvek vzorov, informácií a pod.;
- absencia komunikácie tvárou v tvár;
- absencia altruizmu;
- absencia zodpovednosti a mnoho iných.

Faktom je, že rozvoj kritického myslenia sa do Štátneho vzdelávacieho programu SR zakomponoval až v roku 2008 a v slovenských školách neregistrujeme zásadný posun v tejto problematike. Výsledkom je identifikovaná podpriemerná úroveň viacerých skupín respondentov (16-ročných žiakov, ich učiteľov a vysokoškolákov) v kritickom myslení (Kosturková, 2016). Nepriaznivé výsledky študentov VŠ v kritickom myslení, ako analýza a hodnotenie informácií, riešenie problémov a efektívnosť písania, predstavuje aj Nedelová (2013). Viacerí autori (Petrasová 2008; Smetanová et al., 2015, Čavojová, 2016; Šuťáková, 2015 a i.) konštatujú, že problematika kritického myslenia, aj napriek proklamovaným požiadavkám, zostáva v slovenskej edukácii na periférii. O to ťažšie je aplikovať jej rozvoj do špecifickejších spoločenských disciplín.

Sociologický základ poznatkov a sociologickú predstavivosť definované Geertsenom (2003) je možné spozorovať pri schopnosti študenta špecifikovať tézu a schopnosti prehodnotiť relevantnosť zdrojov na jej potvrdenie.

Obsahovou analýzou sme zistili, že 46 esejí (22,22 %) obsahovalo adekvátne štylizovanú tézu a 101 esejí (48,79 %) čiastočne adekvátne štylizovanú tézu; adekvátne spracovanú diskusiu v 42 esejach (20,28 %) a čiastočne adekvátne spracovanú diskusiu v 105 esejach (50,72 %). Aj napriek vysokému percentu nekvalitne spracovaných odborných esejí (32,37), Spearmanovým korelačným koeficientom ($r = 0,667$; $p < 0,01$) bola preukázaná stredne pozitívna závislosť medzi tézou a jej potvrdením v záverečnom rozsudku a vysoká pozitívna závislosť medzi adekvátnosťou diskusie a relevantnosťou zdrojov ($r = 0,711$; $p < 0,01$). Detailná analýza vybraných sociokultúrnych problémov a analýza krokov odbornej eseje počas seminárov priniesla aj pozitívne výsledky. V konečnom dôsledku je možné konštatovať, že metóda Jane Schaffer je veľmi zaujímavá a prináša rozmanitosť kognitívnych zručností.

Jednou z najťažších úloh pri výučbe zameranej na kritické sociologické myslenie bolo, ako ju nazýva Bean (1996), prebudenie študentovej vnímavosti na určitý problém. My ho nazývame byť otvorený novému poznaniu. Dôležitým prvkom riešenia stanovenej otázky alebo vytýčeného problému je vedomostný základ (Kolláriková, 1995). V našom prípade išlo o teoretické a praktické poznatky k stanovenej téme z oblasti sociokultúrnych aspektov edukácie. Kontakt s novou myšlienkou alebo informáciou predpokladá schopnosť o nej uvažovať, posúdiť jej vierohodnosť, teda pochopiť jej význam v širších spoločenských a kultúrnych kontextoch. Tu je potrebné zahrnúť úkony spojené s prehodnocovaním informácie – čo o nej viem, čo som sa dozvedel, ako ju viem dať do rôznych súvislostí a ako s ňou môžem pracovať ďalej. Študent pri aplikácii poznatkov v rámci riešenia problému často narážal na prekážky a obmedzenia vyplývajúce z nedostatočnosti poznania. Piaget (1999) túto situáciu nazýva kognitívny konflikt. Jeho prekonanie môže študent realizovať úkonmi, ako napr. analýza a prehodnocovanie informácií a argumentov³, hľadanie nových riešení, čo môžeme nazvať aj korektívnym myslením (interpretácia, rozanalyzovanie, komparácia, konštrukcia vlastných kritérií, zhodnotenie, príp. ďalšie informácie). Zapájať študentov do týchto zložitých procesov myslenia odporúčame napr. *Sokratovským rozhovorom* alebo *Metódou kladenia otázok*. Tento fakt potvrdzujú napr. Marzano et al. (1997), Tallent a Barnes (2015) konštatovaním, že použitím *Sokratovskej metódy* sa študenti môžu naučiť, ako nachádzať vlastné riešenia pomocou kvalitného kritického myslenia. Vyústením tohto procesu je rekonštrukcia a systematizácia novozískaných poznatkov na kvalitatívne vyššej úrovni.

³Argument obsahuje tri základné položky: tvrdenie, ktoré je podporované dôvodmi a každý dôvod je podporovaný dôkazom (Klooster, 2000). V praktickej rovine ide o tvrdenie, ktoré je vysvetlené, ako to funguje v teórii a podložené dôkazom, napr. z praxe.

Vyššie uvedené riadky popisali jednu z aplikovaných metód rozvoja kritického sociologického myslenia v našich podmienkach. V ďalších riadkoch ponúkame inšpiratívne podnety. Kvalitne spracovaná odborná esej sa nezaobíde bez schopnosti klásť si otázky. Crenshaw, Hale a Harper (2011, s. 16) pri takomto type myslenia odporúčajú položiť si otázky:

- Aký je zmysel môjho myslenia?
- Aká je otázka?
- Je otázka jasná a presná?
- Z akého hľadiska myslím?
- Aké informácie používam a kde som ich získal?
- Aké koncepcie alebo myšlienky sú pre moju interpretáciu kľúčové?
- Aké predpoklady robím? Sú platné?
- Aké závery som vyvodil? Sú logicky zdravé?
- Ak súhlasím so závermi, aké sú dôsledky?

Správne kladenie a zodpovedanie viacerých oblastí otázok sú dôležitým prostriedkom pri procese kritického sociologického myslenia, t. j., aby sme išli viac do hĺbky problému. Paul a Elder (2003) špecifikujú viaceré typy otázok, ktoré je možné aplikovať aj pri teórii Geertsena (2003) o rozvoji sociologických vedomostí a sociologickej predstavivosti:

1. *Účel* – Aký je účel? Je implicitný alebo explicitný? Je oprávnený?
2. *Otázka* – Je otázka stanovená jasne? Je formulovaná tak, aby zachytila zložitosť sociálneho problému? Existuje súlad medzi otázkou a účelom?
3. *Informácie* – Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké má autor dáta, fakty a skúsenosti?
4. *Pojmy* – Objasňujú pojmy autorovi kľúčové koncepty? Sú používané a aplikované správne?
5. *Predpoklady* – Má autor citlivosť na predpoklady, ktoré môžu byť spochybnené? Používa autor predpoklady, ktoré neriešia podstatu jeho problému?
6. *Závery* – Argumenty jasne vysvetľujú dosiahnuté závery?
7. *Vlastný názor* – Má autor dostatočné argumenty na prípadné námietky?
8. *Dôsledky* – Má autor citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?

Za všeobecný model rozvoja kritického sociologického myslenia môžeme považovať aj model kognitívnych komponentov kritického uvažovania podľa Facioneho (1990):

1. *Interpretácia* – pochopenie významu v širších súvislostiach (a/ kategorizácia, b/ pochopenie dôležitosti, c/ objasnenie významu);
2. *Analýza* – a/ skúmanie myšlienok, b/ identifikácia argumentov, c/ analýza argumentov;

3. *Hodnotenie* – posúdenie vierohodnosti vyhlásenia – a/ posúdenie tvrdenia, b/ posúdenie argumentov;
4. *Usudzovanie* – proces zisťovania relevantnosti informácií – a/ spochybňovanie dôkazov, b/ hľadanie alternatív, c/ vyvodzovanie záverov;
5. *Explanácia* – vysvetlenie výsledkov uvažovania s podporou argumentov – a/ predstavenie záverov, b/ odôvodnenie postupov, c/ prezentácia argumentov;
6. *Autoregulácia* – sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít za účelom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy – a/ sebahodnotenie; b/ sebakontrola. Sebareflexia sa pri rozvoji kritického myslenia považuje za jednu z podstatných kognitívnych komponentov (Facione, 1990). Chápeme ju ako sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít za účelom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy. Zelina (2016) poznamenáva, že významnou prelomovou prácou v oblasti autoregulácie je *Handbook of Self-regulation* (Boekaerts, Zeidner a Pintrich, 2000), ktorá nastoľuje novú paradigmu skúmania človeka a najmä zlepšenia jeho sebarealizácie. Dôležitosť hodnotenia vlastných rozhodnutí spojených so spätnou väzbou a sebareflexiou zdôrazňuje aj Petříková (2015), Šuťáková (2015) a i.

Uvádzaný model je možné využiť nielen v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale aj pri príprave politológov, sociológov, sociálnych pedagógov, sociálnych pracovníkov, vychovávateľov a pod. Vo všeobecnosti sa dá považovať za univerzálny model rozvoja kritického myslenia v každej spoločenskej oblasti.

Záver

Podporovať kritické sociologické myslenie edukantov je náročná a zodpovedná úloha učiteľa. Naučiť ich kritickyprehodnocovať prijímané informácie je dôležitá súčasť kognitívnych procesov. Predpokladá učiteľa, ktorý disponuje dobrým spoločensko-kultúrnym prehľadom a sám dokáže kriticky sociologicky myslieť. Naše analýzy poukazujú na pomerne veľké nedostatky v orientácii výsledkov vzdelávania študijných predmetov ponúkaných v rámci učiteľského vzdelávania na túto oblasť spôsobilostí budúceho učiteľa i v samotnej úrovni kritického sociologického myslenia budúcich učiteľov.

Aplikácia metódy písania odborných esejí podľa modelu Jane Schaffer do výučby pri riešení sociologických problémov spôsobovala študentom – budúcim učiteľom – viaceré problémy. Študenti FHPV, FF a FŠ Prešovskej univerzity v Prešove neboli zvyknutí na typ vyučovania, ktorý vyžadoval

kritické sociologické usudzovanie. Počas seminárov sme postrehli viaceré problémy:

- načítať dostatok relevantnej knižnej a časopiseckej literatúry;
- mať citlivosť pre výber sociokultúrneho problému;
- urobiť jeho detailnú analýzu (teoretické a empirické ukotvenie);
- špecifikácia tézy;
- obsahovo spracovať jednotlivé odseky odbornej eseje v súlade so schémou Jane Schaffer – úvodný odsek, jadro práce, záverečný odsek so záverečným rozsudkom.

Aj napriek tomu, že bol venovaný dostatočný priestor krokom vedúcim k zvládnutiu kladených požiadaviek v rámci daného študijného predmetu, približne tretina odborných esejí bola spracovaná nedostatočne. Domnievame sa, že tento fakt môže súvisieť s výučbou edukantov v predchádzajúcich rokoch, ktorá nebola cielená na hĺbkové štúdium a myslenie vyššieho rádu. Študenti – budúci učitelia – by mali byť spôsobilí učiť svojich žiakov aktívnym spôsobom, pracovať s rôznymi typmi informácií, pestovať v nich citlivosť na spoločenské problémy a viesť k sociálnej zodpovednosti. Tieto kvality sa odrazia v budúcom fungovaní spoločnosti ako takej. Zo sociologického hľadiska považujeme za dôležité podporiť v slovenskom školstve výchovu ku kritickému mysleniu, aby si edukanti všetkých stupňov škôl uvedomovali spoločenské a kultúrne kontexty. Vyučovanie kritického sociologického myslenia prostredníctvom modelu Jane Schaffer (nielen v sociologických témach) považujeme za jeden z dôležitých spôsobov, ako pripraviť človeka na kompetencie budúcnosti definované Svetovým ekonomickým fórom (WEF, 2018) v Davose – schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické a tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordináciu s ostatnými a emocionálnu inteligenciu.

Prezentované poznatky môžu byť inšpiratívne pre všetky spoločenské disciplíny, nakoľko schopnosť kriticky myslieť sa považuje za dominantnú kompetenciu súčasnej a budúcej spoločnosti.

Literatúra:

- ANDERSON, CH. W. 1987. Strategic Teaching in Science. In Jones, B. F. (ed.). Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 73 – 91.
- ATKINSON, M. P. – HUNT, A. N. 2008. Inquiry-Guided Learning in Sociology. In Teaching Sociology, vol. 36, no. 1, pp. 1 – 7.
- BAILIN, S. – CASE, R. – COOMBS, J. R. – DANIELS, L. B. 1999. Conceptualizing critical thinking. In Journal of Curriculum Studies, vol. 31, no. 3, pp. 285 – 302.

- BAUMAN, Z. – MAY, T. 2001. *Thinking Sociologically*. UK: Blackwell Publishing. 198 p.
- BEAN, J. C. 1996. *Engaging Ideas – The Professor’s Guide to Integrating Writing: Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass. 304 p.
- BECK, U. 2011. *Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon. 212 s.
- BRITTON, J. et al. 1975. *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan. 18 p.
- BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. 2000. *Handbook of Self-Regulation*. New York: The Guilford Press, 783 p.
- BONOMO, T. 1987. A Humanistic Application of Network News. In *Teaching Sociology*, vol. 15, no. 1, pp 33 – 37.
- CASE, R. 2005. Moving critical thinking to the main stage. In *Education Canada*, vol. 45, no. 2, pp. 45 – 49.
- CRENSHAW, P. – HALE, E. – HARPER, S. L. 2011. Producing intellectual labor in the classroom: The utilization of A critical thinking model to help students take command of their hinking. In *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 8, no. 7, pp. 13 – 26.
- ČAVOJOVÁ, V. 2016. O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In Čavojová, V. et al. (eds). *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava: Iris. s. 69 – 87.
- ČAVOJOVÁ, V. – JURKOVIČ, M. 2017. Výskum racionality a rozhodovania na slovenských učiteľoch s rôznou rovnou profesionálnej skúsenosti. In Halama, P. (ed.). *Rozhodovanie profesionálov. Procesuálne, osobnostné a sociálne aspekty*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. s. 80 – 95.
- ČERNOTOVÁ, M. 1995. Obsahová analýza pedagogických záznamov študentov a ich metodologické chyby. In *Pedagogická orientace*, roč. 95, č. 16-17, s. 77 – 84.
- ČERNOTOVÁ, M. et al. 2006. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľa v kariérnom systéme. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 15, č. 3, s. 3 – 32.
- EISNE, D. B. 2012. Developing a critical lens: Using photography to teach sociology and create critical thinkers. In *Teaching Sociology*, vol. 40, no. 4, pp. 349 – 359.
- ENNIS, R. H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. In *Educational Leadership*, vol. 43, no. 2, pp. 44 – 48.
- FACIONE, P. A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. [online]. Fullerton: California State University [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. 189 s.
- GEERTSEN, R. 2003. Rethinking thinking about higher-level thinking. In *Teaching Sociology* vol. 31, pp. 1 – 19.
- GRAUERHOLZ, L. – BOUMA-HOLTROP, S. 2003. Explofing critical sociological thinking. In *Teaching Sociology*, vol. 31, no. 4, pp. 485 – 496.
- GREEN, CH. S. – KLUG, H. G. 1990. Teaching Critical Thinking and Writing through Debates: An Experimental Evaluation. In *Teaching Sociology*, vol. 18, no. 4, pp. 462 – 471.

- HALPERN, D. F. 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. In *American Psychologist*, vol. 53, no. 4, pp. 449 – 455.
- HILGERS, T. L. – HUSSEY, E. L. – STITT-BERGH, M. 1999. As you're writing, you have these epiphanies: What college students say about writing and learning in their majors. In *Written Communication*, vol. 16, no. 3, pp. 317 – 353.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 265 s.
- KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia ČSAV. 708 s.
- KLOOSTER, D. 2002. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy*. [online]. [cit.2012-03-18]. Dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In Kolláriková, Z. a kol. (eds.). *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ PF v Bratislave. s. 23 – 42.
- KOSTURKOVÁ, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus. 176 s.
- LAI, E. R. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review* [online]. Pearson [cit.2016-01-10]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>.
- LENČO, P. 2012. Mladí ľudia v postmoderne. In Rajský, A. (ed.) *Acta Facultatis Paedagogicae: Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave. s. 38 – 45.
- LIPMAN, M. 1988. Critical Thinking: What Can It Be? In *Educational Leadership*, vol. 46, no. 9, pp. 38 – 43.
- MACHÁČEK, L. 2012. Občianske vedomosti 14-ročných žiakov : Medzinárodné komparácie. In *Pedagogika.sk*, roč. 3, č. 2, s. 100 – 123.
- MALCOM, N. L. 2006. Analyzing the News: Teaching Critical Thinking Skills in a Writing Intensive Social Problems Course. In *Teaching Sociology*, vol. 34, no. 2, pp. 143 – 149.
- MARZANO, J. R. et al. 1997. *Dimensions of Learning: Teachers Manual*, 2nd edition. USA: McREL.
- MASSENGILL, R. P. 2011. Sociological writing as higher – level thinking: Assignments that cultivate the sociological imagination. In *Teaching Sociology*, vol. 39, no. 4, pp. 371 – 381.
- MILLS, C. W. 1959. *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press. 234 p.
- MILLS, C. W. 2002. *Sociologická imaginace*. Praha: SLON. 310 s.
- MOLLBORN, S. – HOEKSTRA, A. 2010. „A meeting of minds“: Using clickers for critical thinking and discussion in large sociology classes. In *Teaching Sociology*, vol. 38, no. 1, pp. 18 – 27.
- MŠ SR. 2016: Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. *Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov učiteľských študijných odborov (1.1. – 1.1.3 a 1.1.5)* [online]. Bratislava: MŠ SR, 2016 [cit. 2016-05-07]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitelskych-so.pdf.

- NEDELOVÁ, M. 2013. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškólakoch v projekte AHELO. In Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici. Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF UMB. s. 88 – 98.
- NEMČOK, M. a kol. 2014. Debatná príručka pre stredoškolské kluby. Bratislava: Slovenská debatná asociácia. 238 s.
- NÚCEM. 2016. Medzinárodné merania [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania.
- ONDREJKOVIČ, P. 2005. Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent. 174 s.
- PAUL, R. W. 1992. Critical thinking: What, why, and how? In *New Directions for Community Colleges*, vol. 77, no. March, pp. 3 – 24.
- PAUL, R. W. – ELDER, L. 2003. La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.
- PAVLOV, I. – PETROVÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2015. Profesionálne štandardy učiteľov v kariernom systéme a ich pilotné overovanie na Slovensku. In: Danielová, L. et al.(eds.). *Rozvoj kompetencií vzdelávateľů v kontextu moderného pojetí vzdelávání*. Brno: MU v Brne. s. 162 – 187.
- PENCE, D. 2009. I'll take ideology for \$200, alex: Using the game show jeopardy to facilitate sociological and critical thinking. In *Teaching Sociology*, vol. 37, no. 2, pp. 171 – 176.
- PETRASOVÁ, A., 2008. Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Prešov: Rokus. 136 s.
- PETŘÍKOVÁ, K. 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In *Edukácia*, roč. 1, č. 2, s. 115 – 124.
- PIAGET, J., 1999: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. 168 s.
- PORUBSKÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. – VALICA, M. 2008. Návrh profesionálnych štandardov učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 17, č. 4, príloha s. 1 – 16.
- REINERTSEN, P. – DACRUZ, G. 1996. Using the daily newspaper and journal writing to teach large introductory sociology classes. In *Teaching Sociology*, vol. 24, no. 1, pp. 102 – 107.
- RICKLES, M. L. – SCHNEIDER, R. Z. – SLUSSER, S. R. – WILLIAMS, D. M. – ZIPP, J. F. 2013. Assessing change in student critical thinking for introduction to sociology classes. In *Teaching Sociology*, vol. 41, no. 3, pp. 271 – 281.
- ROYBAL, A. R. 2012. Critical Thinking Writers in Middle School: A Look at the Jane Schaffer Model [online]. California: Dominican University od California. 49 p. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://scholar.dominican.edu/masters-theses>.
- RUISEL, I. 2008. Od inteligencie k múdrosti. In *Psychologické dny: Já&my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2017-05-04]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>.
- RUSCHE, S. N. – JASON, K. 2011. You have to absorb yourself in it: Using inquiry and reflection to promote student learning and self-knowledge. In *Teaching Sociology*, roč. 39, no. 4, pp. 338 – 353.

- SEEBAUER, R. 2003. Základy úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací. Brno: Paido, 152 s.
- SEKERÁK, M., 2017. Koncepty občianskej participácie a pricipatívnej demokracie nazerané teoretickou optikou. In *Sociológia*, roč. 49, č. 2, s. 179 – 202.
- SCHAFFER, J. 1995. Teaching the multiparagraphy essay: A sequential nine-week unit. San Diego. California: Jane Schaffer Publications.
- SCHAFFER, J. 2016. Teaching the Multi-Paragraph Essay. In [online]. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <https://d2ct263enury6r.cloudfront.net/BqQazvVJmlWZlnrKeAzRpnAJjLIWOq1baZx9jZdgedc1r1RE.pdf>.
- SIMPSON, J. M. – ELIAS, V. L. 2011. Choices and chances: The sociology role-playing game – the sociological imagination in practice. In *Teaching Sociology*, vol. 39, no. 1, pp. 42 – 56.
- SMETANOVÁ, V. et al., 2015. The level of critical thinking abilities among pre-service teachers. In 8th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: IATED. pp. 5304 – 5310.
- STEVENS, D. – VanNATTA, M. 2002. Teaching critical observation as a sociological tool. In *Teaching Sociology*, vol. 30, č. 2, pp. 243 – 253.
- STRAČÁR, M. 1977. Systém a metódy učebného procesu. Bratislava: SPN. 405 s.
- ŠUŤÁKOVÁ, V. 2015. Proces sociálnej komunikácie na vyučovaní. In *Sociálna a didaktická komunikácia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 29 – 66.
- ŠVEC, Š. 1998. Metodológia vied o výchove. Bratislava: Iris. 303 s.
- TALLENT, R. J. – BARNES, J. J. 2015. Think Bubbles and Socrates: Teaching Critical Thinking to Millennial in Public relations Classes. In *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, no. 7, p. 435 – 441.
- TINDAL, G. – NOLET, V. 1995. Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. In *Focus on Exceptional Children*, vol. 27, no. 7, pp. 1 – 22.
- TRAPP, R. – ZOMPETTI, J. P. – MOTIEJUNAITE, J. – DRISCOLL, W., 2005. Objavovanie sveta debatou [preklad zostavil A. Schulcz]. New York: International Debate Education Association. 187 s.
- UNNITHAN, N. P. – SCHEUBLE, L. K. 1983. Evaluating an Attempt at Relevance: The Use of News Item Analysis in Introductory Sociology. In *Teaching Sociology*, roč. 11, pp. 399 – 405.
- WATSON, G. – GLASER, E. M. 1990. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. The UK: Psychological corporation, LTD. 69 p.
- WEF. 2018. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. In [online]. pp. 8-19. [cit. 2018-08-11]. Dostupné z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
- ZELINA, M. 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In *Pedagogická revue*, roč. 63, č. 1-2, s. 14 – 12.
- WILLINGHAM, D. T. 2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? In *American Educator*. [online]. pp. 8-19. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z:

<https://www.uvm.edu/~facsen/generaleducation/Critical%20Thinking%20Article%20-%20Willingham.pdf>.

- ANTONIOU, A. S. – POLYCHRONI, F. – VLACHAKIS, N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In *Journal of Managerial Psychology*, roč. 21, č. 7, s. 682 – 690.
- ARNETT, J. J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In *American Psychologist*, roč. 55, č. 5, s. 469 – 480.
- ARNETT, J. J. 2004. *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press. 280 s. ISBN 978-0195309379.
- ARNUP, J. – BOWLES, T. 2016. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. In *Australian Journal of Education*, roč. 60, č. 3, s. 229 – 244.
- BUTTNER, S. et al. 2015. Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. In *The Australian Educational Researcher*, roč. 42, č. 4, s. 461 – 481.
- CLUNIES-ROSS, P. – LITTLE, E. – KIENHUIS, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. In *Educational Psychology*, roč. 28, s. 693 – 710.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- DEMEROUTI, E. – BAKKER, A. B. – NACHREINER, F. – SCHAUFELI, W. B. 2001. The Job Demands–Resources Model of burnout. In *Journal of Applied Psychology*, roč. 86, s. 499 – 512.
- GEVING, A. M. 2007. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. In *Teaching and Teacher Education*, roč. 23, s. 624 – 640.
- HONG, J. Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. In *Teachers and Teaching*, roč. 18, č. 4, s. 417 – 440.
- CHANG, M. L. 2009. An appraisal perspective on teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. In *Educational Psychology Review*, roč. 21, s. 193 – 218.
- JOHNSON, B. et al. 2012. *Early career teachers: Stories of resilience*. University of South Australia. 96 s. ISBN: 978-0-646-58408-9.
- JOHNSON, S. M. – BIRKELAND, S. E. 2003. Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. In *American Educational Research Journal*, roč. 40, č. 3, s. 581 – 617.
- KLASSEN, R. M. – CHIU, M. M. 2011. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. In *Contemporary Educational Psychology*, roč. 36, č. 2, s. 114 – 129.

- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. 162 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KOUSTELIOS, A. – KARABATZAKI, D. – KOUISTELIOU, I. 2004. Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. In *Psychological Reports*, roč. 95, s. 883 – 886.
- LEMEŠOVÁ, M. 2010. „Problémové“ dieťa v škole. In *Zdravá škola*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 366 – 370.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén*. Bratislava: Iris, s. 136 – 147.
- OECD. 2007. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Dostupné online: www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2015. Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? In *International Education Studies*, roč. 8, č. 3, s. 181 – 192.
- SKAALVIK, E. M. – SKAALVIK, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. In *Social Psychology of Education*, roč. 20, č. 1, s. 15 – 37.
- SOKOLOVÁ, L. – LEMEŠOVÁ, M. 2014. Ako riešia náročné školské situácie študenti a študentky učiteľstva. In *Pedagogický výzkum: spojnice medzi teorií a praxí*. Olomouc: Agentura Gevak, s. 121 – 131. ISBN 978-80-86768-90-8.
- SOKOLOVÁ, L. 2018. Learning to notice: Professional vision and challenging behaviour in the classroom. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume VII, s. 251 – 260. ISSN 1691-5887.
- SOMERVILLE, L. H. 2013. Special issue on the teenage brain: Sensitivity to social evaluation. In *Current Directions in Psychological Science*, roč. 22, č. 2, s. 129 – 135.
- SPILT, J. L. – KOOMEN, H. M. Y. – THIJS, J. T. 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review*, roč. 23, s. 457 – 477.
- WOLFF, C. E. – JARODZKA, H. – VAN DEN BOGERT, N. – BOSHUIZEN, H. P. A. 2016. Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. In *Instructional Science*, roč. 44, s. 243 – 265.
- YOON, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. In *Social Behavior and Personality*, roč. 30, č. 5, s. 485 – 493.

Martina Kosturková je odbornou asistentkou na Katedre pedagogiky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, kde ukončila aj doktorandské štúdium v odbore Pedagogika. Vo vedeckej oblasti sa

špecializuje na problematiku kritického myslenia, ktorú okrem iného aplikuje aj do edukačného procesu študijných predmetov povinného spoločenskovedného základu v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov ako sociokultúrne aspekty edukácie, kultúrna antropológia, teórie výchovy a vzdelávania. Na odbore pedagogika ponúka študentom povinne voliteľné predmety zamerané na výchovu ku kritickému mysleniu a na podporu relevantnej argumentácie. Je autorkou niekoľkých desiatok pôvodných vedeckých štúdií priamo sa viažucich na jej odbornú profiláciu. Ucelený prehľad o problematike kritického myslenia doma a v zahraničí, ako aj pôvodné výskumné zistenia predstavila zatiaľ v dvoch monografiách a vo viacerých kapitolách vyžiadaných doma a v zahraničí. V súčasnosti autorka v spolupráci s vydavateľstvom Wolters Kluwer pripravuje vysokoškolskú učebnicu zameranú na reálny výcvik kritického myslenia v praxi pre viaceré cieľové skupiny.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.
Katedra pedagogiky
FHPV, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 16 Prešov
Slovenská republika
e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

Hudobná pedagogika na LMU v Mníchove

Alica Hurtová

Abstrakt: Predložený príspevok poskytuje prehľad možností štúdia hudobnopedagogických programov na Ludwig-Maximilians-Universität v bavorskom Mníchove a ich opis. Ďalej porovnáva slovenský a nemecký systém štúdia v oblasti hudobnej pedagogiky. Komparácii sa venuje na príklade programov banskobystrickej Univerzity Mateja Bela ako zástupcu slovenských univerzít, pričom uvádza jednotlivé rozdiely a podobnosti oboch systémov. Text sa zaoberá celým priebehom štúdia od prijímacích skúšok až po uplatnenie absolventov a spomína aj konkrétnu stavbu, moduly a predmety nemeckých študijných programov. Osobitne poukazuje na špecifiká priebehu učiteľského štúdia a jeho postavenia v nemeckej spoločnosti.

Kľúčové slová: hudobná pedagogika, študijné programy, porovnanie, Nemecko, Slovensko.

Music Pedagogy at LMU in Munich. The submitted paper provides an overview of study possibilities in Music Pedagogy programs at the Ludwig Maximilian University of Munich, Bavaria, and compares the Slovak and German systems of study in the field of Music Pedagogy. The comparison utilizes Matej Bel University in Banská Bystrica as a representative example of Slovak universities in order to highlight individual differences and similarities of both systems. The text deals with the whole process of study from entrance exams to graduate placement, including the German educational structure, modules and courses of study. Specifically it points out the process of educating future teachers and its position in German society.

Key words: Music Pedagogy, Study Programs, Comparison, Germany, Slovakia.

1 Hudobná pedagogika v Mníchove

V Mníchove sa pre záujemcov naskytá pestrá ponuka hudobného vzdelania od rôznych hudobných škôl cez FMZ (*Freies Musikzentrum München*, tzv. Slobodné hudobné centrum), ktoré zabezpečuje koncertnú, vzdelávaciu

činnosť, ako aj kurzy ďalšieho vzdelávania a umožňuje napríklad vzdelávanie v bubnovaní či muzikoterapii⁴, až po klasické vzdelanie vysokoškolského typu. Vysoké školy s hudobnými odbormi zastupujú *Ludwig-Maximilians-Universität München* (podľa tohtoročného THE rankingu najlepšia univerzita v Nemecku)⁵ a *Hochschule für Musik und Theater München* (Vysoká škola pre hudbu a divadlo).

Zatiaľ čo LMU zastrešuje hudobnú pedagogiku a hudobnú vedu, Vysoká škola pre hudbu a divadlo zahŕňa najmä umelecké študijné programy, hudobnú vedu a teóriu, kultúrny a hudobný manažment, hudobnú žurnalistiku vo verejnoprávnom a súkromnom rozhlase, cirkevnú, ľudovú hudbu a džez.

Okrem toho sa tu dajú študovať pedagogicky orientované inštrumentálne študijné programy a učiteľstvo hudby pre gymnáziá⁶, ktoré má pre Mníchov veľký význam, pretože vzdelanie v tomto odbore možno v celom Bavorsku získať už len na Vysokej škole hudby v Regensburgu a vo Würzburgu.

V rámci LMU štúdium prebieha na *Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften* (na Fakulte č. 9: historických a umeleckých vied). Je možné vybrať si z bakalárskeho vedľajšieho odboru *Kunst, Musik, Theater* (Umenie, hudba, divadlo), hudobnej vedy, (ktorú tu vyučoval aj slávny profesor Kurt Huber, člen hnutia odporu proti Hitlerovi a nacistickému režimu Biela ruža), učiteľských programov, hudobnej pedagogiky a promócie⁷ v odboroch hudobná veda a hudobná pedagogika (v spolupráci s VŠ pre hudbu a divadlo).

Učiteľské programy sa ďalej delia podľa typov škôl. Učiteľstvo didaktického predmetu Hudba pre základné, stredné a osobitné školy⁸ sa teda študuje zvlášť. Zo škôl sekundárneho vzdelávania je na LMU zastúpená *Hauptschule*, študijné programy pre *Realschule* a už spomínané gymnáziá dopĺňa Vysoká škola pre hudbu a divadlo, ktorá zároveň poskytuje aj štúdium učiteľstva hudby pre

⁴ Podrobnejšie informácie dostupné na: <https://www.freies-musikzentrum.de/> (16. 3. 2018).

⁵ Dostupné na: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (16. 3. 2018).

⁶ V Bavorsku doteraz ako dvojitého odboru, čiže s dvoma nástrojmi a len hudba, najnovšie tak ako v iných spolkových krajinách tiež hudba s jedným nástrojom a druhým predmetom na univerzite.

⁷ Pojem promócia má v Nemecku iný význam, myslí sa tým doktorský titul, teda štúdium s cieľom získania doktorátu; u nás je ekvivalentom doktorandské štúdium.

⁸ Základné školy v Nemecku trvajú štyri roky. Potom nasledujú rôzne typy stredných škôl podľa náročnosti: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*. Takto sú členené aj študijné programy pre budúcich učiteľov.

základnú školu a *Hauptschule*, no ide o vzájomne sa odlišujúce programy od tých na LMU.

Hlavný rozdiel spočíva v predmete hudby, ktorý si študenti vyberajú sami. Tento sa na VŠ pre hudbu a divadlo nazýva *Unterrichtsfach* (vyučovací predmet) a na LMU *Didaktikfach* (didaktický predmet), kde funguje ako jeden z troch vedľajších predmetov. Podľa Bavorského vysokoškolského zákona (2006)⁹ musí študent učiteľstva pre základnú školu počas svojho štúdia v predmete *Didaktikfach* získať 12 kreditov a v predmete *Unterrichtsfach* 66 kreditov, čiže študenti VŠ pre hudbu a divadlo sa štúdiu hudby venujú intenzívnejšie, ale za svoje predmety aj získavajú viac kreditov.

Tento typ rozdelenia nenachádza v slovenskom školstve ekvivalent, pretože u nás je bežné študovať učiteľstvo v kombinácii dvoch predmetov, prípadne (dobrovoľne) rozšírené o ďalší predmet. V Nemecku je jeden predmet nadradený (*Unterrichtsfach*) a povinne k nemu musia byť vybrané tri vedľajšie predmety (*Didaktikfach*). Každá štvorkombinácia tiež povinne obsahuje nemčinu a matematiku, ktoré aj študenti VŠ pre hudbu a divadlo študujú na LMU, rovnako ako prípadné ďalšie zvolené predmety.

V konečnom dôsledku však pri uplatnení učiteľov oboch škôl všetkých stupňov okrem gymnázia nerozhodujú predmety, ktoré študovali na vysokej škole, pretože v praxi musia vyučovať takmer všetko. Kľúčovou pre prijatie do zamestnania je celková známka pozostávajúca z výsledkov oboch štátnych skúšok, s váhou vždy 50 %.

Keďže Nemecko prešlo k transformácii študijných programov na vysokých školách v zmysle Bolonského procesu relatívne nedávno, na LMU existovali niekoľko rokov súbežne staré a nové študijné programy:

- zanikajúci *MA-Studiengang* (nazývaný aj *Magister Artium*, u nás pôvodne celé štúdium; do tohto programu už noví študenti nie sú prijímaní);
- bakalárske študijné programy (vedľajšieho odboru Umenie, hudba, divadlo, učiteľstva na základnej škole, osobitnej škole a *Hauptschule*, hudobnej vedy);
- nový *Master-Studiengang* (2. stupeň štúdia, náš magisterský; v odboroch hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky).

V súčasnosti študuje v jednotlivých hudobných programoch na LMU približne 1200 študentov, a to takmer výlučne v bakalárskom štúdiu (na magisterskom stupni študuje len necelých 50 študentov, napr. magisterský odbor hudobná pedagogika navštevuje 18 študentov). Najzastúpenejším programom je vedľajší odbor Umenie, hudba, divadlo, v ktorom študuje asi 500 študentov. Aj

⁹ Dostupný na: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG> (16. 3. 2018).

študentov v učiteľských programoch je vyše 500, pričom študenti učiteľstva pre základnú školu takmer dvojnásobne prevyšujú počet študentov učiteľstva pre sekundárne vzdelávanie¹⁰ (ide len o tých, ktorí študujú hudbu ako vedľajší predmet). Pre prijatie na štúdium v učiteľských programoch¹¹ a odboroch hudobnej vedy a hudobnej pedagogiky je potrebné úspešne absolvovať tzv. *Eignungsverfahren*, čo je obdobia našich talentových prijímacích skúšok. Na hudobnej vede sa zisťujú len teoretické poznatky, zatiaľ čo v učiteľských programoch a na hudobnej pedagogike sú preskúšané vokálne a inštrumentálne zručnosti, ale aj vedomosti z teórie a praxe hudobnej pedagogiky.

Bez ohľadu na vybraný hlavný predmet a vedľajšie predmety (aj hudbu) má štúdium učiteľstva jednotnú stavbu a na jeho konci je potrebné mať nazbieraných 213 kreditov (pozri tab. 1 a 2)¹²:

Tabuľka 1: **Bodové rozdelenie v študijnom programe učiteľstvo na základnej škole**

Oblasť	ECTS-kredity
Vyučovací predmet	66
Pedagogika a didaktika základnej školy	36
3 didaktické predmety	každý 12
Výchovné vedy (EWS)	36
Spoločenské vedy (GWS), teológia a filozofia	9
Pedagogicko-didaktická prax	6
Štúdium sprevádzajúce predmetovo-didaktické praxe	6
Ľubovoľná oblasť ¹³	6
Domáca písomná práca (<i>Hausarbeit</i>)	12
Celkový počet bodov	213

¹⁰ Za štatistické informácie ďakujem Štábu pre stratégiu a rozvoj LMU, menovite M. A. Romanovi Erbovi.

¹¹ Iba v prípade, že si uchádzač zvolil hudbu ako hlavný predmet (*Unterrichtsfach*), tento predmet po prijatí študuje na VŠ pre hudbu a divadlo.

¹² Jednotlivé tabuľky v texte boli zostavené podľa údajov z webových stránok LMU, VŠ pre hudbu a divadlo a Mníchovského centra pre vzdelávanie učiteľov.

¹³ V učiteľstve pre ZŠ sú body za ľubovoľnú oblasť získavané len vo vyučovacom predmete.

Tabuľka 2: **Bodové rozdelenie v študijnom programe učiteľstvo na *Hauptschule***

Oblasť	ECTS-kredity
Vyučovaci predmet	66
Pedagogika a didaktika <i>Hauptschule</i>	9
3 didaktické predmety	každý 21
Výchovné vedy (EWS)	36
Spoločenské vedy (GWS), teológia a filozofia	9
Pedagogicko-didaktická prax	6
Štúdium sprevádzajúce predmetovo-didaktické praxe	6
Ľubovoľná oblasť ¹⁴	6
Domáca písomná práca (<i>Hausarbeit</i>)	12
Celkový počet bodov	213

Pri zanikajúcom magisterskom programe štúdium nemalo stanovený pevný čas, v ktorom je potrebné ho zvládnuť. Bežná doba jeho trvania bola 9 semestrov, pričom mohlo byť začaté v zimnom alebo v letnom semestri. Takisto nebola stanovená ani hranica minimálnej dĺžky štúdia. Nové bakalárske programy obvykle začínajú v zimnom semestri a štandardne trvajú 7 semestrov, v prípade rozšírenia o ďalší predmet 9 semestrov. Za minimum na ukončenie štúdia sa považuje 6 semestrov. Hornú hranicu predstavuje 11 semestrov, no v prípade školskej psychológie ako hlavného vyučovacieho predmetu ide o 13 semestrov. Nový jednodborový magisterský program hudobnej pedagogiky môže byť začatý len v zimnom semestri a trvá spravidla 4 semestre.

Samotné štúdium je rozčlenené do určitého počtu modulov. Ako modul je označované spojenie tematicky a časovo zladených učebných kurzov, ktoré sprostredkujú spoločný učebný cieľ a obsahujú minimálne jednu integrovanú skúšku. Každý semester prebieha v istom module a takto sú rozpísané aj jednotlivé študijné programy (pozri tab. 3, 4, 5 a 6):

¹⁴ V učiteľstve pre *Hauptschule* sú body za ľubovoľnú oblasť získavané len vo vyučovacom predmete.

Tabuľka 3: Študijný program učiteľstvo pre základnú školu¹⁵

Semester		Modul/Učebný kurz	Počet hodín	ECTS
3.	P1	Základný modul Hudobná pedagogika		3
	P 1.1	Základy hudobnej pedagogiky a psychológie (S)	1	1
	P 1.2	Rytmika a muzicírovanie v triede (C)	2	2
4.	P 2	Modul Na školu orientovaná hudobná prax		3
	P 2.1	Inštrumentálna hra (C)	1	1
	P 2.2	Školenie hlasu/Hlasové vyučovanie (C)	1	1
	P 2.3	Zbor (C)	2	1
5.	P 3	Hudobnoteoretický modul		3
	P 3.1	Sluchová výchova (C)	1	1
	P 3.2	Aplikovaná náuka o harmónii a kontrapunkte a inštrumentálna hra v školskej praxi (C)	1	1
	P 3.3	Dejiny hudby v prehľade (P)	1	1
6.	P 4	Nadstavbový modul Hudobná didaktika		3
	P 4.1	Ťažiskové témy (napr. didaktika piesní, počúvania diel atď.), tiež: Seminár k dodatočnej štúdiu sprevádzajúcej praxi (S)	1	1
	P 4.2	Didaktika a metodika vyučovania hudby na základnej škole (S)	2	2
Celkovo				12

¹⁵ Vysvetlivky: S = seminár, C = cvičenie, P = prednáška.

Tabuľka 4: Študijný program učiteľstvo pre základnú školu/osobitnú školu

Semes-ter		Modul/Učebný kurz	Počet hodín	ECT S
3.		Základný modul Hudobná pedagogika		3
	P 1.1	Základy hudobnej pedagogiky a psychológie (S)	1	1
	P 1.2	Rytmika a muzicírovanie v triede (C)	2	2
4.	P 2	Modul Na školu orientovaná hudobná prax		3
	P 2.1	Inštrumentálna hra (C)	1	1
	P 2.2	Školenie hlasu/Hlasové vyučovanie (C)	1	1
	P 2.3	Zbor (C)	2	1
7.	P 3	Hudobnoteoretický modul		3
	P 3.1	Sluchová výchova (C)	1	1
	P 3.2	Aplikovaná náuka o harmónii a kontrapunkte a inštrumentálna hra v školskej praxi (C)	1	1
	P 3.3	Dejiny hudby v prehľade (P)	1	1
8.	P 4	Nadstavbový modul Hudobná didaktika		3
	P 4.1	Ťažiskové témy (napr. didaktika piesní, počúvania diel atď.), tiež: Seminár k dodatočnej štúdiu sprevádzajúcej praxi (S)	1	1
	P 4.2	Didaktika a metodika vyučovania hudby na základnej škole (S)	2	2
Celkovo				12

Tabuľka 5: Študijný program učiteľstvo pre *Hauptschule*

Semester		Modul/Učebný kurz	Počet hodín	ECTS
3.	P 1	Základný modul Hudobná pedagogika		3
	P 1.1	Základy hudobnej pedagogiky	1	1

		a psychológie (S)		
	P 1.2	Rytmika a muzicírovanie v triede (C)	2	2
3.	P 2	Hudobnoteoretické základy		3
	P 2.1	Sluchová výchova	1	1
	P 2.2	Náuka o harmónii a kontrapunkte a analýza	2	2
4.	P 3	Modul Dejiny hudby		3
	P 3.1	Dejiny hudby v prehľade	1	1
	P 3.2	Dejiny a aranžmány džezu, rocku a popu	1	2
4.	P 4	Základný modul Hudobná prax		3
	P 4.1	Prax perkusných nástrojov	2	1
	P 4.2	Inštrumentálna hra v školskej praxi I	1	2
5.	P 5	Nadstavbový modul Hudobná prax		3
	P 5.1	Inštrumentálna hra v školskej praxi II	1	2
	P 5.2	Umelecké inštrumentálne vyučovanie	1	1
6.	P 6	Hlasová a rečová výchova		3
	P 6.1	Zbor	2	1
	P 6.2	Školenie hlasu/Hlasové vyučovanie	1	2
7.	P 7	Nadstavbový modul Hudobná didaktika		3
	P 7.1	Ťažiskové témy (napr. didaktika piesní, počúvania diel atď.), tiež: Seminár k dodatočnej štúdium sprevádzajúcej praxi (S)	1	1
	P 7.2	Didaktika a metodika vyučovania hudby na <i>Hauptschule</i> (S)	2	2
Celkovo				21

Uvedené učiteľské študijné programy obsahujú výlučne povinné predmety. Zoznam všetkých ponúkaných kurzov je aktualizovaný každý semester a prístupný v tlačenej knižnej verzii na katedre alebo priamo v osobnom konte študenta, cez ktoré sa prihlasuje do elektronického systému univerzity.

Pre študentov Katedry hudobnej pedagogiky boli napr. v letnom semestri 2011 otvárané nasledovné kurzy:

Prednášky:

- Strediská západných dejín hudby z perspektívy historickej hudobnej pedagogiky (2 h);

Semináre:¹⁶

- Kolokvium pre *magistrandov* (študentov magisterského štúdia) a kandidátov na štátnu skúšku: Dôležité témy a texty hudobnej pedagogiky (2 h);
- Kolokvium pre *magistrandov* a kandidátov na štátnu skúšku: Vedecká práca v hudobnej pedagogike (2 h);
- Kolokvium pre *magistrandov* a doktorandov (1 h);
- Kolokvium: Príprava pre kandidátov na štátnu skúšku (1 h);
- PROART Základný seminár (3 h);
- PROART Workshop (3 h);
- Interkultúrna hudobná pedagogika (2 h);
- Úvod do hudobnej pedagogiky (1 h);
- Úvod do hudobnej pedagogiky (1 h): Blokový seminár, vyžaduje prihlásenie;
- Historická hudobná pedagogika (2 h);
- Didaktické modely na tému počúvanie hudby (2 h);
- Seminár praktických cvičení: Kooperácia so školskými triedami a kandidátmi učiteľstva o plánovaní a realizácii hudobného vyučovania (2 h): Blokový seminár;
- Didaktika a metodika vyučovania hudby na základnej škole (2 h);
- Didaktika a metodika vyučovania hudby na základnej škole (2 h): Blokový seminár;
- Produkcia a prezentácia novej piesne (2 h);
- Seminár Prax GS – základná škola (2 h);
- Seminár Prax HS – *Hauptschule* (2 h);

Cvičenia:

- Spev – kultúrna technika a jej sprostredkovanie (2 h);
- Interkultúrne hudobné vyučovanie: Hudobné kultúry a piesne sveta vo vyučovaní (2 h);
- Improvizácia a hudobný zážitok (2 h);
- Audio- a MIDI produkcia na počítači (2 h);
- Dejiny filmovej hudby – roky 2000 až podnes (2 h);
- Ľudová pieseň, ľudová hudba a ľudový tanec v 20. storočí v Bavorsku (2 h), dodatočne: poldenná exkurzia;

¹⁶ V Nemecku sa semináre ešte ďalej delia podľa náročnosti na *Ober-*, *Haupt-* a *Proseminare*.

- Hudobné vyučovanie na základnej škole (základná kvalifikácia pre študentov bez didaktického predmetu Hudba) (2 h): zápis je nevyhnutný;
- Hudobné vyučovanie na základnej škole (základná kvalifikácia pre študentov bez didaktického predmetu Hudba) (2 h): Blokový kurz, zápis je nevyhnutný;
- Elementárna náuka o harmónii 1 (1 h);
- Náuka o harmónii a skladbe 2 HS (1 h);
- Hudobná analýza HS (2 h);
- Hudobná analýza MA (2 h);
- Sluchová výchova 1 (1 h);
- Sluchová výchova 2 HS (1 h);
- Sluchová výchova III MA (1 h);
- Sluchová výchova IV MA (1 h);
- Ansámblová práca v školskej praxi 1 (1 h);
- Ansámblová práca v školskej praxi 2 HS (1 h);
- Vedenie súboru 1/I (1 h);
- Vedenie súboru 2/II HS, MA (1 h);
- Džezový ansámbl (2 h);
- Big Band (pre pokročilé inštrumentalistky a inštrumentalistov v oblasti džezu) (2 h);
- Semestrálny zbor (2 h);
- Komorný zbor (pre pokročilé speváčky a spevákov, nutné predspievanie) (2 h);
- Hudobnopraktické kurzy: Inštrumentálna hra (1 h);
- Hudobnopraktické kurzy: Školenie hlasu/rečová výchova (1/2 h);
- Inštrumentálna hra v školskej praxi: Kurzy pre klavír a gitaru (1 h);
- Inštrumentálna hra v školskej praxi: Klavír (1 h);
- Umelecký zážitok alebo hospodársky faktor? Interdisciplinárny workshop o kultúrnom turizme (s exkurziou) (2 h);
- Umenia a ich publikum. Marketing umenia, hudby, divadla (2 h);
- Kultúra v právnickej praxi. Vznik, úprava a presadzovanie práv kultúrnych pracovníkov (2 h);
- Múza a mamona (2 h).

Pokiaľ nie je priamo v názve predmetu napísané, pre koho je určený (napr. GS, doktorandi), je spravidla prístupný všetkým záujemcom. Mnohé z týchto predmetov sa uskutočňujú v bežnej a zároveň aj v blokovej forme. Niektoré z kurzov sú tiež ponúkané opakovane v rôznych časoch, aby sa pokryli potreby

všetkých študentov a najmä aby sa predišlo kolíziám v rozvrhoch, ktoré si študenti zostavujú sami.

Po zozbieraní 213 kreditov potrebných na ukončenie štúdia sa študent prihlasuje na prvú štátnu skúšku. Táto pozostáva z radu písomných, ústnych a pri predmetoch Hudba, Umenie a Šport aj praktických skúšok, ktorých počet sa rôzni a závisí vždy od konkrétnych predmetov. Výslednú známku zo 40 % tvoria doterajšie výsledky štúdia a zo 60 % hodnotenie štátnej skúšky.

Študenti, ktorí skladajú prvú štátnu skúšku najneskôr po 7 semestroch a v prípade rozširujúceho štúdia Školskej psychológie po 9 semestroch, majú možnosť využiť jeden bezrizikový pokus. Znamená to, že ak sa im nepodari skúšku urobiť, berie sa to, akoby na ňu ani nešli a stále ju môžu dvakrát opakovať. Samozrejme, zarátané sú všetky semestre doterajšieho štúdia, a to aj z iného odboru.

Štátnu skúšku z predmetu Hudba tvorí praktická a teoretická časť. Praktická časť trvá v programe učiteľstvo pre základnú školu 15 minút a v programe pre *Hauptschule* 20 minút. Prihlásení študenti majú prezentovať svoje zručnosti v oblasti spevu a cappella, spevu s vlastným sprievodom a hry na nástroj. Odohrané bývajú 1 – 2 skladby s predpísanou náročnosťou.

Teoretická časť prebieha individuálnejšie a v závislosti od skúšajúcich učiteľov v komisii, ktorá je vopred známa. Pozostáva z tematických okruhov a každá z jej troch častí trvá 10 minút. Prvý okruh tvoria hudobná psychológia, sociológia, muzikoterapia a historická hudobná pedagogika. Do druhého okruhu patria hudobné dejiny, hudobná etnológia a náuka o ľudovej hudbe. Tretím okruhom je didaktika, v rámci ktorej sa študent môže venovať napríklad kritickému hodnoteniu odučených hodín. Základom je poznať učebný plán a z jednotlivých okruhov mať naštudované vždy aspoň dva zdroje odbornej literatúry.

Po úspešnom zložení prvej štátnej skúšky je univerzitná časť vzdelania ukončená a budúci učiteľ nastupuje do *referendariátu*.¹⁷ Ide o dvojročnú praktickú prípravnú službu (stáž), ktorá prebieha na ministerstvom určených školách. Študent sa na *referendariát* prihlasuje paralelne s prihlásením na štátnu skúšku. V podkladoch uvádza tri miesta, ktoré preferuje pre vykonávanie služby a ministerstvo mu podľa možnosti vyjde v ústrety. Nástup do školy je v septembri na začiatku školského roku.

Samotné vykonávanie služby má dva úseky, každý po 12 mesiacov. Údaje sú pre základnú školu a *Hauptschule* takmer identické: V prvom roku učí kandidát 8 hodín do týždňa študované predmety s výnimkou nemčiny a matematiky. 10

¹⁷ Podrobnosti o celom priebehu učiteľského štúdia sú dostupné na stránke Mnichovského centra pre vzdelávanie učiteľov: <https://www.mzl.uni-muenchen.de> (16. 3. 2018).

hodín týždenne je na praxi na vyučovaní cvičného učiteľa a 1 hodinu do týždňa robí hospitáciu. Okrem toho musí 10 hodín počas dvoch dní v týždni navštevovať semináre v škole, kde sa ďalej vzdeláva.

V druhej fáze už vyučuje 15 hodín týždenne, a to v študovaných, prípadne aj neštudovaných predmetoch. Naďalej hospituje – 4 hodiny týždenne. Pokračuje aj vo vzdelávaní sa na seminároch, opäť 10 hodín týždenne.

Počas svojej prípravnej služby kandidát poberá plat, ktorý sa rovná približne polovici normálneho nástupného platu a závisí od konkrétnej spolkovej krajiny, typu školy a ďalších okolností. Len pre zaujímavosť, kandidáti na učiteľa v Bavorsku dostávajú v hrubom aktuálne vyše 1300 €, zdravotné poistenie si však hradia sami. K tomu je prirátaný príspevok asi 130 €, ak je kandidát/ka ženatý/vydatá, okolo 250 €, ak má aj dieťa a o 115 € viac, ak má dve deti.¹⁸

Na konci *referendárnej* služby je skladaná druhá štátna skúška. Až po jej zložení je kandidát oprávnený uchádzať sa o riadne učiteľské miesto na verejných a súkromných školách. Základom na prijatie na túto pozíciu je celková známka z výsledkov prvej a druhej štátnej skúšky, pričom obe majú hodnotu 50 %.¹⁹

Jednoodborový magisterský program Hudobná pedagogika umožňuje absolventom po skončení štúdia zamerať sa na praktickú činnosť v oblasti hudobného vzdelávania a rôznych kultúrnych inštitúcií alebo aj na ďalšie pôsobenie vo vedeckej sfére. Predstavuje tiež dodatočnú vedeckú kvalifikáciu pre učiteľov hudby a ostatných absolventov konzervatórií a vysokých škôl pre hudbu. Jeho stavba je nasledovná (tab. 6):

Tabuľka 6: Študijný program Hudobná pedagogika

Semes-ter		Modul/Učebný kurz	Počet hodín	ECTS
1.	P 1	Základy hudobnej pedagogiky I		9
	P 1.1	Hudobná pedagogika a didaktika (S)	2	6
	P 1.2	Historická hudobná	2	3

¹⁸ Detailné informácie sú dostupné na: <https://www.lff.bayern.de/bezuege/besoldung/> (16. 3. 2018).

¹⁹ Bavorské ministerstvo pre vzdelávanie a kultúru, vedu a umenie každoročne vydáva prognózu o potrebe učiteľov v Bavorsku, ktorá reálne odráža žiaduce počty absolventov konkrétnych predmetov pre jednotlivé typy škôl a momentálne siaha až do roku 2030 – aj podľa nej sa môžu záujemcovia orientovať pri výbere svojho štúdia. Stránka ministerstva tiež obsahuje aktualitu zo školstva, ako aj ďalšie cenné rady a tipy pre kandidátov i učiteľov. Dostupná je na: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung.html> (16. 3. 2018).

		pedagogika (C)		
1.	P 2	Základy hudobnej pedagogiky II: Hudobná psychológia		9
	P 2.1	Základy hudobnej psychológie (S)	2	6
	P 2.2	Vybrané témy hudobnej psychológie (C)	2	3
1.	P 3	Hudobnopedagogický výskum		9
	P 3.1	Metódy hudobnopedagogického výskumu (S)	2	6
	P 3.2	Aktuálny hudobnopedagogický výskum (C)	2	3
1.	P 4	Hudobná prax I		6
	P 4.1	Individuálne umelecké vyučovanie 1 (C)	1	3
	P 4.2	Ansámbl 1(C)	2	3
2.	P 5	Sprostredkovanie hudby		9
	P 5.1	Koncepty sprostredkovania hudby (S)	2	6
	P 5.2	Mimoškolské učenie hudby (C)	2	3
2.	P 6	Hudba v kultúrnom porovnaní		9
	P 6.1	Hudobná etnológia (S)	2	6
	P 6.2	Vybrané hudobné kultúry (C)	2	3
2.	P 7	Hudobná prax II		6
	P 7.1	Individuálne umelecké vyučovanie 2 (C)	1	3
	P 7.2	Ansámbl 2 (C)	2	3
2.	WP 1	Hudba a médiá²⁰		9
	WP 1.1/I	Médiá v hudobnopedagogickom všednom dni 1 (C)	2	3
3.	WP 1.1/II	Médiá v hudobnopedagogickom všednom dni 2 (C)	2	3
3.	WP	Hudobná žurnalistika (C)	2	3

²⁰ Študent si vyberie jeden z modulov Hudba a médiá a Inštrumentálna pedagogika, ktorý potom povinne študuje dva semestre.

	1.2			
2.	WP 2	Inštrumentálna pedagogika		9
	WP 2.1	Úvod do hudobnej fyziológie a medicíny (C)	2	3
3.	WP 2.2	Psychologické základy učenia hudby (C)	2	3
3.	WP 2.3	Učiteľské povolanie – myslieť sieťovito (C)	2	3
3.	P 8	Prax sprostredkovania hudby		9
	P 8.1	Projekt praxe	2	6
	P 8.2	Kolokvium k projektu praxe	2	3
3.	P 9	Hudba a spoločnosť		9
	P 9.1	Hudobná sociológia (S)	2	6
	P 9.2	Vybrané témy hudobnej sociológie (C)	2	3
3.	P 10	Hudobná prax III		6
	P 10.1	Individuálne umelecké vyučovanie 3 (C)	1	3
	P 10.2	Ansámbl 3 (C)	2	3
4.	P 11	Záverečný modul		30
	P 11.1	Diplomová práca		21
	P 11.2	Kolokvium	3	4
	P 11.3	Dišputácia		5

2 Porovnanie s programami PF UMB

Pri porovnávaní študijných programov hudobnej pedagogiky LMU a UMB možno dôjsť k záveru, že sa od seba navzájom značne odlišujú. K týmto rozdielom však dochádza predovšetkým kvôli samotnému školskému systému v Bavorsku a na Slovensku, ktoré sú úplne inak stavané.

Tendenciou nemeckého systému je všetko úzko špecializovať, z čoho vyplýva niekoľko skutočností a zároveň rozdielov medzi ich a našimi študijnými programami:

- LMU ponúka štúdium hudobnej pedagogiky a aj hudobnej vedy. V rámci Fakulty historických a umeleckých vied však tvoria dve samostatné katedry, Katedru hudobnej pedagogiky a Katedru hudobnej vedy. Hoci na UMB nie je možné študovať hudobnú vedu, v konečnom dôsledku poskytuje Katedra hudobnej kultúry UMB viac programov: Učiteľstvo hudobného umenia (Bc. a Mgr. stupeň), Školské hudobné súbory

(Bc. a Mgr. stupeň), doktorandské štúdium Didaktika hudobného umenia a zabezpečuje tiež Hudobnú výchovu v programe Predškolská a elementárna pedagogika (Bc., Mgr. stupeň) a v programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr. stupeň) a hudobnovedné disciplíny programu Európske kultúrne štúdie (Bc. a Mgr. stupeň).

- V bavorskom systéme existuje pre každý typ školy zvláštny učiteľský program, osobitne pre gymnáziá, reálky, učňovky atď. Na LMU sa extra študuje učiteľstvo hudby pre základnú, pomocnú školu a *Hauptschule*. Rovnaká hierarchia platí aj pre Vysokú školu pre hudbu a divadlo.
- Uplatnenie absolventov UMB je v porovnaní s mníchovskými širšie. Zatiaľ čo učitelia z LMU môžu učiť na verejných a súkromných školách toho typu, v ktorého programe študovali, po skončení štúdia učiteľstva hudobného umenia v Bc. stupni na UMB je možné pôsobiť ako pomocný učiteľ alebo pracovník štátnej a verejnej správy pre príslušnú oblasť a po skončení v Mgr. stupni vyučovať Hudobnú výchovu v primárnej a sekundárnej sfére vzdelávania a na školách s rozšíreným vyučovaním Hv, vyučovať Estetickú výchovu na SŠ, Stretnutie s umením na art-gymnáziách, Hudobnú výchovu s metodikou na pedagogických akadémiách a Hudobnú náuku na ZUŠ.²¹ V Mníchove má podobne rozvetvené zameranie len starý program Hudobná pedagogika M. A. (zanikajúci), dnes nahradený magisterským programom Hudobná pedagogika. Jeho absolventi môžu pôsobiť napr. v hudobných školách, súkromných školách a v hudobnom vzdelávaní pre dospelých, vo vydavateľstvách, hudobných knižniciach, komunálnych kultúrnych zariadeniach, rozhlase, televízii atď.
- U nás prebieha štúdium učiteľstva hudby, ale aj školských predmetov všeobecne len v kombinácii, s prípadnou možnosťou rozšírenia o ďalší predmet. V Nemecku je len jeden hlavný predmet, no zato tri ďalšie vedľajšie predmety. Na LMU sa hudba študuje ako vedľajší predmet.

Tento rozdiel sa následne premieta aj do rozloženia kreditov v celom študijnom programe, ktoré ovplyvňujú zaradenie a počet kurzov v ňom:

- Po preštudovaní všetkých častí študijného programu učiteľstva hudobného umenia v kombinácii na UMB možno konštatovať, že podľa proporčného rozdelenia kreditov zo spoločného základu a oboch predmetov u nás máme my tých (približne) 66 kreditov, ktoré Nemci získajú za hlavný (vyučovací) predmet, nazbierať v každom z predmetov zvolenej kombinácie (u nich napr. pri základnej škole vedľajšie /didaktické/ predmety vrátane hudby tvoria zakaždým 12 kreditov programu). Naopak, zatiaľ čo v Bavarsku pri

²¹ Ďalšie informácie o štúdiu na PF UMB sú dostupné na: www.pdf.umb.sk (16. 3. 2018).

zrátaní vied spoločného základu musia študenti absolvovať kurzy za viac ako 66 kreditov, na UMB nie je potrebné mať toľko kreditov z tzv. spoločného základu.

Pre štúdium na UMB platí, že študijné programy sú zostavené z odporúčaných študijných plánov, ktoré má aj hudba. Rovnaký postup je aj v Nemecku, no znovu tu nachádzame isté odlišnosti:

- Odporúčaný plán predstavuje ideálny prípad, kedy štúdium prebieha štandardne v stanovenom čase. Študenti na UMB veľmi neexperimentujú so skorším ukončením štúdia a snažia sa neukončovať ho ani neskôr, ako je bežné, pretože každý rok štúdia navyše je spoplatnený. Štúdium na LMU prebieha v semestroch (čiže môže začať aj v letnom semestri), do ktorých sa zapisuje extra, a nie je fixne obmedzené na roky. Študenti sa spravidla s jeho ukončením tak neponáhľajú a platia univerzite každý semester (pri zápise) len drobné poplatky.
- Odporúčané študijné plány sú v Mníchove rozdelené na jednotlivé moduly. U nás vidno nadväznosť kurzov z ročníka do ročníka, no študijný plán nemáme rozdelený do modulov.
- V sprievodcovi štúdiom študent pri zápise na UMB dostane rozpis všetkých predmetov na Katedre hudobnej kultúry, teda povinných, povinne voliteľných a aj voliteľných. Mníchov aktualizuje ponuku konkrétnych kurzov každý semester a odporúčaný študijný plán každého programu uvádza len povinné predmety.
- Pokiaľ ide o kreditové ohodnotenie predmetov na hudbe, tu sú bystrické a mníchovské študijné programy veľmi podobné, pretože ani jeden z nich neprisudzuje jednotlivým kurzom vysoké kreditové hodnoty (zvyčajne všetko do 3 kreditov). Výnimkou je jedine jednodborové magisterské štúdium hudobnej pedagogiky na LMU, v ktorom sa vyskytujú aj vyššie počty kreditov.
- Predmety u nás sú určené konkrétnemu ročníku a študijnému programu, predmety na LMU, pokiaľ nie je vyslovene v názve uvedené inak, sú prístupné všetkým záujemcom (je možné, aby sa na jednom kurze stretli začiatočníci s končiacimi študentmi starého magisterského programu, u nás len na niekoľkých praktických predmetoch, napr. na zbore).
- Podľa základného prehľadu materiálu k mníchovským študijným programom v nich prerekvizity nie sú viditeľne zverejnené, ale napr. na navštevovanie semináru Didaktika a metodika vyučovania hudby na základnej škole potrebovali študenti 9 rôznych *Scheinov*²², pričom niektorý

²² *Schein* = vysvedčenie, ide o oficiálne potvrdenie učiteľom s pečiatkou katedry, že študent navštevoval jeho predmet a získal v ňom isté hodnotenie (existujú aj *Scheiny* za

z nich mohli získať aj počas aktuálne prebiehajúceho semestra. Naopak, na Katedre hudobnej kultúry UMB sú prerekvizity automaticky zahrnuté do odporúčaného plánu.

- Čo sa obsahu na LMU ponúkaných študijných programov týka, oproti učiteľstvu na základnej alebo osobitnej škole je s našim učiteľstvom hudobného umenia podobnejší program učiteľstva pre *Hauptschule* (vekovo ekvivalent asi 2. stupňa ZŠ), ktorý obsahuje aj viac kurzov v porovnaní s prvými dvoma študijnými programami.
- V programe pre *Hauptschule* sa vyskytujú nasledovné zaujímavosti:
 - nemecký predmet Rytmika a muzicírovanie v triede, ktorý by sme mohli prirovnať k našim Hudobným dielňam, obsahuje už v názve aj rytmiku. Táto sa u nás nejako špeciálne nezdôrazňuje;
 - ďalším pozoruhodným predmetom je Prax perkusných nástrojov, ktorá sa v našich hudobných programoch nevyskytuje;
 - zatiaľ čo UMB má jeden predmet s názvom Hra na hudobný nástroj a prípadné obligáty, nástroj v Mníchove je rozdelený na dva kurzy, na Inštrumentálnu hru v školskej praxi a na Umelecké inštrumentálne vyučovanie.
- Vzhľadom na to, že všetky učiteľské programy na LMU sú (po neskorej transformácii vysokoškolského systému) bakalárske, podľa predmetov, ktoré tu študenti absolvujú, získajú pomerne dobrý všeobecný prehľad, no na UMB sa pravdepodobne viac ide do hĺbky na predmetoch, ako sú Intonácia a sluchová výchova, Dejiny hudby, Náuka o harmónii a polyfónii a o hudobných formách.
- Obe školy disponujú dvoma speváckymi zbormi. Zatiaľ čo sú však na UMB pokročilí speváci vyberaní pre náročnejšie sóla a dôležité vystúpenia, LMU vytvára z pokročilých spevákov Komorný zbor ako extra predmet.
- V Mníchove študenti absolvujú priebežné praxe, ale aj dvojročný *referendariát*, v ktorom vyučujú podstatne dlhšie ako slovenskí študenti počas svojho štúdia.
- Zložením prvej štátnej skúšky na konci univerzitného štúdia v Nemecku sa študent nemôže stať učiteľom, na to ho oprávňuje až úspešné vykonanie druhej štátnej skúšky po absolvovaní *referendariátu*, ktorý prebieha mimo univerzity.
- Štátne skúšky v Nemecku majú presne stanovený priebeh (časový limit, rozdelenie a obsah) a schému hodnotenia (vyjadrenú v percentách).

účasť), sú potrebné na preukázanie zloženia skúšok, v súčasnosti sa už nepoužívajú v takej miere, pretože sa prechádza na elektronický systém hodnotenia a sú príznačné skôr pre staršie študijné programy.

- Hoci po transformácii systému vysokých škôl v Nemecku došlo k premene na bakalárske a magisterské programy, učiteľstvo tu má zvláštnu pozíciu. Prebieha síce ako bežné bakalárske štúdium, no ide prakticky o celé učiteľské vzdelanie, po ktorom nasleduje *referendariát* s ďalším vzdelávaním mimo univerzity. Tiež štátne skúšky v odbore učiteľstvo sú vykonávané inak ako pri bežnom štúdiu a v nemeckej spoločnosti nie sú učiteľské programy vnímané rovnako ako ostatné programy získané univerzitným vzdelaním.

Táto štúdia vznikla po konzultáciách s Dr. phil. Diemut Köhler-Massinger a s Dr. phil. Katjou Hofmann, za čo im patrí moja srdečná vďaka.

Literatúra:

BAYERISCHE STAATSKANZLEI. Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245, BayRS 2210-1-1-WK). [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG>

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS. Der Weg zum Traumberuf. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <<https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung.html>>

Freies Musikzentrum München. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <<https://www.freies-musikzentrum.de/>>

Hochschule für Musik und Theater München. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <www.musikhochschule-muenchen.de>

LANDESAMT FÜR FINANZEN FREISTAAT BAYERN. Bezüge: Besoldung. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <<https://www.lff.bayern.de/bezuege/besoldung/>>

Ludwig-Maximilians-Universität München. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <www.lmu.de>

Münchener Zentrum für Lehrerbildung. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <<https://www.mzl.uni-muenchen.de>>

Pedagogická fakulta. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: <<https://www.pdf.umb.sk>>

THE TIMES HIGHER EDUCATION. World University Rankings 2018. [online], [cit. 2018-03-16]. Dostupné na internete: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Konzultácie s Dr. phil. Diemut Köhler-Massinger a s Dr. phil. Katjou Hofmann. Štatistické údaje od M. A. Romana Erba zo Štábu pre stratégiu a rozvoj LMU.

Mgr. Alica Hurtová, PhD. je absolventkou študijného programu hudobné umenie a nemecký jazyk a literatúra. Počas magisterského a doktorandského štúdia opakovane absolvovala študijné pobyty na Ludwig-Maximilians-Universität München v Nemecku, v rámci ktorých sa okrem iného aktívne zúčastňovala seminárov na Fakulte historických a umeleckých vied. Predložená štúdia je výsledkom jej pozorovaní a porovnania prístupu k hudobnej pedagogike v Nemecku a na Slovensku.

Mgr. Alica Hurtová, PhD.
Železničná 23
976 13 Slovenská Ľupča
a.hurtova@post.sk

DISKUSIA

O úlohách pedagogických vied v integračnom procese a procese socializácie

Peter Ondrejko

Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

***Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá otázkami otvárania sa pedagogiky hraničným disciplinám vo vzťahu k otázkam socializácie ako predmetu pozornosti sociológie výchovy, ktorá by mohla byť príkladom integrácie vied o výchove a vzdelávaní.*

***Kľúčové slová:** pedagogika, sústava vied o výchove a vzdelávaní, edifikácia, socializácia, autopoiesis, autokinéza.*

***The role of pedagogical sciences in the integration process and the process of socialization.** The paper deals with the issues of opening of pedagogy to border disciplines in relation to issues of socialization as a subject of attention of sociology of education, which could be an example of integration of science about education and education.*

***Key words:** pedagogy, a system of science on education and education, edification, socialization, autopsy, autokinesis.*

Miesto úvodu

Vlastnosťou vedy je jej schopnosť vlastného prekonávania a rozvoja. Veda je systémom, ktorý sa ustavične sám opravuje. Obrazne možno povedať, že veda obsahuje jedinečnú schopnosť objavovať a prekonávať vlastné omyly. Pedagogiku považujeme za vedeckú disciplínu, pre ktorú by mali byť príznačné všetky uvedené vlastnosti vedy, vrátane prijímania poznatkov a interakcie procesu poznávania ostatných (predovšetkým hraničných) prírodných i spoločenských vied. V tejto súvislosti klasické chápanie pedagogiky, resp. pedagogickej vedy (Erziehungswissenschaft, educational science) možno dnes pokladať za čoraz ťažšie udržateľné. Veda a výskum, ktoré si kladú za cieľ zaoberať sa vzdelávaním a výchovou v najrôznejších sférach života spoločnosti

a ktoré sa zaoberajú cieľmi, predmetom, obsahom, prostriedkami, metódami, organizáciou, deťmi, mládežou, dospelými, jednotlivcami, skupinami i celou spoločnosťou sú tak zložité, že sa prihovárame skôr za používanie pojmu **sústava vied o výchove a vzdelávaní**, a to so všetkými svojimi dôsledkami, obsahovými i metodologickými, ale najmä prienikom a otváraním sa širokému spektru iných vedných disciplín. Tak tomu však doposiaľ nie je. O tom najlepšie svedčí tzv. štruktúra referenčných autorov, t. j. diela autorov, ktorých citujú naši pedagógovia. Na túto skutočnosť upozornil už J. Průcha (1997, str. 24).

Vedy o človeku, spoločnosti a prírode

Ak by sme mali byť dôslední, mali by sme rozlišovať medzi vedami o človeku, vedami o spoločnosti a vedami o prírode, vrátane ich metód. Tieto vedy však majú komplementárny charakter a tvoria jednotu ľudského poznania, bez toho, aby bolo možné ktorúkoľvek z nich nadradiť alebo podradiť inej, alebo ich navzájom redukovať. V tejto súvislosti považujeme za nevyhnutné rozumieť a vysvetľovať aj pedagogiku.

Vývoj vied o človeku i vied o spoločnosti zaznamenáva v ostatnom období nebyvalú akceleráciu. Tento stav je vyvolaný predovšetkým existenciou popri sebe jestvujúcich a vzájomne si odporujúcich teórií, ktorým však napriek tomu prisudzujeme rovnaké právo na existenciu. Zdá sa, že obdobie tzv. prevládajúcich teórií (mainstream, prípadne persistent theories) je nenávratne za nami a naša pedagogická veda sa s tým musí vyrovnáť. Analógiou je i zánik tzv. veľkých narácií, „metarozprávania“, na úkor jednotlivostí. Podľa krajného názoru z nich, jeden jediný, skutočne analyzovaný jav má pre vedecké poznanie väčšiu hodnotu, ako akokoľvek veľký súbor údajov o súbore znakov a ich vzájomných vzťahoch, ku ktorým by sme podriaďovali príslušný konkrétny jav. Fundamentalistickí zástancovia kvalitatívnych metód, ktorí vychádzajú z uvedených východísk, dôsledne žiadajú postupovať vo výskume *idiograficky*, t. j. postupovať na základe osobitností, neopakovateľnosti javov a dôsledne sa vyhýbať zovšeobecňovaniu. Je to typický postup kvalitatívneho výskumu, ktorý spravidla rezignuje na hľadanie a odhaľovanie zákonitostí a zrieka sa zovšeobecňovania, i keď sa stretávame v tomto smere aj s čiastočne odlišnými a menej rigoróznymi požiadavkami. Michel Foucault doslova uvádza: „*Hľadanie formy morálky, ktorá by bola prijateľná pre každého – v tom zmysle, že by sa jej každý mal prispôbiť – pokladám za desivú*“ (in Gál, E., Marcelli, M. 1991, str. 64). A Jean Francois Lyotard uvádza: „*Pozitívna veda nie je vedením. A špekulácia sa živí jej rušením*“ (tamtiež, str. 83). V tomto smere sa chápe pedagogika ako „oneskorená disciplína“ (Kaščák, O. 2003), teda disciplína stále tendujúca k metarozprávaniu, ktoré je v súčasnosti

prakticky delegitimizované. Ako hovorí H. Kupffer²³ (1990, str. 9), „pedagogické vedomie zaostalo za spoločenským bytím“.

Prekonať stagnáciu

Tieto zdanlivo akademické problémy majú nedozeraný dosah a stavajú nás do neraz schizoidnej situácie, keď je nevyhnutné rozhodnúť sa, ako koncipovať výchovno-vzdelávací proces na školách, vrátane prípravy budúcich učiteľov. Uvediem iba stručný príklad: Zatiaľ stále ešte prevláda názor, že učitelia predstavujú v škole rozhodujúci prvok výchovno-vzdelávacieho procesu. Výchova a vzdelávanie práve ich prostredníctvom predstavujú jeden z najefektívnejších nástrojov zabezpečenia kontinuity existencie spoločnosti, odovzdávanie poznatkov predchádzajúcich generácií, ako i hodnôt, noriem, postojov a vzorcov správania, čo zabezpečuje zvyšovanie spoločenskej, hospodárskej a kultúrnej úrovne celej krajiny, a to i v medzinárodnom porovnaní. Ich vysokoškolská príprava je preto osobitne dôležitá, treba jej venovať mimoriadnu pozornosť, vrátane finančného a materiálneho zabezpečenia. Príprava budúcich učiteľov v uvedenom zmysle bude preto celkom iná, ako keby sme učiteľom pripisovali inú úlohu. Najnovšie teórie svedčia o tom, že tomu skutočne tak je. Tieto teórie (napr. pedagogický konštrukcionizmus) sú zásahom do samého jadra pedagogického myslenia, delegitimizujú učiteľovo tradičné pedeutocentrické „metarozprávania“ (Lyotard), chápujúce učiteľa vyslovene v religióznom zmysle slova (Tenorth²⁴) ako vyvoleného vyslanca vyššej moci (moci vzdelania), ako uvádza Ondrej Kaščák vo svojom pozoruhodnom príspevku v 3. čísle čas. Pedagogická revue, ako i vo svojej dizertačnej práci, neskôr knižne publikovanej. Podľa týchto koncepcií už úlohou učiteľa nie je odovzdávanie učiva, ale skôr sprístupňovanie vhodných učebných prostredí. Tieto myšlienky úzko korešpondujú s predstavou, že je možné uskutočniť prechod od „tebaučenia“ k „sebaučeni“²⁴, prechod, ktorý by znamenal menej vyučovania a viac učenia sa.

²³ Karl Wilhelm von Kupffer, nemecký pobaltský vedec, známy svojou prácou v oblasti neuroanatómie a embryológie. Študoval štruktúry centrálného nervového systému a počas svojej funkcie v Königsbergu mal možnosť preskúmať lebku filozofa Immanuela Kanta.

²⁴ Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, bol vedúci Katedry [výskumu historického vzdelávania](#) na Humboldtovej univerzite v Berlíne. Podľa neho až do šesťdesiatych rokov minulého storočia sa vedy o vzdelávaní stali predmetom výskumu spoločenských vied a spojili sa s empirizmom školskej reality. Zdôrazňuje, že Humboldt vo svojom odkaze prízvukoval jednotu výskumu a výučby, nezávislosť od štátu, otvorený prístup, prvenstvo univerzít v oblasti výskumu – to všetko platí aj dnes, keď sa univerzity obhajujú pred vonkajšími zásahmi ako ústredným referenčným bodom (Forschung braucht Universität).

Tieto veľmi sugestívne pôsobiace teórie, vychádzajúce z „*autopoiesis*“ žiakov však nie sú bez zraniteľnosti. Predovšetkým prechod k sebaučeniu predpokladá značný stupeň rozvinutosti autopoietických štruktúr, schopných samoreferencie, ktoré nastupujú až v istom štádiu vývoja. Na rozdiel od uzavretých biologických systémov, ktoré sú základom *autopoiesis* v radikálnom i tzv. sociálnom konštrukcionizme, v prípade človeka i spoločnosti máme do činenia s otvorenými systémami, kde prvoradú úlohu zohráva synergetika, interakcia s prostredím (Umwelt i Mittwelt), oscilácia systémov a otázky riešenia antropie a negantropie. V praxi to znamená, že žiak bude schopný samoučenia a samoreflexie až v istom štádiu svojho vývinu, ku ktorému môže, ale nemusí dospieť. A tu sa objavuje úloha učiteľa, resp. kohokoľvek v jeho funkcii v celkom inom svetle. Je pravda, že táto funkcia, ale aj sociálna rola a prestíž bude iná, než tomu bolo doposiaľ, objasnenie čoho je výzvou pre súčasnú pedagogiku, ktorá by sa mala práve tu pokúsiť nielen o interdisciplinaritu, ale i o syntézu a integráciu jestvujúcich prístupov. Je len samozrejmé, že aj takýto postup bude znamenať opäť iba jeden z možných. Je však neodpušiteľné, ak sa pedagogika zriekne tejto svojej v súčasnosti najaktuálnejšej úlohy, uzavrie sa do seba a odmietne integrovať, alebo aspoň reflektovať najnovšie filozofické, sociologické i psychologické teórie. Terminologické manipulácie, nekritické preberanie a najmä aplikácia poznatkov a skúseností, ktoré vznikli v odlišných historických podmienkach, nech už budeme hovoriť o edukológii, či výchovovede nič nevyriešia a neodstránia súčasné zaostávanie. „*Ak chceme prekonať stagnáciu a relatívnu jalovosť pedagogiky, zjavnú z jej informačnej chudoby*, – uvádza Wolfgang Brezinka (2002, str. 38) – *mali by sme sa pokúsiť použiť... pravidiel vedeckej metódy i pri riešení výchovných problémov.*“ A zároveň dodáva: „*Tento často kritizovaný stav... nemôžeme ovšem prekonať len tým, že tomuto odboru (rozumej pedagogike) dáme nové meno, ako educational studies, educology alebo educationology*“ (tamtiež, str. 41), na čo by nemali zabúdať ani niektorí slovenskí „výchovovedci“.

Vznikom rozsiahlej diverzity, ktorá je dôsledkom pluralizačného procesu, ktorý ustavične prebieha a dnes už nadobúda aj globalizačný charakter, sa vytvorili nové výchovno-vzdelávacie podmienky. V rámci týchto podmienok je predovšetkým školská výchova, ale i vzdelávanie len čiastkovou, len jednou z mnohých súčastí socializačných procesov. Škola sa dostáva do rôznorodých konkurenčných vzťahov a v mnohých konkurenčných súbojoch aj prehráva, či stráca dych (Kaščák, O. 2003), pred čím súčasná pedagogika zatvára oči, alebo jednoducho nedokáže zaujať adekvátne stanovisko. Významne sa zmenila i súčasná životná situácia človeka, ktorá nadobúda čoraz častejšie globálny charakter. Podľa mnohých súčasných teórií prevláda v tejto situácii neistota, nestabilita, krehkosť, nebezpečenstvo, zakorenenosť, alebo

dokonca i vykorenenosť človeka. Na niektoré sme upozornili v monografii Globalizácia a individualizácia mládeže (Ondrejko, P. 2000 b), ale i v niektorých štúdiách (Ondrejko 1997, Ondrejko 2000 a). S osobitnou naliehavosťou hovorí o nich Zygmunt Bauman (2002). Zdá sa, že neistota sa týka predovšetkým spôsobu života, zamestnania, spôsobu obživy človeka. Nezamestnanosť sa stáva celkom prirodzenou integrálnou súčasťou nášho života, nadobúda štrukturálny charakter. Čoraz viac ľudí stráca istotu a ocitávajú sa v stave bez pocitu bezpečia, či už v zamestnaní, v osobnom či spoločenskom, ale i rodinnom živote. Neistota sociálnej existencie komplikuje aj vyhliadky na uzatváranie trvalých ľudských zväzkov, vrátane priateľstiev. Čoraz viac narastá ľudská osamelosť v dave. Neistý a nezakorenený človek je súčasne intolerantný, neznášanlivý, podozrievavý, nedôverčivý, lebo nemá dôvod byť tolerantný k ľuďom, ktorí či už skutočne alebo iba zdanlivo stoja v ceste k jeho túžbe po bezpečnosti a istote (Ondrejko, P. 2000, str. 343 – 362). Ako stanovovať v tejto situácii výchovné ciele? Nie je jednoduchšie tváriť sa, že to tak nie je, alebo že o tom nevieme?

Ako teda riešiť túto nezávideniahodnú situáciu?

Zdanlivo rečnícka otázka tohto medzitulku znamená, že ustavične narastajúci význam vedy a vedeckého poznania v našom živote nás stavia čoraz častejšie pred otázku, čo je jej ústredným problémom a ako súvisí s odvetvami ľudských činností, v našom prípade s otázkami výchovy a vzdelávania, s výchovnou činnosťou, ktorú R. Rorty tak výstižne nazval *edifikáciou* (2000, str. 302). Jediným východiskom zo súčasného stavu je prekonávanie stagnácie pedagogickej vedy, predovšetkým jej otváraním sa hraničným disciplinám, nielen psychológii, pedagogickej a sociálnej, s čím sa už pedagogika čiastočne zmierila, ale i filozofii, osobitne filozofii výchovy, filozofickej antropológii, sociológii, osobitne sociológii výchovy, ekonómii, najmä ekonomike výchovy a vzdelávania, teda disciplinám, ktoré trestuhodne zanedbávame, nazdávajú sa, že didaktika všetko vyrieši. Bude nevyhnutné súčasne s prienikom postmodernizmu do pedagogiky podrobiť reflexii a venovať sa i klasickým pedagogickým teóriám, vrátane duchovnovednej pedagogiky, normatívnej, kritickej i experimentálnej pedagogiky, hoci by niekomu mohli zdanlivo pripadať antikvovane a pod vplyvom postmodernizmu naivne, beznádejne, ba až prekonane.

Dalo by sa skrátene povedať, že pedagogika by sa mala pokúsiť o interparadigmatickú komplexnosť a nemala by sa dať odradiť skutočnosťou, že viaceré takéto pokusy (mimo pedagogiky) často neraz stroskotávajú.²⁵

²⁵ Stačí uviesť súčasný fundamentalizmus prívržencov kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných metód.

Považujeme za dôležité ešte dodať, že takáto komplexnosť sa osobitne vzťahuje na výskum a metodológiu, teórie pravdepodobnosti a dôvery, ktoré sa pozerajú na indukčné úsudky ako na tie, ktoré prinášajú skôr pravdepodobné závery než isté (Čupková, L. 2015).

Jedným z možných riešení integrácie je spoločný a interdisciplinárny postup pri riešení procesov permanentnej socializácie, stávania sa súčasťou spoločnosti. Práve fenomén socializácie je javom, ktorý dovoľuje tak interparadigmatický prístup ako i interdisciplinárny prístup.²⁶ Je prakticky nemožné, aby sa prienik biologického, psychického a sociálneho systému, vrátane ich interpretácie (čo tvorí jadro socializačných procesov), uskutočňoval výlučne na pôde jednej vednej disciplíny. Ak prijmeme úsilie uvedených vedných disciplín chápať socializáciu ako celoživotný proces prebiehajúci v etapách, môže sa stať pri reflexii tohto procesu priestorom pre integráciu prakticky všetkých sociálnych a behaviorálnych vied, vrátane pedagogiky, priestorom pre vytvorenie skutočnej, nie iba virtuálnej sústavy vied o výchove a vzdelávaní.

Literatúra:

- BAUMANN, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta 2002.
- BÖHM, W. (Hrsg.) 2002. *Pädagogik- wozu und für wehm?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- BREZINKA, W. 2002: *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek 2002.
- ČUPKOVÁ, L. 2015. K indukcií vo filozofii vedy. In: *Studia philosophica*, 62, 2.
- GÁL, E., MARCELLI, M. 1991: *Za zrkadlom moderny*, Bratislava: Archa 1991.
- KAŠČÁK, O. 2003: Učiteľ a postmodernizmus. In: *Pedagogická revue*, roč. 2003, č. 3.
- KUPFFER, H. 1990: *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim: Beltz, 1990.
- MASLOW, A. H. 2000: *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona 2000.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997: *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- ONDREJKOVIČ, P. 2000: Otázky globalizácie alebo nové pohľady na spoločnosť a mládež? In: *Sociológia*, roč. 32, 2000 a, č. 1, s. 31 – 43.
- ONDREJKOVIČ, P. 2000: Modernizácia a anomia. Je teória anomie aktuálna i v súčasnej slovenskej spoločnosti? In: *Sociológia*, roč. 32, 2000 b, č. 4, str. 343 – 362.
- ONDREJKOVIČ, P. 2002: *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: Veda.
- ONDREJKOVIČ, P. 1999. *Úvod do sociológie výchovy*. 2. vyd., Bratislava: Veda.
- ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 197 s.

²⁶ Ondrejkovič, P. Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 1. s. 37 – 50. ISSN 1805-8825 dostupné na: <http://www.soced.cz/index.php/ct-menu-item-14>.

- ONDREJKOVIČ, P. 2014. Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 1. s. 37 – 50. Dostupné na: <http://www.soced.cz/index.php/ct-menu-item-14>.
- PRŮCHA, J. 1997: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- RORTY, R. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.
- TENORTH, H.-E.: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: Löwisch, D. J., Ruhloff, J., Vogel, P. 1988: *Pädagogische Skepsis*, St. Augustin: Academia, s. 23 – 34.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: Heyting, F., Tenorth, H.-E. 2002: *Pädagogik und Pluralismus*, Weinheim ... Frankfurt/M.: Deutscher Studien Verlag s. 51 – 64.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc. sa venuje otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy a rodiny, sociálnej pedagogiky a otázkam metodológie spoločenskovedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny. V súčasnosti pôsobí na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2

SPRÁVY

Medzinárodná vedecká konferencia: Perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky v Slovenskej republike a v krajinách strednej Európy



Katedra pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV a Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých spoluorganizovali 29. novembra 2018 (počas Týždňa celoživotného učenia) v priestoroch Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, medzinárodnú vedeckú konferenciu zameranú na perspektívy rozvoja pedagogiky a andragogiky na Slovensku a v zahraničí. Hlavným cieľom konferencie bolo zistiť súčasný stav pedagogiky a andragogiky, požiadavky praxe, podnety z medzinárodných výskumov z pedagogiky a jej súčastí (metodológia vied o výchove, dejiny školstva a pedagogiky, teória výchovy, didaktika, predškolská pedagogika, školská pedagogika, sociálna pedagogika, pedagogika rodiny, pedagogické poradenstvo, andragogika). V príspevkoch boli predstavené teoretické poznatky a empirické výsledky. Po hlavných príspevkoch nasledovali prezentácie v sekciách. Nechýbali ani zahraniční hostia.

Konferenciu slávnostne otvoril vtedajší dekan FiF UK Jaroslav Šušol. Po ňom sa účastníkom konferencie prihovril prodekan pre vedecký výskum a doktorandské štúdium FiF UK Marián Zouhar. Slávnostný príhovor ukončila vedúca Katedry pedagogiky a andragogiky FiF UK a predsedníčka Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV Zlatica Bakošová. Potom nasledovali prednášky v pléne.

Prednáškovú časť konferencie otvorila Mária Matulčíková s témou Perspektívy rozvoja všeobecnej didaktiky v kontexte českého a slovenského pedagogického myslenia (historická sila a slabosť všeobecnej didaktiky). Vo svojom príspevku vychádzala z diskurzu názorov popredných odborníkov (J. Průcha, 2000; E. Petlák, 2006; B. Pupala 2006), ktorí reflektovali stav rozpracovania všeobecnej didaktiky.

Ďalším hosťom bol Miron Zelina, ktorý sa vo svojom príspevku venoval pozitívnej pedagogike. Profesor sa sústredil na prezentáciu myšlienok významných autorov, ktorí analyzujú problém kompetencií človeka budúcnosti a uzatvára, že pozitívna pedagogika – pedagogika budúcnosti, by sa mala sústrediť na rozvíjanie kompetencií potrebných pre veľmi náročný čas nových technických, sociálnych a osobnostných zmien v tomto tisícročí.

Mária Potočárová z katedry pedagogiky a andragogiky FiF UK predniesla prednášku, ktorej téma bola Základné teoretické úvahy o vzťahu dialógu a morálnej výchovy. Vo svojom príspevku poukazuje na filozoficko-antropologické aspekty významového poľa dialógu v edukácii. Dôraz je pritom kladený na chápanie človeka ako vzťahovej bytosti.

Ďalšou prednášajúcou bola Zlatica Bakošová, vedúca katedry pedagogiky a andragogiky FiF UK, s výstupom na tému Inšpirácie sociálnej pedagogiky európskych krajín pre teóriu a prax sociálnej pedagogiky v SR. Vo svojom príspevku sa opiera o analýzu cieľov a obsahového zamerania sociálnej pedagogiky vybraných krajín strednej Európy – Nemecko, Poľsko a vybraných severských krajín Švédska, Dánska, Fínska a Nórska.

Posledným prednášajúcim bol Peter Ondrejko s témou K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. Vo svojom príspevku sa zaoberal otázkami otvárania sa pedagogiky hraničným disciplinám vo vzťahu k otázkam socializácie ako predmetu pozornosti sociológie výchovy, ktorá by mohla byť príkladom integrácie vied o výchove a vzdelávaní.

V druhej časti konferencie sa prezentovalo a diskutovalo v štyroch sekciách: Teória výchovy, metodológia vied o výchove, dejiny školstva a pedagogiky; Sociálna pedagogika, pedagogické poradenstvo, liečebná pedagogika; Andragogika, profesijná, sociálna, kultúrna andragogika; Didaktika (teória a prax vyučovania).

Po ukončení jednotlivých sekcií nasledoval slávnostný raut v budove Univerzity Komenského v Bratislave na Šafárikovom námestí. Slávnostné

ukončenie konferencie bolo spojené s Týždňom celoživotného učenia, ktoré svojou účasťou podporila aj ministerka školstva Martina Lubyová.

Zuzana Hrcán, Martin Droščák



RECENZIE

Matulčík, J. (ed.): ACTA ANDRAGOGICA 6. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (monografický zborník na tému Rola osobnosti v rozvoji teórie edukácie dospelých). Bratislava, 2018. 322 s. ISBN 978-80-2234587-3.

Je dobrou tradíciou na renomovaných vysokých školách vydať vecný „odpočet“ svojej vedecko-výskumnej práce formou recenzovaných vedeckých zborníkov, ktore prinášajú aktuálne výsledky z končiacich výskumných projektov. Takouto publikáciou je aj ACTA ANDRAGOGICA 6, ktorá je čiastkovým výstupom výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0966/16 *Rola osobnosti v rozvoji teórie edukácie dospelých*.

Úvodom treba poznamenať, že z tejto grantovej úlohy je to už druhý zborník. Prvý zborník ACTA ANDRAGOGICA 5, 2017 priniesol teoreticko-metodologické východiská riešenia vedeckého projektu a štúdie o významných historických osobnostiach, ktoré stáli na začiatku cieľavedomej praxe a prinášali prvky teórie edukácie dospelých na Slovensku. Zborník ACTA ANDRAGOGICA 6 je venovaný osobnostiam, ktoré stáli pri zrode a rozvoji modernej teórie výchovy a vzdelávania dospelých v Československu v druhej polovici 20. stor. a rozhodujúcou mierou prispeli ku konštituovaniu modernej andragogiky na Slovensku.

Súčasný zborník vhodne doplní škálu výskumných tém, ktoré riešila Katedra andragogiky FiF UK v Bratislave a ktorých výsledky boli prezentované v samostatných monotematických zborníkoch. Ich zameranie išlo od bazových tém a nových trendov andragogiky, jej systemizácie cez základné obsahovo-problémové oblasti praxe edukácie dospelých, vrátane jej profesionalizácie, druhov a foriem andragogického pôsobenia, až k inštitucionalizácii edukácie dospelých na Slovensku. Téma *Rola osobnosti v rozvoji teórie a praxe edukácie dospelých* vyplynula z potreby „zaľudniť“ naše problémovo a vecne orientované andragogické poznanie.

Zborník ACTA ANDRAGOGICA 6 prináša 22 štúdií predstavujúcich prínos a vklad významných osobností teórie a praxe edukácie dospelých. Relatívne úzkemu kolektívu riešiteľského pracoviska sa podarilo k sebe pritiahnuť širší okruh spolupracovníkov zo Slovenska, Čiech a Ukrajiny.

Pri tomto počte štúdií nie je možné v priestore recenzie predstaviť ťažisko každej jednej, preto sa obmedzíme na ich výpočet v určitých problémových okruhoch:

Prvú časť zborníka tvoria príspevky predstavujúce významných zakladateľov a predstaviteľov československej pedagogiky dospelých, teda tých, ktorých jadro pôsobnosti spadá do druhej polovice 20. stor. V úvodnej štúdií autoriek L. Lichnerovej a M. Špániovej je predstavený Štefan Pasiar ako priekopník v oblasti dejín osvety a teórie edukácie dospelých na Slovensku. Pavla Pašku približuje S. Chomová ako spoluzakladateľa pedagogiky dospelých na Slovensku. Autorov prvých publikácií z didaktiky dospelých a ich prínos pre teóriu edukácie dospelých spracovali R. Čornaničová v štúdií Andragogický profil Miroslava Tumu a P. Lauková v štúdií Prínos Milana Čirbesa pre rozvoj teórie edukácie dospelých.

Významnú súčasť systému andragogiky tvoria andragogicko-psychologické disciplíny. Ich vznik a rozvoj v značnej miere staval na diele významných predstaviteľov pedagogickej psychológie Ladislava Ďuriča, Jána Gráca a Jozefa Štefanoviča, ktorých inšpiratívne dielo predstavila V. Kitová-Mazalánová.

Významných českých predstaviteľov pedagogiky dospelých približuje M. Šerák, ktorý zhodnotil prínos Františka Hyhlíka ku konštituovaniu pedagogiky dospelých v Československu a J. Kalnický, autor štúdie o Vilémovi Klegovi, poprednej osobnosti československej a českej teórie edukácie dospelých.

Druhú tematickú časť zborníka tvoria štúdie venované vybraným osobnostiam, ktoré stáli pre zrode andragogiky. Uvádzajú ju štúdie J. Matulčíka zamerané na autorov prvých konceptov andragogiky Alexandra Kappa a Eugena Rosenstocka - Huessya.

Nasledujú príspevky, ktorých autori spracovali najvýznamnejšie osobnosti slovenskej andragogiky. L. Szabová - Šírová a K. Šilhár zamerali svoju pozornosť na jedinečnosť vplyvu Viery Prusákovéj na rozvoj andragogiky a edukácie dospelých. Význam pôsobenia Jána Perhácsa a prínos Márie Machalovej pre andragogiku spracovala L. Szabová - Šírová.

Významnej osobnosti Rozálie Čornaničovej, ktorá výrazne ovplyvnila rozvoj kultúrno-osvetovej andragogiky a edukácie seniorov na Slovensku sa vo svojom príspevku venuje V. Vasilová. Prínos Anny Tokárovej pre rozvoj teórie a praxe edukácie dospelých na Slovensku priblížila I. Pirohová. P. Lauková vo svojom príspevku zhodnotila vklad Anny Preinerovej do rozvoja profesijnej andragogiky. Rozvíjanie každej vedy je v úzkom kontexte s praxou. Dokazuje to aj príspevok Evy Denciovej o prínose významnej osobnosti slovenskej edukácie dospelých Jána Porvazníka.

Významné osobnosti českej andragogiky uvádza štúdia D. Šimeka a M. Dopitu venovaná Vladimírovi Jochmannovi, iniciátorovi a prvému autorovi československej a českej koncepcie integrálnej andragogiky. Na jeho idey nadviazali ďalší významní predstavitelia českej andragogiky, ktorých prínos je obsiahnutý v príspevkoch M. Dopitu a J. Poláchovej - Vašťatkovej – Poetika

andragogiky Dušana Šimka a tiež I. Shánilovej a M. Demjanenka s názvom Rola Milana Beneša v rozvoji teórie vzdelávania. Úzky vzťah medzi českou a slovenskou andragogikou, resp. ich predstaviteľmi dokazuje príspevok S. Gabrielovej – Juraj Kalnický, československý andragóg.

Na medzinárodné aspekty teórie a praxe edukácie dospelých poukazuje štúdia M. Kopeckého predstavujúca Paula Freireho ako výnimočného brazílskeho humanistického mysliteľa a štúdia E. Voľarskej zameraná na pedagogické dedičstvo významnej ukrajinskej osobnosti Seména Gončarenka ako inšpirácia pre teóriu a prax vzdelávania dospelých.

V zborníku predstavované andragogické osobnosti sa vyznačujú istými spoločnými črtami, ktorými môžu inšpirovať nielen súčasných študentov andragogiky. Príznačné pre nich bolo poznanie a rešpektovanie spoločenského prostredia, snaha aktívne a pozitívne pôsobiť a ovplyvňovať jeho vývoj sú typické vlastnosti významných osobností pôsobiacich aj v oblasti edukácie dospelých, vo vede i v praxi. Poznanie takýchto osobností, porozumenie ich názorom, argumentom, zhodnotenie ich diela, prínosu pre vedecké poznanie a využitie v praxi je nesporne jednou z dôležitých podmienok ďalšieho rozvoja každej vedy, andragogiky nevynímajúc.

Štúdie zborníka sú zdrojom množstva zaujímavých poznatkov o významných osobnostiach teórie a praxe edukácie dospelých, o ich živote a diele, o ich myšlienkach, názoroch, o ich individuálnom vklade do edukácie dospelých a iste sa stanú aj inšpiráciou a impulzom pre vlastné aktivity v andragogike i v každodennej praxi výchovy a vzdelávania dospelých. Predstavené osobnosti netvorí úplný obraz o zakladateľoch a rozvíjateľoch slovenskej andragogiky, resp. andragogiky v medzinárodnom kontexte jej rozvoja. Dôležitým faktorom výberu osobností boli aj spolupracujúci autori, ochotní vybrané významné osobnosti spracovať. Podobné spracovanie by si iste zaslúžili aj ďalší – námatkou spomenieme z československého obdobia formovania teórie vzdelávania dospelých Tomáša Trnku, Kamila Škodu, Emila Livečku, Jána Gallu a ďalších. V tomto smere môže byť zborník ACTA ANDRAGOGICA 6, 2018 výzvou aj pre iné katedry andragogickej profilácie.

Ivana Poláková
Katedra mediamatiky a kultúrneho dedičstva
Fakulta humanitných vied
Žilinská univerzita v Žiline

Miroslav Tuma, Ivana Poláková: Štátny ústav pre zveľad'ovanie živnosti v Martine. Martin: 2018, 80 s. ISBN 978-80-570-0190-4.

Jednou z publikácií, ktoré boli prezentované pri príležitosti 100. výročia prijatia „Deklarácie slovenského národa“, ktorou sa Slováci 30. októbra 1918 prihlásili k vytvoreniu spoločného štátu Čechov a Slovákov je aj kniha autorov Miroslava Tumu a Ivany Polákovovej *Štátny ústav pre zveľad'ovanie živnosti v Martine*. Hneď úvodom treba povedať, že publikáciu vítam a chcem predstaviť z hľadiska andragogiky nielen ako vynikajúcu pramennú literatúru k dejinám výchovy a vzdelávania dospelých na Slovenku, ale aj ako inšpiratívnu pre rozvoj andragogiky v oblasti jej poslania v náročných obdobiach turbulentne sa meniacej spoločnosti.

Ak sa v súčasnosti konštatuje, že kvalifikačná štruktúra práceschopného obyvateľstva Slovenska nezodpovedá potrebám vyspelého informačno-znalostného priemyslu a zaostáva za kvalifikačnou štruktúrou pracovníkov vo vyspelých krajinách, obdobná situácia bola na Slovensku pred sto rokmi. Recenzovaná publikácia nám ukazuje jednu z ciest ako k tomuto problému pristupovali v novovzniknutej republike, a osobitne na Slovensku. Pred sto rokmi bolo Slovensko voči Česku v obrovskom hospodárskom deficite a bolo potrebné urýchlene budovať priemyselnú veľkovýrobu.

Vznikajúci priemysel preberal od západných krajín moderné technológie a tie vyžadovali solídnu vzdelanostnú úroveň pracovnej sily. Dobrým krokom bolo, že od vyspelých krajín sa nepreberali len technológie, ale aj prístup k príprave vlastnej kvalifikovanej pracovnej sily formou vzdelávania dospelých. Vzdelávanie dospelých sa vo vyspelých krajinách na konci 19. stor. stalo základnou a preferovanou aktivitou činnosti politických strán, odborov, ale aj vznikajúcich záujmových združení. Vo Veľkej Británii vzniká WEA (Workes Educational Association), v USA Americká asociácia pre vzdelávanie dospelých. Postupne od začiatku 20. storočia sa stáva súčasťou štátnych politik, v roku 1925 už fungovala Svetová organizácia pre výchovu dospelých, ktorej čestným predsedom bol T. G. Masaryk. Aj československá vláda vo všetkých svojich programových materiáloch prezentovala vzdelávanie obyvateľstva ako podmienku hospodárskeho rastu krajiny.

Rozmach priemyslu, obchodu, remesiel a živnostníctva bol ale podmienený kvalifikovanými remeselníkmi, technikmi a inžinierskymi pracovníkmi. Avšak v novovzniknutej ČSR neboli vytvorené inštitucionálne podmienky pre odborné vzdelávanie dospelých, neboli vzdelávacie inštitúcie pre technické a technologické profesie. Perspektívnym cieľom bolo vybudovať komplex odborného vzdelávania od učňovských a majstrovských škôl, cez priemyselné školy až po vysoké školy s technicko-ekonomickým zameraním.

V aktuálnej situácii sa hľadali cesty saturovania naliehavých potrieb urýchlenej prípravy a vzdelávania kvalifikovaných pracovníkov. Schodnou cestou sa javilo zriadenie inštitúcií špecializovaných na „zveľaďovanie“ odbornosti, teda zvyšovanie kvalifikácie remeselníkov a živnostníkov. Tieto by boli strategicky rozmiestnené po republike, aby boli vlakovo dostupné pre záujemcov. Na „zveľaďovacích“ inštitúciách by sa formou krátkodobých a strednodobých kurzov vzdelávali remeselníci a živnostníci v nových technológiách v celom spektre najmä robotníckych profesií. Z toho dôvodu vláda rozhodla vybudovať pre Čechy, Moravu, Sliezske a Slovensko (vtedy vnímané ako spoločné územie s Podkarpatskou Rusou) tri samostatné, štátom riadené a subvencované ústavy pre zveľaďovanie živností a to v Prahe, v Brne, na Slovensku po istých úvahách v Martine, najmä pre tu fungujúcu živnostenskú tradíciu, už existujúce kultúrne inštitúcie s celoslovenskou pôsobnosťou, ale hlavne preto, lebo Martin pre svoju centrálnu polohu mal oveľa výhodnejšiu dostupnosť pre frekventantov kurzov.

Štátny ústav pre zveľaďovanie živností bol zriadený v Martine s pôsobnosťou pre Slovensko a predbežne aj pre Podkarpatskú Rus (vl. č. 28 z 1.2.1923 Z.z.). Martin, vtedy ešte Turčiansky Svätý Martin, bol sídlom Považskej veľžupy, sídlili tu vtedajšie významné celonárodné kultúrne ustanovizne. Od januára 1921 tu pôsobila „Úradovňa štátnej služby živnostensko-zveľaďovacej“ a rozhodlo sa prebudovať túto inštitúciu na nový Štátny ústav pre zveľaďovanie živností. Zriaďovateľom ústavu bolo Ministerstvo priemyslu a obchodu ČSR. Už v roku 1923 vznikali na Slovensku miestne orgány Slovenskej remeselníckej jednoty, ktoré v roku 1924 mali už vyše 5500 členov a svoje Ústredie tiež v Turčianskom Svätom Martine.

Vznik ústavu bol odrazom akútnych potrieb kvalifikovaných remeselníkov nielen pre vznikajúci priemysel, ale aj pre rozvoj živnostníctva. Ústav už pri svojom vzniku rátal s tým, že bude remeselníkov a živnostníkov systematicky odborne vzdelávať, rozvíjať ich vedomosti, schopnosti a pracovné návyky v takom obsahu a rozsahu, aby mohli pružne reagovať na zmeny, ktoré mali už vtedy nebývalo rýchle tempo. Ústav počítal s cyklickými vzdelávacími kurzami pre remeselníkov v takom opakovacom slede, aby účastníci edukačného procesu pozitívne vnímali aj návratnosť finančných prostriedkov, ktoré na ich prípravu venoval štát ale aj tie, ktoré síce v nepomerne menšom rozsahu musel každý účastník vložiť do svojho sebvzdelávania. Ústav predstavoval významnú inštitúciu, ktorá v tomto období prispela k rozvoju odborného vzdelávania dospelých v oblasti remeselných a živnostenských profesií na Slovensku.

Publikácia *Štátny ústav pre zveľaďovanie živností* s podtitulom *Prvá slovenská živnostenská univerzita na Slovensku* v ôsmich kapitolách (okrem úvodu, predhovoru, záveru a viacerých funkčných príloh) predstavuje nielen

ústav samotný, ale ukazuje aj široký spoločensko-politický a hospodársky kontext doby, mesta, vzdelávania remeselníkov a neskoršie osudy tejto inštitúcie. Ukazuje ako ústav prispel k rozvoju profesijného vzdelávania dospelých, hlavne remeselníkov a živnostníkov. Ukazuje tiež zložitost' doby, rozpornosti nového štátu, ale často aj skepsy ako dopadne nová celkom odlišná organizácia hospodárskeho života v novom štáte. Všetko, čo sa tvorilo nadobúdalo nové hodnototvorné rozmery je predstavené v novom pohľade na skúmanú matériu vzniku a existencie Ústavu v hospodársky neľahkom prostredí nového štátu, kedy aj prácu ústavu brzdila a ovplyvňovala hospodárska kríza v období prvej republiky.

Jednotlivé kapitoly sú usporiadané obsahovo systematicky, logicky nadväzne a spolu vytvárajú koncízny celok. Názvy kapitol sú informačne priehľadné a čitateľovi dostatočne predstavujú obsah a členenie publikácie, v ktorom je predstavený Turčiansky Svätý Martin v období vzniku ČSR, rozvoj živnostníctva na Slovensku v poprevratovom období, vznik a pôsobnosť Štátneho ústavu pre zveľaďovanie živností v Martine a jeho vývoj po rozpade ČSR, počas Slovenského štátu a po oslobodení v roku 1945. Celkový obraz dopĺňa črta o tom, ako sa dostala do Martina Vysoká škola technická z Košíc a čo tomu všetkému predchádzalo a kapitola Novodobé dejiny rozvoja priemyslu v Martine.

Z metodologického hľadiska zvolili autori zaužívanú a osvedčenú formu spracovania pertraktovanej problematiky s využitím domácej i zahraničnej literatúry, archívnych fotografií a ďalších informačných prameňov. Kniha je nielen autorsky, ale aj výtvarne a polygraficky spracovaná na vysokej profesionálnej úrovni. Je vystrojená množstvom dobových a digitalizačnou technikou spracovaných fotografií s vysokou výpovednou hodnotou. Autentické fotografie dokumentujú účastníkov vzdelávacieho procesu pri výučbe rôznych remeselníckych profesií v odborných výučbových priestoroch a dielňach ústavu. Súčasťou knihy je bohatý zoznam literatúry, resumé v anglickom jazyku a menný register.

Máloktorá vzdelávacia inštitúcia má v dejinách výchovy a vzdelávania na Slovensku takýto dokument o svojom ako recenzovaná kniha autorov M. Tumu a I. Polákovej *Štátny ústav pre zveľaďovanie živností v Martine*. Ústav vznikol a rozvíjal svoju činnosť v období, keď sa prejavili naliehavé spoločenské potreby na zmenu kvalifikačnej štruktúry pracovníkov v celom hospodárstve a súčasne neexistovalo inštitucionálne zázemie pre ich zabezpečenie. Martinský Ústav túto úlohu vo veľkom rozsahu satureoval a pripravil veľa odborníkov pre rozvoj živnostníctva a priemyslu na Slovensku, ktorí aj s prispením štátu nadobúdali v kurzoch svoju buď novú kvalifikáciu, alebo si inovovali svoju pôvodnú profesiu. Konceptori vzdelávacích programov Ústavu v rokoch jeho vzniku, teda pred 80 rokmi, si kládli za úlohu zaoberať sa dospelým človekom

interdisciplinárnym spôsobom a širokospektrálnym prístupom v aktuálnom vnímaní profesií a akútnych potrieb v ekonomike, najmä v priemysle.

Recenzovaná publikácia v značnom rozsahu vyplnila medzeru v súčasnej historiografii vzniku a rozvoja vzdelávania dospelých na Slovensku v medzivojnovom období ČSR. Súčasná slovenská andragogika recenzovanou knihou dostala silný podnet na hlbšie preskúmanie základov výchovy a vzdelávania dospelých v kontexte jej historického vývoja a jej komparácie prinajmenšom európskeho formátu. Knihu možno odporučiť nielen andragógom, ale každému, kto má záujem o originálny pohľad na spoločensko-hospodársky kontext kreovania vzdelávacích inštitúcií v medzivojnovnej ČSR. V nemeňšom rade môže byť inšpiratívna pre súčasnú vzdelávaciu politiku ako cestou vzdelávania dospelých podporovať hospodársky rozvoj štátu a zamestnanosť jednotlivcov.

Rozália Čornaničová

Martin Kopecký a kol.: *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: Lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře.* Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018. 207 s. ISBN 978-80-7308-875-0.

Na medzinárodnej úrovni sa idea celoživotného učenia sa výraznejšie začala objavovať v 70. rokoch 20. storočia, takmer paralelne s historicky staršou ideou celoživotného vzdelávania (Platón, J. A. Komenský). Významnú úlohu v tom zohrávalo OSN, ktoré na Valnom zhromaždení vyhlásilo rok 1970 za rok celoživotného vzdelávania. Krátko na to sa v správe vypracovanej komisiou UNESCO, na čele ktorej bol E. Faure, po prvý krát v oficiálnom dokumente rozlíšilo celoživotné učenie sa od celoživotného vzdelávania.

Ďalší vývoj potvrdil trend rastúceho významu celoživotného učenia sa, nielen v súvislosti s neformálnym vzdelávaním ale predovšetkým s informálnym učením sa. Je len logické, že na túto meniacu sa situáciu musela reagovať aj edukačná, verejná politika a to tak na národnej, ale i na medzinárodnej úrovni. Preto treba privítať, že kolektív autorov pod vedením Martina Kopeckého sa podujal spracovať problematiku celoživotného učenia vo vzťahu k transnacionalizovanej verejnej politike a to z aspektu ľudského rozvoja v (post)krízovej konfliktnéj ére.

Recenzovaná publikácia Martina Kopeckého a kol. vznikla v rámci výskumného programu Akadémie vied Českej republiky *Globálne konflikty a lokálne súvislosti, kultúrne a spoločenské súvislosti*, ako súčasť výskumnej témy *Teórie globálnych konfliktov v lokálnych súvislostiach*, resp. pod ňu spadajúce aktivity *Morálna zodpovednosť a ľudský rozvoj*. Vypracovaná bola prevažne na základe zahraničných zdrojov a literatúry. Má výrazný medzinárodný, resp. nadnárodný charakter, čo vyplýva aj z orientácie na najvýznamnejšie relevantné subjekty – EÚ, UNESCO, OECD, Svetová banka.

I keď z názvu publikácie vyplýva dosť jednoznačne jej zameranie na celoživotné učenie sa, obsahové zameranie jednotlivých kapitol sa vo významnej miere týka aj otázok celoživotného vzdelávania (vzdelávania dospelých), čo len potvrdzuje úzke prepojenie a vzťah medzi nimi.

Na publikácii sa pod vedením Martina Kopeckého podieľalo spolu 9 autorov z rozličných európskych krajín: Českej republiky, Portugalska, Dánska a Nemecka.

Publikácia má premyslenú, logickú štruktúru. Obsahuje osem, vnútorne ďalej štruktúrovaných, obsahovo logicky na seba nadväzujúcich kapitol. Pozitívne treba hodnotiť, že základná štruktúra všetkých kapitol je zhodná: obsahuje úvod, štruktúrovanú hlavnú časť a záver, resp. záverečné poznámky. Autorky a autori jednotlivých kapitol sa opierajú o interdisciplinárne prístupy, problematiku v svojich kapitolách spracovali predovšetkým na základe poznatkov z politickej filozofie a sociológie, andragogiky, štúdia verejnej

politiky, politológie a ekonómie. Celkovú kvalitu publikácie nesporne ešte zvyšuje zaradenie profesijnej charakteristiky autorov, bohatý zoznam použitej literatúry, register a resumé v anglickom jazyku.

Prvú, úvodnú kapitolu pod názvom **Celoživotní učení jako politikum a kontext krize – vstup do problematiky** vypracoval Martin Kopecký. Ako vidieť už z názvu, autor v nej zdôvodňuje východiská, ciele, poslanie a obsahové zameranie celej publikácie, ako i jej jednotlivých kapitol. Upozorňuje na závažnosť predmetnej problematiky, pretože téma ľudského učenia a rozvoja je kľúčová pre celé moderné myslenie, či už vo filozofii, politickom živote alebo v spoločenských vedách.

Autorkami druhej kapitoly **Mezinárodní organizace a agenda rozvoje: role celoživotního učení v transnacionalizovaných veřejných politikách** sú *Rosanna Barrosová a Paula Guimarãesová*. V úvode kapitoly sa zaoberajú problematikou rozvoja po 2. svetovej vojne v spojitosti s celoživotným učením. Porovnávajú aktivity UNESCO a Svetovej banky v tejto oblasti, pričom za cieľ si stanovili na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy relevantných dokumentov týchto organizácií zhodnotiť prístupy týchto organizácií k problematike rozvoja a celoživotného učenia. Autorky konštatujú, že medzinárodné organizácie pracujú s odlišnými perspektívami rozvoja a celoživotného učenia sa, čo je dané ich charakterom. Kým UNESCO, nadväzujúc na humanistické princípy, kladie väčší dôraz na sociálnu spravodlivosť, dostupnosť a demokratické rozmery rozvoja a celoživotného učenia sa, skupina Svetovej banky, vyznávajúca neoliberálne zásady, obmedzuje význam celoživotného učenia sa a vzdelávacieho systému na poskytovanie špecializovaných služieb spojených s ekonomickým rozvojom, flexibilitou a konkurencieschopnosťou. Obe organizácie však spájajú rozvoj celoživotného učenia sa s hospodárskym rozvojom.

Tretia kapitola **Zrod a obtíže politiky EU v oblasti učení se dospělých**, ktorej autorom je *Palle Rasmussen* je venovaná európskej politike v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy dospelých, Autor si v nej všimá vývoj politiky učenia sa dospelých ako súčasť vzdelávacej politiky EÚ. Pozornosť venuje práci inštitúcií EÚ, predovšetkým Európskej komisii. Zameriava sa na spôsoby riadenia tejto oblasti ako i na vyhliadky európskej politiky učenia sa dospelých a celoživotného učenia sa po prijatí Lisabonskej zmluvy. Autor upozorňuje na to, že vzdelávacia politika EÚ zameraná na dospelých zostáva nejednoznačná. Sčasti reaguje na sociálne potreby občanov a prispieva k budovaniu európskej pospolitosti a sčasti sa stáva nástrojom úzko chápanej politiky konkurencieschopnosti, v ktorej hospodársky rast v praxi vyraduje všetky ostatné priority. Tradícia vzdelávania dospelých je však úzko spojená s ideou sociálnej spravodlivosti a rôznorodosti príležitostí pre všetkých.

Marcella Milana, autorka štvrtej kapitoly **Kritická reflexe evropského prohlubování dovedností, jeho myšlenkových kořenů a otázky investic do lidských zdrojů**, tak ako hovorí jej názov, kriticky hodnotí základné koncepty na ktorých je postavená stratégia *Európa 2020*. Všíma si zmeny v európskej politike po schválení odporúčania Európskej komisie *O cestách prehlbovania zručnosti: nové príležitosti pre dospelých* v r. 2016. Na pozadí vzťahu medzi teóriou ľudského kapitálu a riadením ľudských zdrojov analyzuje dáta o zapojení sa zamestnaných ľudí do vzdelávania a odbornej prípravy. Zaujímavé poznatky prináša analýza politických opatrení vybraných európskych štátov, zameraných na zvyšovanie investícií zamestnávateľov do odbornej prípravy zamestnancov. Autorka prichádza k záveru, že najužitočnejšie inštitucionálne a legislatívne nastavenia sú tie, ktoré uprednostňujú stratégie riadenia ľudských zdrojov vybudované na spoločnej sociálnej zodpovednosti voči rozvoju zamestnancov. Takéto postupy majú potenciál povzbudiť výdavky zamestnávateľov na vzdelávanie. Firmám i zamestnancom tiež prinášajú väčšiu návratnosť investícií do vzdelávania.

V piatej kapitole **Politická gramotnosť a globalizace v časech neoliberalismu. Komentář ke strategii OECD Globální kompetence** sa autorka, *Anke Grotlüschenová*, po vymedzení pojmov politická gramotnosť, základná kompetencia, globálna kompetencia, venuje politike OECD v oblasti gramotnosti. Analyzuje a hodnotí koncepciu OECD *globálna kompetencia* vo vzťahu ku globálnemu vzdelávaniu, občianskemu vzdelávaniu, či globálnemu učeniu sa. V závere kapitoly sa autorka zaoberá otázkou, z akých predstáv globalizácie vychádzajú rozličné kompetenčné modely, ktoré majú slúžiť k vyhodnocovaniu globálnej kompetencie, globálneho vzdelávania, či globálnej politickej gramotnosti. Na základe analýzy kompetenčných modelov charakterizuje prístup OECD ku globálnej kompetencii.

Šiesta kapitola **Vzdělávání dospělých v časech krize: příspěvky Paula Freireho a Ettore Gelpiho ke studiu politiky**, ktorej autorom je *Licínio C. Lima*, je venovaná problematike nových prístupov k skúmaniu politiky vzdelávania a učenia sa dospelých. Premeny štátu pod vplyvom manažérskych prístupov, politiku vzdelávania a učenia sa v podmienkach súčasnej krízovej etapy globalizácie analyzuje autor na základe prác a myšlienok Paula Freireho a Ettore Gelpiho. Možno len súhlasiť s autorovým názorom zo záveru kapitoly, že na rolu teórie vzdelávania v skúmaní vzdelávacej politiky sa čiastočne pozabudlo, čo odráža úpadok celej diskusie o vzdelávacej politike. Spojenie kritickej teórie vzdelávania a kritickej analýzy politiky vzdelávania a učenia sa dospelých sa javí ako nevyhnutný a logický prístup.

V siedmej kapitole, **(Nová) vzdělávací role akademických institucí ve vztahu k veřejnosti**, uvažuje jej autor, Martin Kopecký o úlohách a zodpovednostiach verejných akademických inštitúcií voči verejnosti. Okrem

prístupov filozofie a sociálnych vied, najmä sociológie, vychádza aj z výsledkov výskumu vzdelávania dospelých. Veľmi zaujímavé sú podnety autora k rozvoju vzdelávacej roly akademických inštitúcií orientovaných na verejnosť, ku ktorým došiel na základe analýzy vývoja a súčasného stavu akademických inštitúcií vo vzťahu k vzdelávaniu, vede, politike a verejnosti. Podľa autora, veda a univerzita nie sú len dlho existujúce inštitúcie, ktorých história presahuje celú dĺžku existencie modernej spoločnosti. Ešte dôležitejšia je skutočnosť, že sú to inštitúcie úspešné, vplyvné a to v globálnom rozmere.

Autormi ôsmej, poslednej kapitoly **Politika uznávaní výsledku predchádzajúceho učenia – prípad Českej republiky** sú *Martin Kopecký, Michal Šerák a Martin Sycha*. Aj keď sa, ako naznačuje aj jej názov, svojím obsahom blíži k prípadovej štúdii, jej spracovanie zohľadňuje transnacionálnu politiku učenia sa a vzdelávania dospelých. Autori v nej zachytávajú veľmi dôležitú oblasť súčasnej medzinárodnej vzdelávacej politiky v podmienkach Českej republiky. Poukazujú na dimenzie tejto politiky od ideovej inšpirácie cez prijatie legislatívy až po recepciu zamestnávateľov a verejnosti. Zaradenie a obsah tejto kapitoly – Česká republika aj ako príklad a inšpirácia, len podčiarkuje významnosť uznávania výsledkov predchádzajúceho učenia ako jednej z najvýznamnejších oblastí súčasnej medzinárodnej – európskej edukačnej politiky.

Recenzovaná publikácia **Martin Kopecký a kol. Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: Lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře** predstavuje po obsahovej i stylistickej strane kvalitne spracovaný odborný text, ktorý poskytuje množstvo nových, originálnych poznatkov z oblasti celoživotného učenia sa, s výrazným akcentom na ekonomický, politický a transnacionálny aspekt.

Cenné poznatky, obsiahnuté v publikácii, závery autorov jednotlivých kapitol by mali byť nesporne zohľadnené a využité aj v národnej edukačnej politike a to nielen v krajine autora.

Pri posudzovaní publikácie treba vyzdvihnúť tiež skutočnosť, že Martinovi Kopeckému sa podarilo, napriek rôznorodosti spoluautorov z rozličných európskych krajín, dodržať základnú líniu publikácie a to tak z hľadiska štruktúry práce ako i obsahového spracovania a proporcionality jednotlivých kapitol. Autori sa vo svojich kapitolách – štúdiách prejavili v predmetnej oblasti ako vysoko erudovaní vedeckí odborníci, čo prejavili aj svojim vlastným prístupom k spracovaniu problematiky.

Vzhľadom na interdisciplinárny charakter publikácie, možno kolektívnu monografiu Martina Kopeckého odporučiť nielen vedeckým, odborným pracovníkom a študentom andragogiky, ale aj odborníkom z iných spoločenskovedných a humanitných disciplín, ako i všetkým, ktorí sa zaujímajú o širšie otázky celoživotného vzdelávania a učenia sa.

Július Matulčík
Katedra pedagogiky a andragogiky,
Filozofická fakulta Univerzity Komenského