

PEDAGOGIKA SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 1, 2010

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora

gavora@fedu.uniba.sk

Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček

ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec

stevo.svec1@gmail.com

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Asistenti redakcie

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UK, Bratislava

(silvia.donceva@gmail.com)

Daniela Gáborová, Filozofická fakulta UCM, Trnava

(daniela.gaborova@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 1, 2010, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

Vedie hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 1, 2010 č. 1, s. 1-92

Obsah

Príhovor (P. Gavora, L. Macháček, Š. Švec)..... 5

Štúdie

Š v e c, Štefan: Subkultúra pedagogickej a andragogickej vedy 7

B e r n á t, Libor: Dejiny pedagogiky, jej cesty a perspektívy 31

M a r e š, Jiří: Kvalita života žáků a škola..... 47

Správy

M a c h á č e k, Ladislav: Dve etapy vedeckého života pedagogickej
komunity na Slovensku po roku 1989 73

K a n o v s k á, Romana: Kľúčové úlohy Národného ústavu
certifikovaných meraní vzdelávania..... 77

T o m a š e k o v á, Lucia: Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní
už po dvanásťkrát..... 82

Recenzie

L i e s s m a n n, Konrad Paul: Teorie nevzdelanosti (Peter
Ondrejko) 84

Levels of Autonomy and responsibilities of teachers in Europe.
EURYDICE (Education and Culture DG, European Commission)
(Paulína Koršňáková) 89

R o r e g s, A.: Non-Formal Education: Flexible Schooling
or Participatory Education? (Peter Lenčo) 91

Volume 1, 2010, No. 1, p. 1-92

Contents

Editorial (P. Gavora, L. Macháček, Š. Švec)..... 5

Studies

Š v e c, Štefan: Subculture of Pedagogy and Andragogy 7

B e r n á t, Libor: History of Educational Science,
its Trajectories and Prospects 31

M a r e š, Jiří: Quality of Life of Pupils and the School 47

Reports

M a c h á ě k, Ladislav: Two Phases of Scientific Life of Educational
Community in Slovakia after 1989 73

K a n o v s k á, Romana: Key Tasks of the National Institute
for Certified Educational Measurements..... 77

T o m a š e k o v á, Lucia: The 12th Conference on Ways
to Democracy in Education 82

Reviews

L i e s s m a n, Konrad Paul: Teorie nevzdelanosti (Peter
Ondrejko) 84

Levels of Autonomy and responsibilities of teachers in Europe.
EURYDICE (Education and Culture DG, European Commission)
(Paulína Koršňáková) 89

R o r e g s, A.: Non-Formal Education: Flexible Schooling
or Participatory Education? (Peter Lenčo) 91

Príhovor

Na cestu k slovenskej pedagogickej komunite sa vydáva nový vedecký časopis PEDAGOGIKA.SK. Jeho zámerom je publikovať teoretické a empirické štúdie, aktuálne informácie a recenzie, ktoré prispievajú ku kultivácii vedeckého myslenia o výchove a vzdelávaní. Časopis bude uverejňovať state, ktoré odzrkadľujú rôzne pedagogické prúdy a smery, pokiaľ sú zmysluplné a preukazujú životaschopnosť. Tým chceme podporovať rôznorodosť a pestrosť myšlienkových koncepcií v pedagogike. Stránky časopisu sú otvorené odborníkom z iných vedných odborov, ako aj zahraničným autorom.

Vydavateľom vedeckého časopisu je Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied. Tým znovu organizačne, ale aj personálne nadväzujeme na akademický a univerzitný výskum v pedagogických vedách na Slovensku. Časopis bude politicky i finančne nezávislý na školských orgánoch, vrátane ministerstva školstva, aby mohol presadzovať myšlienkovú autonómnosť a nestrannosť.

Pre časopis sme zvolili elektronický formát. Takýto časopis je pre čitateľov kedykoľvek dostupný na internete, ľahko sa v ňom vyhľadáva (a to vrátane starších čísiel), články si môže čitateľ uložiť na pevný disk a prípadne aj vytlačiť. Elektronický časopis poskytuje autorom možnosť dlhších príspevkov, čo nebýva bežným komfortom papierových časopisov. Umožní tiež pridávať k výskumným článkom prílohy – farebné fotografie, audiálne nahrávky alebo videonahrávky z terénu.

Tvorba a výroba časopisu nám dovoľuje poskytnúť čitateľom bezplatný prístup – čo je výdobytok, ktorého sa redakcia chce držať vďaka podpore Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

Mladá generácia pracovníkov v pedagogických vedách iste ocení všetky moderné prvky elektronického časopisu a svojou participáciou na jeho tvorbe podporí rozvoj pedagogického výskumu na Slovensku.

Prírodzene, skalní prívrženci papierových časopisov budú krčiť nosom nad elektronickým formátom časopisu PEDAGOGIKA.SK. Pri elektronickom časopise totiž človek prichádza o čítanie v obľúbených relaxačných polohách. Na to je len jedna rada – dôležité články si vytlačte.

V mene redakčnej rady a redakcie želáme časopisu veľa kvalitných autorov a mnoho spokojných čitateľov.

Peter Gavora, Ladislav Macháček, Štefan Švec

Editorial

PEDAGOGIKA.SK, a new scientific journal, has set out on a journey to educational community. Its intention is to publish theoretical and empirical studies, news and book reviews which, we hope, will stimulate the scientific thinking in education. The journal will bring papers that reflect diverse educational approaches and conceptions, if they are meaningful and viable. By this we aim to support diversity and manifoldness of educational ideas. The journal is open to scholars from fields that are related to education, as well as to international authors.

The journal's publisher is the Slovak Educational Society of Slovak Academy of Sciences. Adherence to this society implies the organisational as well as personal association with academic and higher learning research in educational sciences in Slovakia. In order to maintain autonomy and objectivity of thought, the journal will be politically as well as financially independent of Slovak educational authorities including the ministry of education.

The journal has an electronic format. Such a journal is available at any time on the Internet, it is easy to be searched through (including the archives), and the individual papers can be saved on the hard disc or printed out. In contrast to the printed format, electronic journals make it possible to the authors the luxury of publishing longer papers, or supplement the papers with colour photos, audio or video recordings.

Due to the support from the Slovak Educational Society of Slovak Academy of Sciences, the journal will be available for zero Euro subscription rate. Young generation of educational scholars will appreciate modern elements of the electronic journal and by their authorship they will participate in enhancing the educational research in Slovakia.

Of course, die-hard advocates of printed journals will wrinkle their brows on the electronic format of PEDAGOGIKA.SK because they will be deprived of reading it in favourite relaxation positions. One good advice – print out the papers you are interested in and read them wherever you wish. On behalf of the Editorial Board we wish to obtain many quality manuscripts and have countless satisfied readers.

Peter Gavora, Ladislav Macháček, Štefan Švec

Subkultúra pedagogických a andragogických vied

Štefan Švec

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: *Vrstvy kultúry v širšom a užšom poňatí. Akceptovateľné vymedzenie výchovovednej kultúry. Inštitucionálne subkultúry výchovovedy/edukológie. Revidovaná medzinárodná definícia výskumu a vývoja. Štandardy pre vypracovanie správ o empirickom sociálnovednom a osobitne o humanitne orientovanom edukačnom výskume. Štandardy pre vyhodnocovanie/evalváciu programov v školstve. Štandardy etického kódexu pracovníkov výskumu, vývoja a vyhodnocovania. Kultúra jazyka pedagogických a andragogických vied. Potreby a výhľady pedagogického a andragogického výskumu a vývoja.*

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 1: 7-30

Kľúčové slová: *kultúra, pedagogická veda, andragogická veda, výchovoveda/edukológia, výskum, experimentálny vývoj, vyhodnocovanie/evalvácia, štandardy pre tvorbu správ o výskume, štandardy pre vyhodnocovanie programov, etika vedy, jazyk vedy*

Subculture of Pedagogy and Andragogy. *Layers of culture in the narrow and broad perspectives. Acceptable definition of the education science culture. Institutional cultures of educology. Revised international definition of research and development. Standards for writing research papers in social sciences of educational research and humanities-oriented educational research. Standards for evaluation of school programmes. Ethical standards for researchers, developers and evaluators. Language culture of pedagogy and andragogy. Needs and prospects of educational research and development.*

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1, (No. 1: 7-30)

Key words: *culture, pedagogy, andragogy, educology, research, experimental development, evaluation, standards for writing research papers, standards for evaluation of programmes, ethics of science, language of science.*

1. Vrstvy pojmu kultúry

Kultúru by sme v najširšom slova zmysle mohli chápať ako **náprotivok natúry/prírody**. *Natúra a kultúra tvoria komplementárnu kategóriu dvoch foriem*

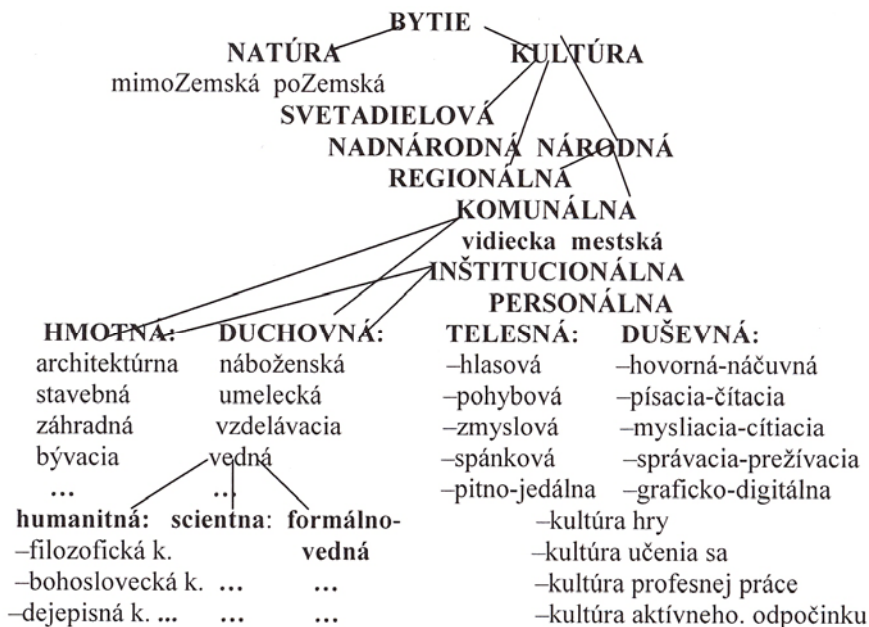
bytia. Toto vzájomne doplnkové poňatie ľudského sveta je aj smerodajným kritériom dvojpólového triedenia vied na prírodné/prírodné a kultúrne. Príroda je aj pozemská aj mimozemská. O mimozemskej živej prírode vieme dnes vo vede veľmi málo. Nadpozemské otázky sú dávno vekou doménou hlavne náboženskej a filozofickej kultúry. To je najvrchnejšia rovina poňatia kultúry.

Na globálnej úrovni sa porovnáva **západná a východná kultúra** (civilizácia). Na mape sveta vydanéj v Číne však nájdeme Ameriky na pravej strane, nie ako sme si zvykli na ľavej pologuli. Pohľad na strany ľudského sveta je teda relatívny. V ostatnej dobe sa politicky taktne a filozoficky abstraktne porovnáva aj **severná a južná kultúra** ľudstva, ktorá je nesporne chudobnejšia hospodársky. V konkrétnejšom prehľade sú však porovnávané **kultúry jednotlivých svetadielov**, napr. kultúra Európy a kultúra Afriky. V kultúrnej antropológii sa hovorí o viac alebo menej **prostej**, primitívnej alebo **civilizovanej** úrovni rozvitosti jednotlivých oblastí daného kontinentu.

Na obývateľných svetadieloch sa historicky diferencovali **národné kultúry**. V ich dejinách dochádza v daktorých obdobiach k významnejšiemu pokroku, napr. grécka kultúra. Kultúru národa možno pokladať za *porovnávaciu bázu* na hierarchickom kontinuu vyšších a nižších vrstiev ľudskej kultúry.

Národné kultúry sú poučným predmetom komparatívneho štúdia **kultúry rezortu a odvetvia** národného hospodárstva, národnej politiky, obrany, bezpečnosti, zdravotno-sociálnej starostlivosti, osvedy, školstva, športu ap.

Celonárodná platforma procesov a produktov kultúry sa spravidla diferencuje teritoriálne v **regionálnych kultúrach** (napr. v spišsko-šarišsko-zemplinskej kultúre) a v **komunálnych kultúrach** vidieka a mesta. Tu sa už stretávame s nižšou rovinou pojmu kultúry. Na najnižšej vrstve/rovine sme častejšími účastníkmi **inštitucionálnej a personálnej kultúry**. Prehľad týchto významných poňatí ponúka náš **logostrom pojmových gradácií kultúr**:



Obr.1: Logostróm pojmových gradácií kultúr

Inštitucionálne kultúry by sme mohli zoskupiť do kategórií (ktorým zodpovedá príslušná vzdelanosť a edukácia):

A kultúra sociálnej a zdravotnej starostlivosti (sociálno-zdravotná vzdelanosť a edukácia)

B kultúra školstva a osvetu (pedagogická a andragogická vzdelanosť a edukácia),

C kultúra morálky a práva (mravná a právna vzdelanosť a edukácia),

D kultúra politiky a ekonomiky (politická a ekonomická vzdelanosť a edukácia),

E kultúra vedy a techniky (vedecká a technická vzdelanosť a edukácia),

F kultúra filozofie a náboženstva (filozofická a náboženská vzdelanosť a edukácia),

G kultúra umenia a športu (umelecká a športová vzdelanosť a vycvičenosť),

H kultúra obrany a bezpečnosti (obránná a bezpečnostná vzdelanosť a vycvičenosť) a i.

Inštitucionálne kultúry presahujú teritórium (vidieckej, polomestskej a mestskej) obce v prípadoch ich širšieho rámca pôsobnosti v kraji a krajine alebo v nadnárodnom celku.

V tomto poňatí inštitucionálnych kultúr treba uviesť „výnimku z pravidla“: **Morálka**, mravnosť nemá vlastnú inštitúciu (formálnu sociálnu organizáciu).

Túto formu spoločenského vedomia buduje, udržiava a rozvíja najmä rodina, kostol a škola, ale aj masmédiu, vojenský útvar, polícia, súd a nápravné/prevýchovné zariadenie. Každá zo sociálnych organizácií má vlastnú kultúru morálky a kultúru morálnej socializácie.

Z akýchsi zvláštnych dôvodov sa pojem kultúry spája iba s umením. Aj v pedagogickej obci sa občas laicky používa súslovie „*Umenie a kultúra*“ (akoby sme mysleli nepojmovo, t.j. nemnožinovo: jablko a ovocie). Ministerstvá kultúry zahŕňujú nielen starostlivosť o umenia. Ministerstvo kultúry SR, napr. je ústredným orgánom štátnej správy pre: štátny jazyk, ochranu pamiatkového fondu, kultúrne dedičstvo a knihovníctvo, **umenie**, autorské právo a práva súvisiace s autorským právom, osvetovú činnosť a ľudovú umeleckú výrobu, podporu kultúry národnostných menšín, prezentáciu slovenskej kultúry v zahraničí, vzťahy s cirkvami a náboženskými spoločnosťami, médiá a audioviziu. (podľa www.slovakia.culturalprofiles.net/?id=5414).

V doterajšom výklade sme pojem kultúry sústredili na človeka. Termín kultúra má však aj iné dva vynechané významy: *poľnohospodársky* pojem kultúry plodín a *laboratórny* pojem kultúry mikroorganizmov (baktérií, buniek). Čím sa vyznačujú určité kultúry ľudských skupín?

Príručka je poňatie kultúry ako *súboru zvyklostí a obyčajov*. Príležitostne sa tento termín občas používa v obmedzenejšom zmysle *intelektuálnych a estetických* snáh a produktov. Za kultúru sa pokladá aj určitá kvalita osvietenia alebo zušľachtenia, ktorá vznikla z oboznamenosti sa s tým, čo je pokladané *za excelentné* v umeniach, v literatúre, v sociálnom správaní atď. Termín kultúra sa tiež uplatňuje v zmysle **rozvíjania alebo zdokonaľovania mysle alebo ducha vzdelávaním alebo vychovávaním**. Predstavuje tiež *súhrn spôsobov života* vybudovaných určitou skupinou ľudských bytostí a prenášaných z pokolenia na pokolenie. Kultúra sa tiež vykladá ako konkrétna forma alebo *štádium civilizácie*, a to pokiaľ ide o dajaký národ alebo historické obdobie, napr. grécka kultúra. Termín kultúra sa tiež často používa v zmysle *činnosti a presvedčení* charakteristických pre určitú špecifickú sociálnu, etnickú alebo vekovú skupinu. (R. B. Costello, 1991, s. 330).

Ostatný význam pojmu poukazuje na termín **subkultúry** (napr. subkultúra mladistvých, subkultúra „oholených hláv“), ktorá je dostatočne odlišná na jej rozlíšenie od inakých v tej istej kultúre alebo v societe. V súčasnosti sa už aj u nás presadzuje potreba študovať a využívať kladné prvky **subkultúry sociálnych skupín**. Tie sa rozlišujú sa napr. podľa **sociálnych tried** (kultúra robotníkov, roľníkov, inteligencie ap.), podľa **rodu** (ženská a mužská k.), **veku** (napr. generačná k., mládežnícka k., dôchodcovská k.), **znevýhodnenia** (napr. k. hluchonemých, k. homosexuálnych), **jazyka** (napr. rómska k., neverbálna k.) alebo **národnosti** (napr. rusínska k.), podľa **povolania** (napr. úradnícka k.,

výskumnícka k.), **vzdelanosti** (napr. analfabetská k., akademická k.), prípadne podľa iných **charakteristík inakosti** osôb a ich skupín.

Týmto sa dostávame k najužšiemu pojmu kultúry a kultúrnosti – osobnej, jednotlivcovej. Táto najnižšia vrstva kultúry je predmetom uprednostneného záujmu **antropagogiky** = pedagogiky ↔ andragogiky ↔ geragogiky.

Pod **všeobecnou osobnou (personálnou) kultúrou** by sme mohli rozumieť (všeobecné) vzdelanie a kultivovanie telesnej a duševnej stránky osôb (a ich skupín). Je potrebné podtrhnúť, že **pojmem rasy a farby pokožky do antropagogiky nepatrí**, o. i. preto, že tieto javy nie sú biotické determinanty vzdelávania a výcviku, nie sú potrebné pre prax a teóriu školovania a nie sú podstatné pre *kultúru edukácie a kultúru vied o výchove*.

2. Akceptovateľné vymedzenia výchovovednej kultúry

Rozsah pojmu kultúry sme už vymenovali a nakreslili. Čo zahŕňa akákoľvek kultúra (kontinentálna, nacionálna, regionálna, komunálna, inštitucionálna, personálna)? Na túto otázku sa v dejinách ponúkalo viacero kategórií odpovedí. Panuje značná nezhoda v chápaní toho, ktorý národ či jednotlivец je viac či menej kultúrny. Sporíme sa o to, čo je a čo nie je kultúrne a čo je vlastne kultúra? Pridávame možnú odpoveď:

Kultúra (Š. Švec, 2008, s. 71) je zostava alebo až sústava vzorcov správania a pre správanie, ktoré regulujú sociálnu interakciu a umožňujú sociálnu komunikáciu medzi rozmanitými subjektmi a ktoré sa zavádzajú a ustávajú v osobitej a odlišnej sociálnej skupine. Jej obsahom sú spôsoby účelného usporiadania bytia-žitia, a teda dorozumievania sa i porozumievania si, hodnotenia, poznávania a praktického konania na istej úrovni, porovnateľnej so štandardom inakých spôsobov bytia. *Inakosť* je tu podstatným rozlišovacím znakom individuálnych skupinových a osobných kultúr.

Vymedzenie tohto pojmu je veľmi široké. Zahŕňa spôsob sociálneho bytia pračloveka, používajúceho sebazáchovný nástroj z kameňa až po „supermana“ (t.j. „nad-človeka“), uplatňujúceho sebanadradovací nástroj z atómu a vodíka. Kultúra začína tam, kde sa človek stáva človekom odlišným od svojho prírodného prostredia. Kultúra končí tam, kde človek prestáva byť človekom aj voči svojmu ľudskému prostrediu. Istou hrozbou je aj etnocentrické poňatie *nadradenosti vlastnej kultúry*. Príklady z nášho svetadielu netreba uvádzať. Ohrozením je aj asimilácia národnej alebo národnostnej kultúry. Aj túto skutočnosť potvrdzujú dejiny Európy. Tieto fakty sa vždy odrážali v povahe medzinárodných vzťahov. Odrážali sa aj v obsahu výchovy v rodine a kostole, ale aj v škole osvete. Takéto povedomie protichodných stavov panuje aj v prítomných podmienkach zjednocovania sa národov do nadnárodného

územného celku. Pedagogika a andragogika mala a má na tomto úseku pomerne nízke sebavedomie.

Kultúra traduje a inovuje to, čo je pre jej členov ako celok zmysluplné. Dnes dominuje kultúra spotrebiteľa a výrobcu, ktorá osvecuje kultúru trhu hmotných statkov a zatieňuje kultúru tvorby poznatkov. Naša stavovská asociácia má k tomu čo povedať.

Ktorými komponentmi sa prejavuje kultúra antropagogických vied?

Obsah sociokultúry pedagogiky, andragogiky a geragogiky (t.j. antropagogiky) zahŕňa tieto zložky:

(a) artefakty vednej kultúry:

(α) umelé výtvyry *materiálne*: špeciálne zariadenia na výskum a vývoj, observačné laboratóriá so zrkadlovou stenou, komputerizovaná experimentálna a kontrolná trieda, učebňa s posuvnými stenami, hardvér, audiovizuálne záznamy na kódovanie a mikroanalýzu ap., akademické obleky a insígnie ap.,

(β) umelé výtvyry *nemateriálne*: softvér, štatistické vzorce, kódovacie systémy účastníckeho pozorovania, pravidlá evidencie údajov, metodické postupy empirického skúmania a pokusného vyvíjania projektu ap.,

(b) sociálne regulatívy vednej kultúry:

- štandardy výskumu a vývoja i vyhodnocovania,
- morálne zásady vedca, etika vedy,
- vzorce sociálneho správania profesionála, archetypy vednej osobnosti,
- ustanovené alebo uzákonené hodnoty a normy/predpisy pre výskum a vývoj,
- predsudky, mýtus o nadradenosti prírodovedných poznatkov nad humanitnými ap.;

(c) jazyková a myšlienová kultúra vedy:

- symbolové komunikáty (symbol sovy, knihy, slnka, znaky Σ , χ , ∞ , © ap.),
- obrazové (podobizeň J. A. Komenského, pojmová mapa, diagram, graf ap.),
- slovné (termíny, fakty, princípy, racionále, teórie, konceptuálne modely)
- neslovné komunikáty (mimika, gestikulácia, pózy, jazyk tela),

(d) zvyklosti (obrady) vo vede:

- predpísaný postup prijímania kandidátov doktorantského štúdia,
- postup pri obhajobe doktorských, habilitačných a inauguračných prác,
- ceremoniál promócie doktorantov, docentov a profesorov,
- voľby funkcionárov národnej vedeckej asociácie,
- zvyklosti medzinárodných kongresov ap.

3. Subkultúra inštitúcií výchovovedy/edukológie

Na Slovensku je 20 verejných vysokých škôl v 11 mestách, 10 súkromných v 4 mestách a 3 mestečkách, ako aj 3 štátne vysoké školy v Bratislave (pre

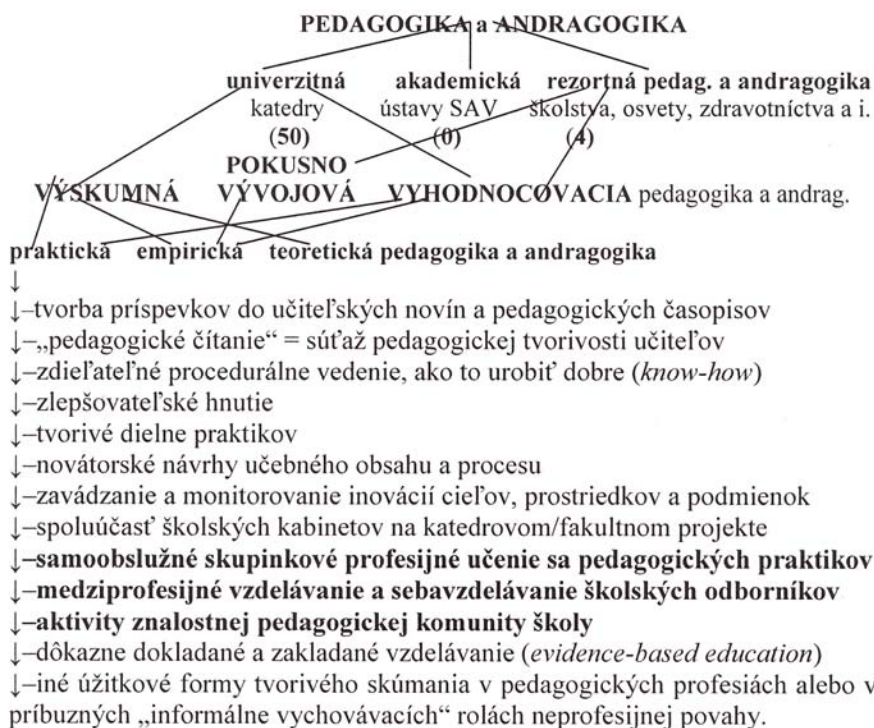
zdravotníctvo, obranu a políciu). Pracoviská pedagogického výskumu sa historicky rozvinuli na verejných univerzitách. Z nich najstaršou je Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, ktorej základy položili od roku 1921 traja českí profesori Otakar Chlup (1922 – 1923, 1926 – 1927), Josef Hendrich (1928 – 1937) a Jan Uher (1937 – 1938) a prvý slovenský profesor pedagogiky Juraj Čečetka. Súpis katedier a iných pracovísk pedagogického výskumu poskytuje Príloha 1. Môže poslúžiť ako jedinečná informácia k ďalšej spolupráci. Prehľad počtu ich pracovníkov pedagogického výskumu a vývoja (2009/8) sumarizuje Tab. 1:

I. Katedry pedagogiky, oddelenia predmetových didaktík a vzdel. útvary

	katedry	Pracovníci					
		Σ	Prof	Doc	OdbA	Asist	Dokt
Banská Bystrica	2	39	4	5	18	0	12
Bratislava	16	131	12	14	79	1	33
Dubnica nad Váhom		3	0	3	0	0	0
Komárno	2	11	2	2	5	2	0
Košice	7	30	2	6	13	4	5
Liptovský Mikuláš			1	už nie je katedra pedagogiky			
Nitra	5	78	11	11	39	5	12
Prešov	7	61	5	9	36	0	11
Ružomberok	5	58	8	10	28	8	4
Trnava	5	40	5	13	22	0	0
Žilina	1	17	1	4	12	0	0
Σ	50	476	50	77	252	20	77
%			10,5	16,18	52,94	4,2	16,18

II. Ústavy základného pedagogického výskumu v Slovenskej akadémii vied

dnes nejestvujú. Mali by však byť aspoň dva. Ústav experimentálnej pedagogiky SAV jestvoval a dobre fungoval 20 rokov od r. 1973 do r. 1993. V ústave pracovalo 40 vedeckých a odborných pracovníkov a vedeckých aspirantov. Oficiálne bol ústav zrušený z finančných dôvodov. Neoficiálne z iných dôvodov. Vedenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti (v našej skratke SPaS) sa s bývalými pracovníkmi ÚExp SAV pokúsilo už v roku 2002 o znovuzriadenie ústavu. Jeho ustanovenie je podmienené dlhodobou prípravou personálnych, materiálnych a finančných podmienok (podľa listu prof. Macháčka).



Obr.2: Organizačné útvary antropagogických vied

III. Ústavy základného a aplikovaného pedagogického a andragogického výskumu na univerzitách taktiež nejstávajú.

IV. Ústavy rezortu školstva predstavujú tieto 4 inštitúcie:

Štátny pedagogický ústav (pre MŠ, ZŠ a gymnáziá) v Bratislave

Štátny inštitút odborného školstva (stredného) v Bratislave

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislave

Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave.

Ako tento prehľad ukazuje, na Slovensku dominuje **katedrálna (departmentálna) kultúra** vedy o výchove. Táto kultúra je založená na princípe jednoty vedy a vzdelávania u vysokoškolských učiteľov. Pritom na vedu sa plánuje iba 500 hodín ročne, ostatný úväzok sa rezervuje na výučbu a extenzie, ako aj na organizačné a na ostatné aktivity. Pracovné pozície katedrálnej vedy sú odlišné od funkčných miest v **Slovenskej akadémii vied**, kde uvedený gnozeologický princíp nefunguje a kde sa bázickým edukačným výskumom nezaobera žiaden ústav. Na Slovensku je prázdna množina ústavov na bázický výskum vo vedách o výchove.

Rezortné ústavy pri ministerstve školstva majú oklieštené možnosti robiť hlbší konceptuálny a empirický výskum. Sú plne zaangažované na ministerských zadaniach stálych úloh a na školských inovačných zmenách, ktoré treba rýchlo úradne organizovať. Politická výmena vedenia ústavov, spojená s reštruktúraciou osôb a oddelení, neumožňuje stabilizovať priaznivú pracovnú klímu a istotu, ba ani výrazný pokrok vo vedeckom poznaní. Nesprávna prax politickostrannického vedenia ústavov dovoľuje skôr uplatniť administratívnu kultúru nadradeného a podradeného článku než pestovať ozajstnú humanitnovednú kultúru myslenia a jazyka, poznávania a inovatívneho pretvárania.

4. Revidovaná medzinárodná definícia výskumu a vývoja

Najnovšie definície foriem vedy podľa ostatného 6. vydania frascatského manuálu v roku 2002 sú oproti pôvodným vymedzeniam (pozri Š. Švec a kol., 1998, s. 59) trochu upravené, a to takto:

Bázický výskum je experimentálna alebo teoretická práca podujatá primárne na osvojenie nového poznania, ktoré vyzdvihuje zakladanie javu a pozorovateľné fakty, a to bez akéhokoľvek zamýšľaného konkrétneho uplatnenia alebo použitia.

Aplikovaný výskum je tiež originálne skúmanie (investigovanie) podujaté na to, aby sa osvojilo nové poznanie. Je však nasmerované prvotne na špecifický praktický účel alebo cieľ.

Experimentálny vývoj je systematická práca – čerpajúca z jestvujúceho poznania získaného z výskumu a/alebo z praktickej skúsenosti – ktorá je nasmerovaná na produkovanie nových materiálov, produktov alebo zariadení, na inštalovanie nových procesov, systémov a služieb, alebo na podstatné zdokonalenie tých sústav, ktoré sú už vyrobené alebo nainštalované. (Frascati Manual 2002, s. 30).

5. Štandardy organizačných foriem výchovovedy

Pri tvorbe dizertácií, monografií, časopiseckých štúdií a ostatných tlačených diel sa u nás občas **nedodržiavali štandardy**, ktoré sa vo vedeckej obci kladú na kvalitu jej prác. Časť štandardov bola u nás publikovaná napr. v Pedagogickej revue 1995/ 9-10 a následne v kolektívnej monografii Metodológia vied o výchove (Š. Švec a kol., 1998) alebo v českom rozšírenom vydaní (Brno: Paido, 2009. 303 s.). Tieto normy by si už vyžadovali istú inováciu, a to aj z pohľadu aj zahraničných skúseností z uplatňovania oficiálnych štandardov edukačnovedných asociácií.

Najznámejšie a najprepracovanejšie sú štandardy v *Európskej charte štandardov výskumných pracovníkov*. Tá zahŕňa tieto položky: sloboda výskumu, etické pravidlá, profesionálna zodpovednosť, profesionálny postoj, zmluvné a právne povinnosti, adresná zodpovednosť za využívanie peňazí (daňových poplatníkov), správny postup vo výskume, šírenie a využívanie výsledkov, zaangažovanie verejnosti (na jej lepšie pochopenie potrieb a programov vedy), profesijný vzťah výskumníka k vedúcemu projektu, povinnosti spojené s kontrolou a riadením, nepretržitý profesijný rozvoj.

(www.europe.eu.int/eracareers/europeancharter. K tejto charte bolo uverejnené akceptačné „Vyhlásenie o záväzku niektorých rektorov slovenských vysokých škôl o prijatí jej princípov“ 10. novembra 2005.

Pre pedagogický, andragogický a geragogický výskum sú podnetné aj štandardy *Americkej asociácie edukačného výskumu pre oblasť sociálnych vied o výchove a osobitne pre oblasť humanitných náuk o výchove* Živo sa o nich diskutuje. Môžu inšpirovať aj nás. Tie zahŕňajú aj etický aspekt vedcovej práce. Tu sú voľne preložené a upravené podľa ostatného vydania podľa American Educational Research Association, 2006 a 2009).

5.1 Štandardy pre vypracovanie správ o empirickom sociálnovednom výskume v školstve (pre publikácie v Americkej asociácii edukačného výskumu, 2006) zahrnujú tieto položky:

(a) Štandard formulácie výskumného problému: 1.1 Jasný tvrdenie o účele a rozsahu štúdie, 1.2 Objasnenie, aký je príspevok štúdie k poznaniu, a to k stanovenej línii teoretického a empirického výskumu, k preskúšaniam, rozpracovaniu alebo obohateniu teoretického hľadiska; ako sa vzťahuje k doterajším teóriám a dokladaným dôkazom, k uvedeným motívom praktických záležitostí alebo nedostatku informácií k riešeniu praktických problémov, 1.3 Uvedenie recenzovaného prehľadu relevantných prác, ktoré sa priamo dotýkajú tematiky správy, 1.4 Racionálne pre konceptuálnu, metodologickú alebo teoretickú orientáciu štúdie s uvedením opisu a výkladu dôležitých citácií predchodcov.

(b) Štandard projektu a logiky výskumu: 1 Vyjadrenie jasnej logiky bádania od tvrdenia o výskumnom probléme po prezentáciu a interpretáciu výskumných výsledkov a porozumení získaných z výskumného procesu, 2 špecifický a jednoznačný opis projektu od zberu údajov po prípadné pozmenenie výskumných otázok.

(c) Štandard zdrojov dokladaných dôkazov: 1 Vymedzenie jednotiek štúdie (skupiny, účastníci, udalosti, stránky ap.), 2 Opis zberu údajov alebo empirického materiálu.

(d) Štandard merania a klasifikácie: 1 Rozpracovanie meradiel a triedení zabezpečujúcich dôležité charakteristiky javov danej štúdie, 2 Opis a znázornenie klasifikačnej schémy s konkrétnymi príkladmi na reprezentovanie rozsahu

triedených javov, 3 Stanovenie meradiel na opis dátových prvkov a ich organizácie, 4. Transkripcia audio- alebo videozáznamov a použitie konvencií a symbolov v kódovaní.

(e) Štandard analýzy a interpretácie výsledkov (1) vo všeobecnosti: postupy použité na rozbor údajov, analytické techniky napr. obsahovej analýzy, textovej alebo diškurzovej analýzy, analýzy využitia času, sieťovej analýzy alebo analýzy dejín udalosti, (2) pri kvantitatívnych metódach: deskriptívna a inferenčná štatistika, úvahy vynorené pri zbere a spracovaní dát, úvahy identifikované počas rozboru údajov, výsledky štatistickej analýzy dát; (3) pri kvalitatívnych metódach: proces rozvinutia deskripcií, vnášania požiadaviek a interpretácií, dôkazy na garantovanie každej požiadavky, praktiky použité na rozpracovanie a zvýšenie záruky pre požiadavky, interpretatívny komentár k výsledkom.

(f) Štandard generalizácie: 1. objasnenie špecifik účastníkov, kontextov, aktivít, zberov dát a manipulácie s údajmi; 2. zamýšľaný rozsah zovšeobecnení, 3. logika, ktorou by sa mali nálezy štúdie uplatniť v zamýšľanom rozsahu generalizácie.

(g) Štandard etiky vo vypracovaní správy z výskumu orientovaného na sociálne vedy o edukácii: 1. Etické úvahy majú byť obsiahnuté v zbere, rozbere a reportovaní údajov, 2. Podávanie správy o výskume a nálezy by sa mali prezentovať spôsobom, ktorý si ctí súhlasnú dohodu s účastníkmi a akúkoľvek dohodu so zreteľom na získanie dostupu k výskumným stránkam alebo údajom, 3. Výskumné reportovanie by malo zahrnúť opis akéhokoľvek potenciálneho konfliktu záujmu alebo predsudku výskumníka, ktorý môže byť ovplyvnený výskumom, 4. Správa z výskumu by mala presne konštatovať, že neboli vynechané alebo zahrnutia informácií, ktoré by mohli skresliť, sfalšovať alebo nesprávne vykladať dáta a postupy, 5. Údaje alebo empirické materiály, ktoré sú relevantné pre závery, by mali viesť k dôvere v kvalifikovanosť výskumníka, 6. V poznámke publikácie má byť uvedené poďakovanie za finančnú podporu poskytovateľa.

(h) Štandard pre názov správy/publikácie, abstraktu a titulky kapitol: 1. Názov práce a titulky by mali jasne vyjadriť, o čom sa tu píše. 2. Abstrakt by mal poskytnúť stručný, zreteľný a obsažný súhrn práce a byť sebestačný (samonosný), koncízny a akurátny. 3. Záhlavia a podtitulky majú vyjadriť jasnú logiku bádania v predkladanej správe z výskumu. (Voľne preložené a upravené podľa ostatného vydania podľa American Educational Research Association, 2006.)

Tento dokument o Štandardoch neuvádza explicitne, ktoré sú to sociálne vedy, tradičné alebo moderné. Pôjde akiste o edukačnú sociológiu, politológiu, politickú ekonómiu, ekonomiku, sociálnu antropológiu, sociálnu psychológiu.

Uvádza neúplne príklady humanitných vied o výchove: edukačná história, filozofia, literárna analýza a bádanie založené na umeniach.

5.2 Štandardy pre vypracovanie správ o humanitne orientovanom výskume v školstve (pre publikácie v Americkej asociácii edukačného výskumu, 2009) zahŕňujú tieto humanitovedné disciplíny: *tradičné disciplíny*: lingvistiká, literárna teória, história, jurisprudencia (právne vedy), filozofia a religionistika, *disciplíny zdôrazňujúce silne interpretatívnu teóriu* –kultúrne štúdiá (t.j. kulturológiu) a *niektoré odvetvia alebo subdisciplíny* kultúrnej antropológie, sociológie, ekonomiky a politickej vedy a rad iných prístupov k štúdiu školstva a vzdelávania, akými sú *kritické, umelecky založené a naratívne štúdiá*, ktoré sa výslovne neidentifikujú s dajakou disciplínou poznania, avšak sú veľmi podobné všeobecným metódam, artikulovaným v sociálnych vedách. Výskum orientovaný na humanistiku sa usiluje o preskúmanie roly školstva a edukácie v ľudskej existencii prostredníctvom skúsenosti (experencie) a pozorovania (observácie). Štandardmi vhodnými pre vyhodnocovanie humanitne orientovaného výskumu sa kompletujú štandardy celostnej výchovovedy. Niekedy sa prekrývajú so štandardmi sociálnych vied o výchove. Jednou z prominentných čŕt humanitne orientovaného edukačného výskumu je jeho široká variácia v žánri, tvare a formáte.

Štandardy tohto výskumného štýlu obsahujú tieto položky:

(a) Štandard významnosti: 1. Významnosť problematizovanej témy pre odbornú komunitu v jej aktuálnosti a jej dôležitosti, ale aj zanedbanosti, zaplňa medzeru v bežnom poznaní, 2. Vhodnosť témy pre publikácie záujmovej stavovskej organizácie, 3. Využitie odborníckej literatúry ako jej integrácie do celkovej výskumnej reprezentácie, 4. Odbornícky príspevok zahrnujúci spoločný a pokročujúci diškurz v jestvujúcom rámci, radikálne presmerujúci konverzáciu o problematike na úrovni prevažujúcej výskumnej kultúry.

(b) Štandard metód výskumu: 1. Identifikácia výskumných metód s výslovným vymedzením a so širokým rozsahom, ak autorská práca to dovoľuje, 2. Vhodnosť metód na explikáciu, hodiach sa pre ciele, konceptualizáciu a projekt práce, 3. Vykonateľnosť metód efektívnych z hľadiska špecifických kritérií, ktoré uplatňujú tieto metódy, konzistentné s rétorickou formou a štruktúrou rukopisu.

(c) Štandard konceptualizácie: 1. Identifikácia hľadiska, odbornej tradície, filozofickej školy a/alebo konceptuálneho rámca, 2. Identifikácia všeobecných cieľov bádania, ktoré majú byť explicitné a konzistentné, 3. Konceptualizácia bádania a jeho projektu vhodná k splneniu cieľov práce, 4. Rozsah a limity bádania majú byť výslovne konštatované a mali by byť v súlade s hľadiskom, cieľmi a konceptualizáciou bádania,

(d) Štandard opodstatnenia: 1. Garantovanie alebo kredibilita dosahované (a) ustanovením, že poznatkové požiadavky a argumenty (prislúchajúce reprezentácii a vysvetleniam edukačných fenoménov) sú garantované a/alebo (b) poskytovaním dôveryhodných a presvedčivých interpretácií a portrétov edukačných javov, 2. Využívanie odborníckej literatúry na podporu portrétov alebo argumentov, 3. Využívanie empirických dôkazov a iných intelektuálnych prostriedkov, vrátane pozorovacích údajov, archívnych dokladov a dokumentácie a iných zdrojov informácií (napr. myšlienkových experimentov, evokatívnych predstáv alebo umeleckých preobrazení výchovných javov), 4. Uvedomenie si kritických vlastností vlastných hľadísk, ktoré anticipujú námietky, opačné príklady alebo protiargumenty.

(e) Štandard súdržnosti a súvislosti: 1. Vnútoraná koherentnosť zahŕňa použitie potvrdzujúcich a nepotvrdzujúcich dôkazov, aby sa umožnilo čitateľovi porozumieť alebo znovu skúsiť edukačné udalosti, pojmy, hodnotové systémy alebo sporné otázky zrozumiteľným a osvetľiteľným spôsobom. Rôzne prvky textu by teda mali byť vnútorne koherentné v tom, že sa hodia k téme, cieľom, metódam a konceptualizácii daného bádania, 2. Vonkajšie koherentnosť, v ktorej sa prejavuje uvedomenie si vhodných, alternatívnych alebo súťaživých kultúrnych, sociálnych, politických alebo intelektuálnych hľadísk.

(f) Štandard kvalitnej komunikácie: 1. Jasnosť rukopisu zamýšľanému publiku s preloženými alebo znázornenými ústrednými pojmami neznámymi pre všeobecného čitateľa, 2. Titul rukopisu by mal uľahčiť porozumenie toho, o čo ide, a nájdenie jeho obsahu v elektronických registroch a pri internetovom vyhľadávaní, 3. Abstrakt poskytuje súhrn, ktorý je sebestačný, koncízny a presný. Mohol by obsahovať štruktúrované body (adresovaná otázka alebo problém, spôsob analýzy alebo metóda interpretácie, názov konceptuálnej orientácie štúdie a konštatovanie záverov a implikácií), 4. Záhľavia a podtitulky objasňujú logiku a štruktúru obsahu rukopisu a umožňujú čitateľovi pochopiť ústredné body v línii usudzovania.

(g) Štandard etiky humanitného výskumu: 1. Dodržiavanie súhlasných dohôd a zásady dostupnosti k informáciám (vrátane transkripcie reči, vizuálnych reprezentácií, grafických zobrazení a archívnych údajov), 2. Hľadisko a tón jazyka (očakáva sa poďakovanie v texte alebo v poznámkovom aparáte za nápomoc pri vyhodnocovaní výskumu ap.), 3. Predpojatie alebo predsudok sa má vylúčiť aj v priamych záležitostiach hodnôt, morálky a ideálov, má sa opísať akýkoľvek potenciálny konflikt záujmu, ktorý by mohol ovplyvniť (napr. sponzorstvo alebo grantová agentúra), 4. Dôkazy alebo usudzovanie: texty, artefakty, vizuálne reprezentácie alebo archívne údaje sa majú usporiadať tak, aby iní výskumníci mohli porozumieť spôsob dokladania dôkazov alebo nasledovať líniu usudzovania, ktorá vedie k výskumníkovým záverom, 5. Finančná podpora alebo sponzorstvo má byť výslovne uvedené v ďakovnej

poznámke publikácie. (Voľne preložené a upravené podľa ostatného vydania spoločnosti American Educational Research Association, 2009).)

5.3 Štandardy pre experimentálny vývoj v školstve

Tieto štandardy sa – podľa našich informácií – ešte neustálili a akiste sa ešte neprijali na medzinárodnej úrovni. Predpokladá sa, že by mali zahrnúť tvorbu koncepcie zmeny určitej učebnej sústavy cieľov, prostriedkov a podmienok, vypracovanie projektu, odskúšanie projektu, prepracovanie projektu, pilotné vyhodnocovanie, zavádzanie overeného projektu v reálnej praxi, jeho adaptovanie v konkrétnych bežných podmienkach miestnych škôl a iná zložka inovačného cyklu. (Švec, 1986).

5.4 Štandardy pre vyhodnocovanie programov v školstve

(a) Štandardy vlastníctva sú zamerané na zabezpečenie, aby vyhodnocovanie bolo vykonané legálne, eticky a s ohľadom na blaho tých, ktorí sú pojatí do vyhodnocovania, ako aj tých, ktorí sú ovplyvnení jeho výsledkami. Týka sa týchto noriem: 1. Orientácia na službu, 2. Formálne dohody, 3. Práva ľudských subjektov, 4. Ľudské interakcie, 5. Kompletne a férové ocenenie, 6. Odkrytie nálezov, 7. Konflikt záujmu, 8. Fiškálna zodpovednosť,

(b) Štandardy užitočnosti sú zamerané na zabezpečenie, aby vyhodnocovanie slúžilo informačným potrebám zamýšľaných používateľov: 1. Identifikácia zainteresovanej stránky, 2. Dôveryhodnosť vyhodnocovateľa, 3. Rozsah a výber informácií, 4. identifikácia hodnôt, 5. Jasnosť správy, 6. Včasnosť správy a diseminácia informácií, 7. Dopad vyhodnocovania.

(c). Štandardy vykonateľnosti sú zamerané na zabezpečenie toho, aby vyhodnotenie bol realistické, opatrné, diplomatické a šetrné: 1. Praktické procedúry, 2. Politická uskutočniteľnosť/ životaschopnosť, 3. Nákladová efektívnosť.

(d) Štandardy presnosti sú zamerané na zabezpečenie, aby vyhodnocovanie odhalilo a prenieslo odborne adekvátne informácie a tie črty, ktoré určujú cenu alebo meritum vyhodnocovaného programu: 1. Programová dokumentácia, 2. Kontextová analýza, 3. Opísané účely a postupy, 4. Obhájiteľné zdroje informácií, 5. Platné informácie, 6. Spoľahlivé informácie, 7. Systematické informácie, 8. Analýza kvantitatívnych informácií, 9. Analýza kvalitatívnych informácií, 10. Oprávnené závery, 11. Nestranné reportovanie, 12. Metaevalvácia (Voľne preložené a upravené podľa Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2008).

Tento Spoločný komitét pre štandardy edukačného vyhodnocovania vypracoval podobne aj štandardy pre vyhodnocovanie školského **personálu** a osobitne pre evalváciu školských **žiakov** (ktoré sú k dispozícii u autora).

6. Štandardy etického kódexu pracovníkov výskumu, vývoja a vyhodnocovania

Výskumnícka, vývojárska a vyhodnocovateľská práca sa riadi aj profesijnou morálkou, ktorá je dôležitou súčasťou kultúry profesionálov. Mravnosť je veľmi výraznou a citlivou charakteristikou tzv. vyšších povolání – profesií, kam prináleží aj povolanie vedcov.

Etika pedagogického a andragogického výskumu a vývoja je súbor morálnych princípov, ktoré sa majú dodržiavať v plánovaní, organizovaní a vyhodnocovaní výskumov a vývojových prác. O tejto chýlostivej tematike sa u nás publikovalo málo. Nepísané mravné zásady vedcov sa viac-menej prenášajú interkultúrne z generácie na generáciu prostredníctvom tzv. neviditeľných kolégií, vednoprofesnej socializácie a informálnej edukácie adeptov vedy. Spravidla sa tu zvyčajne uplatňuje pravidlo *férovosti pri informovaní* výskumných osôb o výskumnom ciele, spôsobe práce s nimi a o využití a zverejnení získaných údajov; pravidlo o *zaručení anonymity skúmaných osôb a ochrany ich súkromia* (t.j. nemožnosti ich identifikovania); pravidlo *nediskriminovania* osôb, najmä príslušníkov (etnických, konfesijných, hendikepovaných ap.) menšín; pravidlo *uviedenia spolupracovníkov* a pravidlo *písomného poďakovania* sa tým osobám, ktoré relevantne prispeli k výskumu alebo k tvorbe štúdie. (Pozri P. Gavora, 2004). Najčastejšie porušovanou zásadou je *azda krádež, kompilácia či prevzatie cudzích myšlienok bez uvedenia ich pôvodného autora, plagiatstvo*.

Niektoré národné komunity vedcov uplatňujú morálny kódex už dlhšie. European Education Research Association uvádza *Etické smernice pre výskum* (5 smerníc) a pre vyhodnocovanie (3 smernice) pre svoje členské asociácie (Dostupné na <http://www.eera.ecer.eu/about/ethical-guidelines>).

Americká edukačná výskumná asociácia (www.AERA.net) v júni 1992 prijala a v rokoch 1996 a 2000 revidovala svoje Etické štandardy v týchto 6 kategóriách:

- I. Zodpovednosti za odbor (12 vedúcich štandardov)
- II. Výskumné populácie, edukačné inštitúcie a verejnosť (11 vedúcich štandardov),
- III. Intelektuálne vlastníctvo (3 podrobne rozvedené štandardy),
- IV. Editovanie, recenzovanie a oceňovanie výskumu (6 vedúcich štandardov),
- V. Sponzori, tvorcovia politiky a iní využívatelia výskumu (9 vedúcich štandardov),
- VI. Študenti a študentskí výskumníci (6 vedúcich štandardov).

Tieto podoby etických štandardov sú podnetné a aktuálne aj pre slovenské pomery, kde sa možno stretnúť s hrubým porušovaním etických pravidiel univerzitého pracovníka. (O morálnom kódexe učiteľa pozri napr. Švec 2003;

o etike lekárstva, ošetrovateľstva, manažérstva a i. povolání pozri prácu Gorlinovej 1990). Americká asociácia psychológov si v roku 1989 znovuupravila 10 kategórií etických princípov v svojom kódexe profesionálnych záväzkov (zodpovednosti, spôsobilosti, morálnych a legislatívnych štandardov, verejných vyjadrení, dôvernosti, starostlivosti o klienta, profesijných vzťahov, diagnostických techník, výskumu s ľudskými účastníkmi a používania zvierat vo výskume. (R. A. Gorlin, 1990, s. 247-256).

7. Jazyková kultúra antropagogických vied

Kultúra slova, čísla a grafiky je málo rozvinutá súčasť vied o výchove. Nižšiu alebo vyššiu úroveň kultúrnosti možno zistiť najmä pri starostlivom posudzovaní rukopisov monografií, časopiseckých a zborníkových príspevkov, ako aj rigorózných a dizertačných prác. V jazyku profesionála v edukačnom výskume, pokusnom vývoji a objektívnom vyhodnocovaní je rozhodujúca správnosť termínov, definícií pojmov a formulovania vedeckých tvrdení.

Pojmy a termíny sú elementárnou jednotkou poznania a poznávania a konštitutívnym prvkom odborného jazyka vedy. Pojmami (termínmi) myslíme, vyjadrujeme svoje myšlienky, formulujeme nové poznatky, nimi exteriorizujeme aj interiorizujeme komunikáty, ktorým pripisujeme istý význam. Pojmy a termíny majú také *vlastnosti poznania a mysle*, a tým aj *jazyka*, akými je: ne/presnosť, (jedno/viac)významovosť, ne/určitosť, ne/ostrosť, všeobecnosť-špecifickosť, abstraktnosť-konkrétosť, jednoduchosť-zložitosť, jedno/viac-slovnosť, ne/štruktúrovanosť, ne/ systémovosť, ne/ plat- nosť, ne/použitelnosť, ne/rozpínanosť, ne/formalizovanosť a iné charakteristiky.

Termín je označený alebo nazvaný pojem či pomenovanie pojmu. (Pozri Masár, 1991, s. 30).

Definícia termínu je metodologický nástroj na určenie obsahu pojmu, ktorý termín pomenúva. Vo vede je najpoužívanejšou *klasická definícia* podľa pravidla "*genus proximum et differentia specifica*" (t.j. pravidla najbližšieho rodu a druhotvorného rozdielu). Napríklad pojem tréningu sa môže definovať ako *interakcia* toho, čo robí tréner (vychovovanie) a toho, čo robia trénovaní hráči (učenie sa).

V konceptuálnom a empirickom výskume sa často uplatňuje konštitutívna a operacionálna definícia. V *konštitutívnej definícii* nahrádzame dajaký termín iným termínom, napr. veda o výchove = výchovoveda = edukológia. V *operacionálnej definícii* vymedzujeme určitý teoretický pojem (konštrukt) jeho špecifikovaním v pozorovateľnej činnosti (skonkrétnením v observačnom pojme).

Je viacero hľadísk a spôsobov aj pri *klasifikácii pojmov a termínov*. Z aspektu procedúry klasickej definície sa termíny triedia na *generické*

(rodové) a špecifické (druhovú). Z hľadiska vnímateľnosti atribútov vecí a javov možno termíny členiť na kontinuu od **konkrétnych** termínov (počítačové pero, dúhové farby) až po **abstraktné** termíny (súcno, bytie). Vo filozofii vedy a v metodológii vedy (pozri napr. Hage, 1972, s. 111-112) sa rozlíšili tzv. **prosté** (primitívne) a pojmovo odvodené či, presnejšie, **definované** termíny. Prvé nemajú svoje explicitné definície alebo ich pojmový význam sa objasňuje zrozumiteľnou ilustráciou alebo sú nám intuitívne zrejmé na základe vlastnej skúsenosti. Ak sú prosté termíny pochopené vo všeobecnosti, môžu sa uplatniť na vymedzovanie tých druhých, definovaných termínov. Definované termíny sú súčasťou teórie, kým primitívne termíny sú mimo tejto teórie. Z hľadiska "foriem sociokultúry" ich delíme napr. na: moráľkové (etické), náboženské, filozofické, vedecké, umelecké, právne, politické, hospodárske, edukačné, športové, obranné, bezpečnostné a ďalšie odborové termíny.

Vedné tvrdenia sú výroky, výpovede alebo iné konštatovania, ktoré sa skladajú z pojmov v určitom vzťahu (pravdivosti-neppravdivosti, potenciálnosti-aktuálnosti ap.) a ktoré ako nástroj poznávania sú zvyčajne odlišené jednak od posúdenia (potvrdením alebo popretím) jednak od termínov, v ktorých sú vyjadrené. Na ilustráciu predmetovej a metodovej odlišnosti tvrdení vnútri vied o výchove nám posluží prípad predmetu edukačnej psychológie, najmä v behavioristickej tradícii, ktorý má v podstate nasledujúci vzorec predmetu skúmania:

$$R_e = f(S_e, O_e)$$

čo znamená: Činnosť, resp. správanie sa ako sled reakcií R je funkciou (" f ", t.j. je závislé od) stimulov S prostredia a osoby O , ktorá ako systém interaguje s týmto podnetovým prostredím a ktorá zvnútorňuje a zvonkajšuje tieto podnety sebe vlastným spôsobom. Dolný index " e " tu znamená situácie a podmienky edukačnej skutočnosti.

Vyššie uvedená formula **predstavuje deskriptívny výrok** kauzálneho typu, ktorý v učiteľskej (didaktickej) psychológii môžeme konkretizovať príkladom: Dlhodobá retencia študovaného materiálu (R) u heterogénnych účastníkov školovania (O) je štatisticky signifikantne podmienená logickou sekvenčnosťou a subjektívnou relevantnosťou prezentovaného učiva (S).

Pedagogika a andragogika má odlišný predmet, ktorý je vyjadrený v odlišnom vzorci:

$$\text{Efektívnosť}_e = f(\text{Ciele}_e - \text{Podmienky}_e - \text{Prostriedky}_e)$$

čo znamená: Efektívnosť edukácie (e) je závislá od povahy cieľov C_e (ako anticípovaných výsledkov) dosiahnutých určitými prostriedkami Pr_e v určitých podmienkach Po_e . Tento *deskriptívny (opisujúci) výrok* o kauzálnom vzťahu sa v pedagogike a andragogike transformuje do podoby **preskriptívneho (predpisujúceho) výroku** o finálnom vzťahu: Ak **treba** efektívne dosiahnuť ciele C_e v podmienkach Po_e , potom **majú sa** použiť prostriedky Pr_e .

Ako vidieť z uvedeného, pedagogika a andragogika vymedzujú deskriptívnu i preskriptívnu povahu svojho predmetu **v termínoch základných charakteristík praktickej činnosti**, t.j. v termínoch cieľa, prostriedkov k cieľu, podmienok a efektívnosti činnosti výchovy detí, dorastu a dospelých. Výchovoveda (edukológia) používa viaceru druhov tvrdení:

Deskriptívne tvrdenia (výroky, výpovede) sú typické najmä pre komunikáty z konceptuálneho a empirického základného a aplikovaného výskumu. Spravidla sú to platné alebo hypotetické výroky o závislosti medzi aspoň dvoma faktormi – medzi determinovaným a determinujúcim faktorom.

Vo výskumoch sa veľmi často uplatňuje typ *funkcionálneho výroku o príčinnej závislosti*, napr. "Výsledky výučby sú funkciou (sú závislé od) motivačnej úrovne

Kategoriálne tvrdenie je zložené z termínu pre subjekt, o ktorom sa niečo tvrdí, a z termínu pre predikát, ktorý tvrdí niečo o subjekte, pričom obidva termíny sú spojené spojku vo forme slovesa "byť", napr. "Učiteľstvo je odbor humanitnej vedy, odbor humanitného štúdia a odbor humanitnej praxe/práce (na rozdiel napr. od školského manažérstva, ktoré prináleží odboru aplikatívnej sociálnej vedy, štúdia a praxe).

Hypotetické tvrdenie je pravdepodobnostný výrok napr. vo forme implikácie, v ktorej "**Ak**" uvádza podmienku (*antecedent*) a "**potom**" uvádza záver (*konzekvent*), napr. Ak je kvalitné školovanie, potom *pravdepodobne* bude úspešné uplatnenie absolventov, teda: $k \rightarrow ú$ (s určitou pravdepodobnosťou).

Funkcionálne tvrdenie je výrok *o príčinnej závislosti*, napr. "Výsledky výučby sú funkciou (sú závislé od) motivačnej úrovne jeho účastníkov, ich predpokladových schopností, študijného a vyučovacieho štýlu, tempa postupu a sociopsychickej klímy v skupine"; vyjadrené symbolicky $V = f(m, s, š, t, k)$.

Explanačné tvrdenie je výrok o príčinnej závislosti istého faktora (*determinanda*) od iného faktora (*determinanta*). "Frustrácia potrieb detí spôsobuje ich agresivitu" je explanačný fakt, ktorý vysvetľuje príčinu frustrácie. Príčin však môže byť viac.

Prediktívne tvrdenie predvída to, čo nastane, keď sa vyskytlo niečo. "Po frustrácii detských potrieb sa môže prejavovať agresívne správanie".

Korelačné tvrdenie vyjadruje závislosť závislej premennej od nezávislej premennej. Napr. "Čím vyššia úroveň zaujímavosti prezentácie učiva, tým nižšia úroveň žiackeho vyrušovania".

Pravdepodobnostné tvrdenie typu: "Pravdepodobnosť talentovanosti žiakov v ľudovom speve a tanci je približne 6%-ná, pričom vo vidieckej a rómskej populácii je vyššia."

Sú aj ďalšie druhy uplatňovaných **deskriptívnych tvrdení** pedagogického a andragogického výskumu.

Preskriptívne tvrdenia predpisujú praktické konanie jednotlivca alebo skupiny subjektov praktickej činnosti. Tieto výroky môžu vyjadrovať viac než jednu charakteristiku činnosti. Napr. Ak učiteľ "u" má v podmienkach "p" dosiahnuť u žiakov "ž" výchovný cieľ "c" z hľadiska kvality a efektívnosti "h", potom má postupovať metódou "m". Výroky o finalite dávajú do vzťahu ciele a prostriedky v určitých podmienkach. Sú typické pre **profesie založené na vede**, k akým prináleží napr. lekárstvo, učiteľstvo, poradenstvo, pestovateľstvo.

Tvrdenia o kauzálnych, finálnych, pravdepodobnostných a iných vzťahoch medzi javmi sú vo vede nazývané rozmanite ako zákony, zákonitosti, pravidlá, postuláty, princípy, teóremy, axiómy, teórie. (Spracované podľa Š. Švec a kol., 2002, 2003).

8. Potreby a výhľady pedagogického a andragogického výskumu a vývoja.

Zlepšenie hodnoty, kvality a efektivity výskumu a vývoja možno –podobne ako vo vyspelejšom zahraničí– predpokladať v smerovaní:

- od intradisciplinarite k interdisciplinarite a transdisciplinarite,
- od zlomkovitosti k súdržnosti,
- od ad hoc prístupu k systémovému integratívnemu prístupu,
- od miestneho a krajového záberu a zdroja k medzinárodnému rozmeru,
- od odtrhnutého a oddeleného tematizovania k celostnému a spojenému uchopeniu
- od nízkej úrovne kvality k vysokej, k excelentnej úrovni,
- od jednosubjektového výskumu k viacsubjektovému negociovanému výskumu,
- od výskumu na malých pracoviskách k výskumu a vývoju pod jednou strechou na nemalom ústave (podľa Kogan – Tuijman, 1995, s.107).

Ktoré sú prednostné potreby domáceho výskumu a vývoja? Sú to najmä tieto:

- Implementovanie projektu vedeckej systematiky učebníc špecializácií pedagogiky a andragogiky.
- Rozvinutie teórie výskumu a vývoja cieľového programu predmetového kurzu.

- Rozpracovanie teórie dizajnu vzdelávacieho a výcvikového procesu.
- Vytvorenie slovenského tezauru internetových pojmov.
- Špecifikovanie štandardov profesionálnych výskumníkov, vývojárov a vyhodnocovateľov v národných systémoch vzdelávania a výcviku.
- Zlepšenie teórie hodnotovopostojovej a charakterovej výchovy.
- Riešenie problematiky personalizácie vzdelávania a vyučovania „za a proti“.
- Vytvorenie celonárodnej bázy príkladov dobrej praxe pedagógov, napr. kvalitné a efektívne tematické plány, programy operatívnych cieľov v tematických celkoch, plány vyučovacích hodín, procedúry rozvíjania kritického, projekčného a bádateľského myslenia, programy charakterovej výchovy; založenie aj ústrednej databázy učebných a skúšobných úloh užitočných pre pracovný i mimopracovný život, najmä v **kurzoch praktickej matematiky**.
- Vypracovanie projektu na monitorovanie, zavádzanie a uplatňovanie cieľového programu učebnej osnovy školských a mimoškolských kurzov.
- Uplatňovanie profesného učenia sa učiteľov v škole ako v učiacej sa organizácii.
- Presadenie inštitútu pedagogického systémového analytika a evalvátora školy ako špecializácie odboru štúdia školskej pedagogiky (pozri monotematické číslo Pedagogickej revue 2004/4).
- Profesionálne učiteľovanie založené na dokladaných empirických faktoch a na iných dôkazoch.
- Zvýznamnenie výskumu predškolského učenia sa a osobnostného rozvíjania v rodine ako veľmi silného determinantu žiackej úspešnosti. (Pedagogika by mala podchytiť rodičov ako veľmi užitočných a prirodzených pozorovateľov a ovplyvňovateľov učenia sa a vývinu svojich detí, zaznamenávateľov pokrokov svojich detí v tom, ako sa stávajú osobnosťou pod ich stálym vedením).
- Vývoj projektu vzdelania ako hlavného faktoru zníženia rastu chudoby v slovenských pomeroch.
- Konceptualizácia poslania a praktík školstva a edukológie v umožňovaní výstavby znalostnej spoločnosti, či dokonca vzdelanostnej spoločnosti.

LITERATÚRA

- American Educational Research Association. 2006. Standards for reporting on empirical social science reseach in AERA publications, In *Educational Researcher*, Vol. 35, 2006, No. 6, pp. 33-40.
- American Educational Research Association. 2009. Standards for reporting on humanities-oriented reseach in AERA publications, In *Educational Researcher*, Vol. 39, 2009, No. 6, pp. 481-486.

- American Educational Research Association. 2000. *The Ethical Standards of the American Educational Research Association*. Washington, DC : AERA 2000. Dostupné na <http://www.aera.net>
- COSTELLO, R. B. (ed.). 1991. *Random House Webster's College dictionary*. New York, NY, 1991. 1568 s.
- European Education Research Association. *Ethical guidelines*. Dostupné na <http://www.eera.ecer.eu/about/ethical-guidelines>.
- Frascati Manual 2002. Organization for Economic Co-operation and Development. *The measurement of scientific and technological activities : Proposal standard practice for surveys on research and experimental development*. 6th ed. Paris : OECD, 2003. 256 s. ISBN 9789264199033.
- GAVORA, P. 2004. Empirický výskum v časopise *Pedagogická revue* 1993 – 2003 : Metodologické hľadisko. In *Pedagogická revue*, roč. 56, č. 2, s. 145-161.
- GORLIN, R. A. (ed.). 1990. *Codes of professional responsibility*. 2nd ed. Washington, D. C., The Bureau of National Affairs, Inc. 557 s. ISBN 0-87179-641-4.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *Program evaluation standards. Summary of standards*. 3rd ed. Iowa City, IA, 2008. 2 s. Dostupné na : <http://www.jcsee.org>
- Ministerstvo kultúry SR : www.slovakia.culturalprofiles.net/?id=5414
- STRIKE, K. A. – ANDERSON, M. S. et al. 2002. *Ethical standards of the American Educational Research Association : cases and commentary*. Washington, D.C. : AERA 195 s. ISBN 0-935302-X.
- ŠVEC, Š. 1986. Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike. In *Jednotná škola*, roč. 38, č. 1, s. 8-23.
- ŠVEC, Š. 2003. K etickému kódexu učiteľskej profesie. (Do diskusie) In *Spravodaj Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV*, roč. 56, č. 2, s. 1-4.
- ŠVEC, Š. 2008. Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky. Bratislava : Iris, 323 s. ISBN 978-80-8956-21-1.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove : kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : Iris. 304 s. ISBN 80-88778-73-5; rozšír. vyd. *Metodologie věd o výchově*. Brno : Paido, 2009. 303 s. ISBN 978-80-7315-192-8.
- ŠVEC, Š. 2002. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In *Jazyk vied o výchove*. ŠVEC, Š. a kol. Bratislava : Gerlach Print a Filoz. fakulta Univerzity Komenského, s. 8-27. ISBN 80-968564-9-9.
- ŠVEC, Š. a kol. 2003. *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. Bratislava : Stimul. 148 s. ISBN 80-88982-73-1.

PRÍLOHA 1: SÚPIS PRACOVÍSK PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU A VÝVOJA V SR

Dostupné na: http://www.minedu.sk/vysoké_školy/ (1.9.2009)

I. Katedry pedagogiky, oddelenia predmetových didaktík a ústavy

BANSKÁ BYSTRICA (2 katedry)

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela

BRATISLAVA (17 katedier)

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského

Katedra liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského

Kabinet športovej edukológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského

Katedra športovej edukológie Fakulty telesnej výchovy a športu UK

Katedra didaktiky prírodných vied Prírodovednej fakulty UK

Katedra didaktiky fyziky Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK

Katedra didaktiky matematiky a geometrie Fakulty matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského

Katedra didaktiky informatiky Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK

Katedra pedagogiky a katechetiky Rímskokatolíckej cyrilometodskej bohosloveckej fakulty Univerzity Komenského

Katedra pedagogiky Evanjelickej bohosloveckej fakulty UK

Katedra pedagogiky Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity

Katedra výchovy k zdraviu a medicínskej pedagogiky Slovenskej zdravotníckej univerzity

Katedra pedagogiky a didaktiky zdravotníckych odborných predmetov Slovenskej zdravotníckej univerzity

Katedra spoločenských vied Akadémie Policajného zboru

DUBNICA NAD VÁHOM

Útvar učiteľskej prípravy Dubnického technologického inštitútu

KOMÁRNO (2 katedry)

Katedra predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho

KOŠICE (7 katedier)

Oddelenie didaktiky biológie Ústavu biologických a ekologických vied Prírodovednej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika

Oddelenie didaktiky chémie Ústavu chemických vied Prírodovednej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika

Oddelenie didaktiky fyziky Ústavu fyzikálnych vied Prírodovednej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika

Oddelenie didaktiky informatiky a podporných technológií Ústavu informatiky Prírodovednej fakulty UPJŠ

Oddelenie didaktiky matematiky Ústavu matematických vied Prírodovednej fakulty UPJŠ

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika

Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity

LIPTOVSKÝ MIKULÁŠ

Katedra humanitných a sociálnych vied Akadémie Ozbrojených síl Milana Rastislava Štefánika

NITRA (5 katedier)

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií Pedagogickej fakulty UKF

Ústav technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty UKF

Katedra elementaristiky Fakulty stredo európskych štúdií UKF

Katedra pedagogiky a psychológie Fakulty ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity

PREŠOV (7 katedier)

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU

Katedra pedagogiky Ústavu edukológie a sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity

Katedra pedagogiky Fakulty humanitných a prírodných vied PUverzity

Katedra športovej edukológie Fakulty športu Prešovskej univerzity

Katedra edukológie hier Fakulty športu Prešovskej univerzity

Katedra aplikovanej edukológie Gréckokatolíckej teologickej fakulty PU

Katedra kresťanskej pedagogiky a psychológie Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity

RUŽOMBEROK (5 katedier)

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty KU

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity

Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity

Ústav pedagogických vied Katolíckej univerzity

Katedra pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty KU v Košiciach

TRNAVA (5 katedier)

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty TU

Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity

Katedra pedagogiky výtvarného umenia Trnavskej univerzity

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Cyrila a Metoda

Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie Slovenskej technickej univerzity
ŽILINA (1 katedra)

Katedra pedagogických štúdií Prírodovednej fakulty Žilinskej univerzity

II: Štátne ústavy rezortu školstva pod priamou správou Ministerstva školstva SR

Štátny pedagogický ústav v Bratislave <http://www.statpedu.sk>

Štátny inštitút odborného vzdelávania v Bratislave <http://www.siov.sk>

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania v BA <http://www.nucem.sk>

Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave <http://www.uips.sk>

Štefan Švec absolvoval odbor Pedagogika-Slovakistika na FiF UK v r.1965, odkedy je tu interným vedeckým aspirantom a pracovníkom katedry pedagogiky do r. 2006. Doc. 1985, Prof. 1996. Viedol kurzy všeobecnej didaktiky, metodológie vied o výchove, základov vzdelávania dospelých a i.. Od 2005 vedie ako emeritný prof. doktorantský kurz všeobecnej didaktiky a metodológie výskumu na UK. Knihy: Cieľový program školy (2009), Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky (2008), Základné pojmy v pedagogike a andragogike (2.vyd. 2002), Didaktika (1988), s kolektívom: Metodológia vied o výchove (1998, v češ. 2009), Jazyk vied o výchove (2002), Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede (2003); koeditor: Terminologický slovník vied o športe (2007), Štruktúra poznatkovej bázy vied o športe (2006), Slovník pedagogické metodologie (Brno 2005); 6 zborníkových monografií; 8 štúdií v zahraničí, asi 120 prác v kategórii „A“ a vyše 100 v kategórii „B“.

Prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
Gondova 2, 818 01 Bratislava
svec@fphil.uniba.sk

Dejiny pedagogiky, jej cesty a perspektívy

Libor Bernát

Gymnázium Dubnica nad Váhom

Anotácia: *V prvej časti príspevku sa autor zaoberá určením dejín pedagogiky a školstva, ich významu, analyzuje rozdielnosť kategoriálneho aparátu histórie a metód histórie a pedagogiky. V druhej časti sa venuje otázke vývoja predmetu a jeho problémom v kontexte s historickým bádáním. Otvorenou otázkou zostáva paradigma. Záver príspevku tvoria úlohy, ktoré autor vidí predovšetkým v kvalitnom a detailnom historiografickom spracovaní dejín školstva a pedagogiky na Slovensku, inštitucionálnom usporiadaní výskumných pracovísk, tvorbe nosných projektov a nakoniec v rozšírení bádateľskej základne.*

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 1: 31-46

KLúčové slová: *história, dejiny pedagogiky a školstva, historické školy, heuristika, paradigma*

History of Education, its Trajectories and Prospects. *In the first part of the paper the author delineates the history of education and schools, he describes their importance and analyzes the differences in the category systems of history and methods of history and education. In the second part he describes the development of the object of history of schools and education. There is an open paradigm yet of history of schools and education. In the final part, the author sums up the tasks for quality and detailed historiographical study of schools and education in Slovakia, for management of educational institutions, proposing and solving top projects and for expansion of researchers community.*

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1, (No. 1: 31-46)

Key words: *history, history of education and schools, styles of historiography, heuristics, paradigm*

Po určitom období, a nielen v čase krízy, každá veda, disciplína bilancuje a kladie si otázku „quo vadis“ – kam ideš, kam smeruješ? Takto stanovená téma zahrňuje množstvo okruhov problémov, ktoré si vyžadujú zaujať postoj. Kvôli obmedzenému rozsahu sa sústredíme na určité otázky a niekedy len poukážeme na problémy.

História ako vedná disciplína sa z vecného členenia pridružuje štruktúry mnohovrstvovej ľudskej existencie a jednotlivých faktorov spoločenskej

aktivity. Z tohto hľadiska sú to napr. dejiny vojenstva, štátu a práva, dopravy, školstva a pedagogiky atď. Všetky tieto špecializácie síce patria do okruhu historickej vedy, ale vytvárajú tiež samostatné disciplíny – čo je tiež prípad dejín pedagogiky a školstva.¹

Historik musí, a tu je nutné použiť imperatív, siahnuť po spolupráci s inými vedami a adaptovať ich na svoju potrebu. Týka sa to nielen tých vied, ktoré sú o človeku (pedagogika, sociológia, kultúrna antropológia, ekonómia atď.), ale tiež vzdialenými (klimatológia, lingvistika, genetika a pod.).

Zatiaľ čo školstvo ako systém historik spracuje erudovane, takmer bez problémov, pochopiť a spracovať pedagogiku je pre neho už zložitejšie, ak nemá pedagogické vzdelanie. Kategoriálny aparát je odlišný. Keď sa stretne historická veda s podnetmi, ktoré sľubujú obohatenie metód, prijíma ich a ukladá do svojho inventára. Ale prevrat a programová prestavba sa uskutoční málokedy (J. Marek, 1998, s. 784).

Potom vznikajú práce s veľkým dištancom – je to podobne, ako keď sa historik zaoberá dejinami psychológie a nikdy nevyskúšal prácu psychológa, alebo cirkevnými dejinami a nezažil pastoračnú prácu na vlastnej koži. Ukázkovým prípadom je diskusia, ktorú vyvolal v českej historiografii článok Michala Černouška „Potřeba psychohistorie.“ Ešte stále existuje v našej historiografii odstup od týchto tém, podobne ako od tém zaoberajúcich sa psychoanalytickými portrétmi významných osobností, alebo určitých skupín ľudí. Ako to vyjadril obrazne M. Černoušek „Kleió i Psyché čekají na oplodnění.“ (M. Černoušek, 1990, s. 721). Podobne je to, keď odborník z inej oblasti pristupuje k spísaniu histórie.

Problém terminológie a teórie disciplíny je spojený tiež s množstvom kľúčových myšlienkových diel, ktoré ovplyvňujú bádateľove myslenie a vyjadrovanie. Máme na mysli diela napr. Martina Heideggera, Ludwiga Wittgensteina, Karla Raymunda Poppera, postmodernistov atď. Prihovárajú sa čitateľovi špecifickým jazykom. Nemôžeme očakávať od čitateľa, že sa bude učiť špeciálny jazyk.

Aj preto sa mnohí historici radšej zaoberajú politickými, hospodárskymi, sociálnymi dejinami a pedagógovia sa radšej orientujú na pedagogické alebo psychologické disciplíny. Bez rozvinutia bádania v oblasti dejín školstva a pedagogiky nedokážeme spracovať „globálnu“ alebo „totálnu“ históriu, tj. z jednotlivých faktov a poznatkov vytvoriť jednotný obraz dejín.

¹ Na Slovensku vyšlo v poslednom desaťročí niekoľko kvalitných prác syntetického charakteru, ako napr. Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky (2000) od Jozefa Pšenáka, Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia (2003) od Blanky Kudláčovej, Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku (2002) od Eduarda Lukáča, Česko-slovenské vzťahy v dejinách školstva v rokoch 1848-1918 (2000) od Milana Kipsa a mnoho iných. Úlohou príspevku nie je podať historiografický prehľad, ale len načrtnúť cesty a perspektívy. Preto sa dopredu ospravedlňujem kolegom a pracoviskám, ktoré nespomeniem.

Môžeme len privítať, keď aj iné vedné disciplíny, napr. demografia, sa zaoberajú otázkami dejín školstva. Máme na mysli napr. štúdie Soni Gabzilovej (Gabzilová, S., 1992, Gabziolová, S., 1994) zaoberajúcej sa menšinovým školstvom v druhej polovici 20. storočia na stránkach Slovenskej štatistiky a demografie. Zostáva len dúfať, že štúdie z historickej demografie budú početnejšie.

Problém spočíva v tom, že slovenská historiografia nemá komplexne spracovanú bibliografiu, akou sa môže pochváliť česká historiografia napr. už v období pred I. svetovou vojnou v *Bibliografii české historie*, spracovanej Čenkom Zíbertom. V medzivojnovom období potom v jeho diele pokračovali Josef Kazimour a Stanislava Jonášková-Hájková.² Situáciu tak precízne vystihol Milan Hamada na seminári *Dejiny školstva a slovenskej pedagogiky* 22. júna 1995 v Bratislave: „Z hľadiska čo najúplnejšej heuristiky vo výskume dejín nášho školstva a pedagogiky je potrebné urobiť aj dôkladný prieskum t.j. čo sa v historiografii urobilo v školských a pedagogických časopisoch.“ (M. Hamada, 1995, s. 5).

Vďaka Univerzitetnej knižnici v Bratislave a MS v Martine sa spracúvajú výročné správy škôl (Ž. Gešková, L. Krišková, 1998; Ž. Gešková, T. Vančová, 1985). Ideálne by bolo mať k dispozícii kompletný zoznam diplomových a rigorózných prác z dejín školstva a pedagogiky, resp. aj z príbuzných odborov. Nemeckí, francúzski, anglickí, americkí a mnohí iní historici priam chrlia množstvo článkov a publikácií na danú tému. Tie sú spracované v mnohých prehľadných bibliografiách. Preto spracovanie komplexnej a účelovo zameranej bibliografie si vyžaduje už súčasný stav bádania. Tie nemajú význam len pre dejiny pedagogiky a školstva, resp. pre pedagogiku, ale tiež pre príbuzné odbory. Môžeme tak len závidieť komeniológom, ktorí už hodnotia Komenského bibliografie, t.j. súpisy Komenského diel a literatúry o Komenskom a pod. (J. Sedlák, 1987).

V súčasnosti je boom vo vydávaní encyklopédií, lexikónov a slovníkov (tieto pojmy sú chápané ako synonymá), a to nielen v dejepisnej literatúre (J. Pánek, 2004). Encyklopédie sú špecifickým žánrom literatúry a je to jedna z možných reakcií na obrovský rozmach regionálnych výskumov. Sumarizácia údajov sa stáva pre bádateľa nevyhnutnou orientačnou pomôckou. Bolo vytvorených alebo preložených mnoho kvalitných diel, na druhej strane sa objavili encyklopédie obsahujúce množstvo nekriticky pozbieraných faktov, vyložené kompilačného charakteru, alebo encyklopédie „senzačných“ tém, ako sú napr. špionáže, zločiny, atentáty atď., ktoré sú zamerané prevažne komerčne. Mohutný rozmach tvorby pôvodných encyklopedických prác neobišiel

² Vladislav Ružička sa pokúsil spracovať pomocou kartotečných lístkov bibliografiu pedagogickej tvorby, ktorá sa nachádza v Múzeu školstva a pedagogiky. Jeho práca by potrebovala dôkladné doplnenie a kontrolu.

ani strednú Európu, čo však neplatí o Slovensku. Poľsko nám môže byť v tejto oblasti vzorom.

Ak zhrnieme najdôležitejšie práce, bez nároku na úplnosť, tak sú to dvojzväzková *Pedagogická encyklopédia Slovenska*, ktorá vyšla v rokoch 1984 – 1985 pod vedením Ondreja Pavlíka v kooperácii s viac ako dvesto spolupracovníkmi, a dvojdielny *Príručný pedagogický lexikón* vďaka Jurajovi Čečetkovi ešte za prvej Slovenskej republiky v roku 1943.

Pre potreby bádateľa je tak ešte k dispozícii šesťzväzkový *Slovenský biografický slovník* (1986 – 1994), ktorý bol vydávaný v tendenčnom duchu doby. Mnohé heslá sú síce erudovane spracované, ale nenapísali ich odborníci, ktorí už v danej oblasti niečo publikovali, čo je na ich kvalite možné poznať. To je jeden z hlavných rozdielov od kvalitne spracovaného *Ottova slovníka naučného*. Ideologické pozadie sa preto snaží odstrániť *Reprezentačný biografický lexikón Slovenska* a ešte stále vychádzajúci *Biografický lexikón Slovenska*.

Vytvoriť kvalitnú, modernú encyklopédiu, to znamená pôvodný výskum, niekoľkoročnú (ak nie aj desaťročnú) prácu odborníkov. To sa na jednom dvojročnom projekte VEGA zvládnuť nedá. Cieľom encyklopédie nemôže byť len kritické zhrnutie, ale tiež triedenie, systematizácia a prehĺbenie nových poznatkov. Akýmsi prototypom by mohlo byť dielo *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, ktoré zostavili Dietrich Benner a Jürgen Oelkers. (D. Benner, J. Oelkers, 2004). Encyklopédia podobného druhu vyžaduje diskusiu početných odborných kolektívov ako nad typologickým rozčlenením, tak aj nad zdokonalením prístupu k historicko-encyklopedickej činnosti.

Jednou zo základných požiadaviek historikovej práce je nevyhnutná požiadavka úplnosti **heuristiky**. V štátnych archívoch, pokiaľ sú fondy spracované, nie je problém sa k nim dostať. Naopak, je skôr problém zvládnuť množstvo archívneho materiálu, predovšetkým z obdobia novších a najnovších dejín. V niektorých prípadoch ani nie je v silách jednotlivca to zvládnuť. Úplnosť je preto možné požadovať len od prác, ktoré sú úzko zamerané. To ale nemení nič na tom, že úsilím historika, zaoberajúceho sa dejinami školstva a pedagogiky, musí byť snaha nielen zhromaždiť čo najúplnejšie heuristiku, ale aj literatúru. Je to jedna zo základných povinností historika. Každý prameň z tohto aspektu je tendenčný a neúplný. Dôležité je vidieť ho v inom, novom svetle, „objaviť latentní pramen v banalite“ (J. Marek, 1998, s. 792).

Materiály k starším dejinám sa často nachádzajú na farách, a tak dostať sa k nim nie je jednoduché. Niektoré fary nemajú dostatočne spracované archívy, alebo tam bádateľa jednoducho správca danej farnosti nepustí. Stáva sa tiež, že sa príslušný spis na danom mieste už nenachádza alebo je vypožičaný a nevie sa komu. Natíska sa otázka, kde len môže byť? Stáva sa dokonca, že správcovia farností ani nechcú, aby bolo uvedené, že spis sa nachádza v ich archíve. Žiadajú, podmieňujú, prosia, aby sa daný údaj v práci neuviedol. Stav

archívu závisí od daného správcu farnosti. Týka sa to niekedy tiež archívov vyšších cirkevných orgánov.

Jednou z kardinálnych úloh je preto dôsledné spracovanie archívnych materiálov. Je to však závislé od práce archivárov a príslušných inštitúcií. Generácia duchovných, ktorí sú schopní posúdiť historickú hodnotu zachovaných archíválií vo farských, dekanových (seniorátnych) archívoch a ktorí ovládajú latinský, maďarský a nemecký jazyk, postupne vymiera. Dokázali oceniť aj hodnotu rukopisov, dobových tlačí a cenných kníh. Dnes to vedia posúdiť len tí, čo majú aspoň elementárne znalosti z pomocných vied historických, znalosti z dobových právnych zvyklostí a noriem. Okrem toho musia mať v slovenských podmienkach obrovskú chuť do práce, entuziazmus, pretože častokrát nepočujú ani slovíčko ďakujeme za svoju húževnatú prácu. Chýba tiež obsiahly terminologický slovník, ktorý by porovnával slovenské, maďarské a latinské pojmy – niečo podobného ako *Matričný slovník*.

Posun vo vedeckom poznaní je nevyhnutne spojený s novými objavmi, faktami, vedomosťami. Exemplárnym príkladom je doteraz málo spracovaná písomná pozostalosť Jána Kvačalu, nachádzajúca sa na Evanjelickej bohosloveckej fakulte UK v Bratislave, ktorá doteraz čaká na detailné spracovanie, ako sa častokrát konštatovalo na sympóziu v roku 2004 a ako správne poznamenal prof. Igor Kišš v úvode konferencie o Kvačalovi: „Aj národ môže byť dlžníkom.“ (I. Kišš, 2005, s. 7). A stále je – veľa sa toho nespravilo. Monografia Jozefa Máteja *Ján Kvačala. Život a dielo* z roku 1962 je doteraz vo svojej komplexnosti neprekonaná.

Na Slovensku nebola vydaná samostatná edícia pedagogických prameňov, ako tomu bolo v Čechách a na Morave vďaka O. Chlupovi, J. Váňovi a E. Strnadovi. Vedecká edícia je drina, mravenčia a nezávideniahodná práca pre erudovaného odborníka. Výberové chrestomatie sa školstvom zaoberajú až sekundárne. Pramene sa však nedajú vyčerpať edíciami, čo bola ilúzia klasickej historiografie 19. storočia. Vyšli však vynikajúco spracované preklady diel z pera Petra Vajcika, Vladislava Ružičku a iných, ktoré aj česká pedagogická obec vysoko oceňovala. Vďaka prameňom sa môže rozvinúť bádanie v danej oblasti, najmä ak sú pramene ťažko dostupné. Bádatelovi tak pomôžu aspoň staršie práce zo 70. rokov minulého storočia od Jozefa Pšenáka *Pramene k dejinám československého školstva*.

Mnohé knižnice, múzeá na svojich stránkach digitalizujú staré tlače alebo rukopisy. Podľa projektu Organizácie spojených národov pre vzdelanie, vedu a kultúru (UNESCO) a Knižnice amerického Kongresu spustili v Paríži na stránke www.wdl.org výsledky svojej činnosti. Pre dejiny školstva a pedagogiky uveďme napr. Universitäts und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, ktorí nascanovali Leges Gymnasii, učebnice atď., podobne aj Knižovna národného múzea v Prahe na svoje www.stránky nasnímala niekoľko rukopisov.

Bádateľská verejnosť by určite privítala podobné dokumenty na www. stránkach rôznych knižníc, múzeí, archívov atď. – nielen titulné listy. Digitalizácia kníh, predovšetkým ťažko dostupných alebo unikátnych, je mimoriadne vítanou pomôckou pre bádateľa. Zostáva len dúfať, že projekt digitalizácie „Europeana“ on-line knižnice, ktorý rozbehla aj SNK v Martine v roku 2007, sa bude úspešne rozvíjať. Podobné zbierky sa nachádzajú aj na www.stránkach Univerzitetnej knižnice v Bratislava, predovšetkým v oddieloch staré a vzácne tlače. Zostáva len dúfať, že nascanované rukopisy budú početnejšie a zapoja sa aj iné knižnice.

Doterajšie bádanie ukazuje, že pre ďalšie spracovanie dejín pedagogiky bude nevyhnutné bádanie v zahraničných archívoch, ako to napr. uskutočnil Anton Špiesz pri svojej publikácii *Slobodné kráľovské mestá na Slovensku v rokoch 1680 – 1780* (A. Špiesz, 1983). Na území terajšieho Slovenska pôsobilo mnoho pedagógov z okolitých krajín, alebo študenti navštevovali školy v zahraničí, predovšetkým univerzity. Boli spracované výpisy z univerzitných matrik, obsahujúce mená študentov z Uhorska, je tu na čo nadväzovať, ale ešte stále nás čaká bádanie – napr. v oblasti každodenného života na vysokých školách, otázka výberu a hodnotenia univerzít, donátorov atď. Ešte sa toho dotkneme pri charakteristike jednotlivých historických prúdov.

Ťažká práca s materiálmi, ako aj neznalosť latinského jazyka odrádza študentov od spracovania diplomových prác na tieto témy. Ak bádateľ len spracováva rodokmene učiteľov s využitím matrik, tak strávi niekoľko desiatok hodín nad čítacím strojom, často s marginálnym výsledkom. Ak to zjednoduším, čo platí pre niektoré vysoké školy, resp. katedry, lepšie je sústrediť sa na témy, ktoré už boli spracované – vymeníme len školu a použijeme ten istý dotazník, hypotézy a v podstate aj závery.

Ukazuje sa, že stále významnejšiu úlohu budú zohrávať štúdie z **regionálnych dejín**. V niektorých monografiách publikujú state miestni rodáci, pracujúci na odborných historických pracoviskách, alebo penzionovaní profesori, a je radosť čítať tieto práce. Hoci už takmer každá obec vydala vlastnú monografiu, nezostáva len súhlasiť s tézou profesora Richarda Marsinu, že: „vzniká veľké množstvo, nerovnako kvalitných regionálnych monografií, na ktoré niektoré samosprávy vydávajú príliš veľké finančné prostriedky“ (R. Marsina, 2002, s. 18). Ak jeho myšlienku rozvineme, mnohí primátori a starostovia vydajú monografiu obce kvôli reprezentácii svojej obce, blížiacim sa výročiam, voľbám v duchu hesla „Ad maiorem gloriam prefecti vel sculteti“. Dejiny školstva bývajú ich súčasťou a často je kapitola dobrá na to, aby zdôraznila vznik školy, jej význam a slávnych učiteľov, literátov a žiakov. Málakedy tu nájdeme aj časti týkajúce sa komparácie s okolím, hlbším kontextom doby a miesta alebo zasahujúce hlbšie do otázok pedagogiky.

Nebýva zriedkavé, že autori sú aj nútení zredukovať počty strán v prospech kultúrnych dejín.

Niekedy sú tvorcami textov regionálni nadšení amatérski historici, prinášajúci množstvo nových neznámych údajov. Často sa ale stretávame s malou kritičnosťou, jednostrannosťou, nižšou odbornosťou a fundovanosťou. Ich veľkou snahou je zvýrazniť osobitosť danej lokality, dodať jej punc výnimočnosti, ale pri častej absencii nestrannosti.

Veľmi si vážime práce regionálnych historikov, vrátane amatérov – lokálpatriotov, ktorých produkcia býva nedocenená v súvislosti s heuristikou, je však nutné si uvedomiť, že ich možnosti, oproti možnostiam bádateľov z veľkých miest a predovšetkým univerzitných centier, sú obmedzené. Ide najmä o získanie cudzojazyčnej literatúry. Preto je nutné zložiť hold kvalitným prácam historikov žijúcich mimo významné univerzitné centrá.

Pravdepodobne najvhodnejšou cestou sa ukazuje nie publikovanie rozšírených a prepracovaných monografií obcí v treťom alebo štvrtom vydaní, ale účelové spracovanie zameraných častí dejín mesta, regiónu čo je príklad monografií o dejinách Bratislavy, Trenčína a niektorých iných miest. To si však vyžaduje širší bádateľský kolektív, záujem odboru kultúry a samozrejme financie.

Vo väčšine európskych krajín sa však stretávame s prácami z analytického ponímania **mikrohistórie**. Mikrohistória pomôže odhaliť úlohu pedagóga a žiaka v dejinnom procese. Mikrohistorický model spoločnosti môže byť založený na princípe „hustého popisu“, ktorý by zaručoval detailný obraz určitej situácie. Nie je tu dôraz na región, ale na fenomén. Hlavný prínos by sme tak mohli sledovať práve na úrovni malej skupiny (učitelia, žiaci), v ktorej sa odohráva skutočný život. Detailný rozbor tak môže prispieť k lepšiemu pochopeniu či dokonca vyvráteniu niektorých interpretácií a abstraktných analýz o školstve a pedagogike danej doby³.

Tým sa prekoná deskriptívnosť lokálnych výskumov. Práve na regionálne dejiny by sa malo koncentrovať ďalšie historické bádanie. Prinesie nové fakty a doplní už známe informácie. Ako hovoria niektorí historici, syntéza zostarne už v momente svojho vydania, ale systematický výskum regiónu sa stane východiskovým zdrojom pre vytváranie ďalších syntéz.

Podobné je to pri vydávaní niektorých účelových publikácií pri príležitosti výročia jednotlivých škôl. Hoci školský archív obsahuje množstvo materiálu, niektorí autori radšej stiahnu texty z internetu, spíšu jednotlivé triedy a ich triednych učiteľov. Ešte z čias Rakúska sa na niektorých školách vydávali výročné správy, ktoré obsahovali aj zaujímavé odborné štúdie. Dnes si

³ Príkladom môže byť činnosť bádateľov v Prešove, ktorí vydávali edíciu Medailóny významných pedagógov východného Slovenska (Andrej Čuma, Ján Gallo, František Karšai, Jozef Koreň, E. Lazar, Stanislav Treybal a iní).

prečítame výročné správy na internete a slúžia účelovo na propagáciu školy. Odborné štúdié absentujú.

Autori účelovo vydaných publikácií o jednotlivých školách sa do hlbšej analýzy nepustia, v lepšom prípade sa ešte využije kronika školy. Maximálne sa doplní štúdiá o oral history, často spracovanú v duchu konvencie, len aby niektoré tézy nenabúrali dobrý image. Žiaľ, tento štýl práce platí aj pre tamajších učiteľov dejepisu, i keď majú odborné vzdelanie. Na druhej strane niekedy nie je ani záujem zo strany vedenia školy o takéto spracovanie dejín školy.

Hoci bolo napísaných mnoho monografií o významných pedagógoch, predsa len **prosopografických** štúdií, ktoré by sa zaoberali systematickým skúmaním rodinných väzieb, nie je veľa. Napr. o jednom z najvýznamnejších pedagógov v Uhorsku v 17. storočí Eliášovi Ladiverovi ml. vieme toho pomerne dosť, ale už rozbor pedagogickej činnosti jeho otca, učiteľa na gymnázium v Bytči, spolu s pedagogickým vplyvom na syna, je málo zmapovaná. Pedagogické a iné encyklopédie, biografické slovníky pomáhajú bádateľom v orientácii a vo výskume. Abecedne zoradené zoznamy pedagógov z určitej doby, spolu s údajmi o zdrojoch informácií, majú význam nielen pre sociálne dejiny, genealógiu, ale predovšetkým pre samotné dejiny školstva a pedagogiky. Takýto zoznam učiteľov napr. zo 17. storočia pôsobiacich v niektorej stolici, odhalí rodinné a priateľské väzby. Ukáže iný pohľad na skúmané dejiny a pravú podstatu existencie ľudskej spoločnosti. Poznáme tak životné osudy nielen jednotlivcov, ale tiež celých rodín. V tom sa prosopografia prekrýva čiastočne s mikrohistóriou.

Za inštitúciami, školami, demografickým súpisom počtu žiakov atď. musíme vidieť človeka, ako to vyjadril jeden zo zakladateľov školy Annales Marc Bloch: „Pravý historik pripomína pohádkového lidožrouta. Ví, že jeho lovište musí byť cítit pachem človečiny“ (M. Bloch, 1967, s. 31).

Slovenským dejinám školstva a pedagogiky chýba detailne spracovaná historiografia, akú napísali František Kutnar a Jaroslav Marek „Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví“. Pod pojmom historiografia nemáme na mysli bibliografický súpis literatúry s niekoľkými biografickým údajmi, ale hĺbkové a kontextuálne spracovanie skúmaného predmetu, teda dejín školstva a pedagogiky v historickom vývoji. Veď ako správne uvádzajú autori „Dějiny dějepisectví jsou dokladem kontinuity lidského vědeckého myšlení, které nikdy nemůže beztrestně přerhat tradici a začínat od počátku“ (F. Kutnar, J. Marek, 1997, s. 5). To nie je možné kvalitne spracovať bez vzťahu k iným vedným odborom.

To, čo chýba dejinám školstva a pedagogiky, a nielen im, je kvalitný, nezávislý a obsiahly recenzentský časopis, niečo podobného ako nemecký *Sehenpunkte. Recensionsjournal für die Geschichtswissenschaften*. Druh a štýl

recenzie sa riadi podľa časopisu. Hoci recenzovanie kníh je dôležitou zložkou vedeckovej produkcie, nie je vždy náležite ocenené, ak vôbec ocenené je.

Na Slovensku, kde ľudovo povedané každý pozná každého, sa často stretávame s recenziami brániacimi sa vystúpiť s väčšou mierou kritičnosti, aby sme sa niekoho nedotkli, neurazili, nevyvolali zlý dojem. Recenzia má byť o diele, predmete bádania, a nie v prvom rade o osobnosti. Recenzent nie je sudca, ani nesmie mať k autorovi nepriateľský vzťah. Len konštruktívnou kritikou sa môže rozvíjať bádanie a bádateľ môže získať nové stimuly pre svoju prácu. Obaja sa usilujú o ten istý cieľ, o pokrok v bádani a jeho priblíženie vedeckej či širšej verejnosti.

O tom, ako spracovať recenzie, na stránkach Pedagogickej revue prehľadne napísal Vladimír Spousta z pedagogickej fakulty v Brne. Dovolil by som si odcitovať aspoň jednu dôležitú pasáž. „Prestižní záležitostí každého recenzenta by měla být též snaha o uplatnění vlastní tvůrčí iniciativy, která může nalézt zpředmětnění např. v konfrontaci vlastních názorů s míněním autora recenzované publikace“ (V. Spousta, 2005, s. 181). Mnohé tézy z uvedeného podnetného článku by bolo vhodné citovať alebo parafrázovať. Pre stanovenú tému je nutné zdôrazniť, že recenzie by nemala byť obsiahlejšou správou. Kvalitná recenzia môže prerásť do plodnej a konštruktívnej diskusie. Pri recenziách z oblasti dejín školstva a pedagogiky niekedy chýba uvedenie a hodnotenie prameňov a primárnej literatúry, resp. ich charakteristika. Našťastie však recenzentská činnosť neskĺzla do marketingovej polohy, kedy recenzia sa stáva panegyrikom na objednávku autora alebo inštitúcie.

Iným problémom je dostať sa ku kvalitným prácam vychádzajúcim v cudzom jazyku. Najvýhodnejšie je využiť študijný pobyt v zahraničí. Ak nemá bádateľ k dispozícii vedeckú knižnicu, nakupujúcu najnovšiu literatúru, tak má smolu. Preto možno len privítať preklady kvalitných, zaujímavých a podnetných prác do slovenského jazyka, ako napr. Ondreja Mészárosa „Školská filozofia v bývalom Hornom Uhorsku“ (O. Mészáros, 2008), naviac doplnená o profily učiteľov filozofie, ako aj bibliografické údaje.

Mnoho kvalitných publikácií je prekladaných bez úvodu alebo doslovu, ktorý by priblížil čitateľovi dané dielo, autora a historický kontext. Takto spracované úvody alebo doslovy, často obsahujúce prvky recenzie od odborníkov, predstavujú prvky kreatívneho prístupu k skúmanej problematike. Len exemplárne spomenieme doslov Jaroslava Kudrnu k dielu Arona J. Gureviča „Kategorie středověké kultúry“ (Praha: MF 1978), kde sa venuje tiež otázke vzdelania a školstva. Na margo danej publikácie ešte notická poznámka. Bohužiaľ, z pultov našich kníhkupectiev, ale tiež z fondov knižníc, ubudli publikácie v ruskom jazyku, z ktorých niektoré dosahujú nielen európsku, ale aj svetovú úroveň v skúmanej problematike.

Žiaľ, stretávame sa aj s tým, že autor opíše niekoľko viet, odstavcov od iného autora, a to aj s poznámkovým aparátom, a vôbec pritom neuvádza daného autora. Niekedy sa stretávame dokonca aj s tým, že sa uvádzajú staré signatúry prameňov, ktoré opisovateľ nikdy ani nevidel. Archívy v Slovenskej republike zmenili svoje označenie a aj tak sa stretávame s uvádzaním starého pomenovania (J. Mezník, 1994).

Plagiátorstvo na Slovensku nie je dostatočne ani právne, ani eticky odsúdené. Pritom návod už nachádzame za ČSR. František Kovář (1889 – 1969) sa habilitoval prácou *Představy pársismu a židovství o posledních věcech světa a lidstva*. Stal sa docentom abstraktnej vedy o náboženstve. Po kritike z neuvádzania citovanej literatúry a opisovania – pozri recenziu A. Beera (A. Beer, 1924) – sa vzdal docentského miesta.

K častým pseudoargumentom patrí aj tvrdenie niektorých autorov, že danú knihu v ruke držali. Držať a študovať (preskúmať in visu) je niečo diametrálne odlišné.

Opäť zdôrazňujeme, ak sa má historické bádanie rozvíjať, je nevyhnutné hľadať nové uhly pohľadu na skúmané fenomény, nastoľovať nové, zaujímavé, netradičné a provokujúce otázky. S tým súvisí aj interdisciplinarita v bádani a spolupráca s ďalšími disciplínami, ako napr. historickou demografiou, sociológiou, štatistikou atď. To je ale téma na samostatný príspevok.

Nemecká historická škola výrazne ovplyvnila aj myslenie historikov na Slovensku. V centre jej pozornosti však boli predovšetkým politické dejiny, ktoré boli pestované v duchu pozitívizmu, tzn. úlohou histórie je zhromaždiť čo najviac faktov, tzv. faktografická historiografia. Nezabúdajme, že v pozitívizme došlo k degradácii historickej vedy na jedno z odvetví sociológie, na sociálnu dynamiku. U nás niekedy došlo len k deskripcii skúmanej oblasti. Predsa len v európskej historiografii silný vplyv zanechala ako historická antropológia, tak i bádanie v mikrohistórii.

Americký filozof a teoretik vedy Thomas Samuel Kuhn (1922 – 1996) prišiel s pojmom **paradigma**, ktorý neskôr nahradil disciplinárnu maticou (T. S. Kuhn, 1981, s. 184). Paradigma, zjednodušene povedané, je nositeľom vedeckej teórie, spôsobov riešenia, súhrnom pravidiel, metód teoretického a empirického poznania, jazyka a hodnoty vedy, ktoré vedecké spoločenstvo prijíma. Žiaľ, dejiny školstva a pedagogiky sú atomizované osobnosťami, ktoré ich vyučujú, a závislé od ich odbornosti, časových možností venovať sa danému odboru. Tu by som nadviazal na otvorenú otázku prof. J. Pšenáka o hodnotení stúpencov a renomovaných predstaviteľov marxistickej pedagogiky, teórie výchovy, komunistickej výchovy a hodnotenia prác žijúcich osobností (J. Pšenák, 2009). Súčasťou paradigmy je aj problém hodnotenia. Pozitívizmus tvrdí, že historikovi neprináleží hodnotiť, ale sa má pokúsiť len vysvetliť, resp. pochopiť.

Už len tým, že sa vyberajú a zostavujú určité fakty, dochádza k hodnoteniu. Tým sa historik stáva akýmsi „sudcom“, ktorý by nemal mať čiernobiele videnie, nemal by byť jednostranný. Tento spôsob videnia bol typický pre dogmatický marxizmus-leninizmus, ale stretávame sa s ním aj v súčasnosti. Hodnotenie by malo byť uvážlivé, aby sme, obrazne povedané, pri umývaní nevyliali z vaničky aj dieťa. Uvedomme si, pod akým tlakom boli pedagógovia v predchádzajúcom režime a akým mnohí z nich prešli vývojom. V priebehu predchádzajúcej doby nevznikli len pseudovedecké diela, ale tiež práce hodnotné. O tom nemožno pochybovať. Ťažšie je rozhodnúť, do ktorej kategórie patria skúmané práce, nevynímajúc vlastné.

Historik by sa nemal uzatvárať do ulity vlastnej vedy, ani podľahnúť nálepkovaniu doby. V súčasnej dobe je to napr. častá nálepka „totalitný“, znamenajúca, že všetko takto označené je zlé, zvrhnutiahodné a zločinné. Historik, vlastne každý zodpovedný a súdny jedinec, je povinný vytvoriť si na veci vlastný názor (M. Klapetek, 2008, s. 137).

Na druhej strane dejiny školstva a pedagogiky do seba absorbujú diskusie, polemiky prebiehajúce v historiografii, ktorá reflektuje spoločenské problémy. Žiaľ, niekedy politický tlak deformuje historické poznanie a k odborným problémom sa vyjadrujú politici, ktorých znalosť problematiky je sekundárna. Podobná situácia nastane, keď populárny autor ovládne rýchlo diskusiu, hoci iní, menej známi ponúkajú lepšie vysvetlenia a názory. Je to problém, ktorý už nastolil Michel Foucault a doteraz nenachádzame zvládnutie daného problému. Niektorí historici sa bránia vyjadrovať sa k niektorým citlivým problémom, aby neboli označení za antidemokratov, alebo nedajbože propagátorov nejakého „izmu“. Vraciame sa často k čiernobielemu videniu dejín a k názoru, že demokracia je vtedy, keď ostatní zastávajú tie isté názory, alebo aspoň podobné. Aby som uviedol aspoň jeden príklad – osoba Jozefa Tisa a bánovecký rímskokatolícky učiteľský ústav, resp. umiestnenie pamätnej tabule na budove školy.

Nezostáva len súhlasiť s názorom, už žiaľ zomrelého brnianskeho historika Jaroslava Mezníka (J. Mezník, 1999), ktorý na VIII. zjazde českých historikov v septembri 1999 v Hradci Králové kritizoval historikov, podľa môjho názoru oprávnene, že sa nepodieľajú na verejnom živote, sťahujú sa radšej do ulity, čo považuje za chybu. Každý by mal, aj keď nepatrným dielom, ovplyvniť vývoj spoločnosti. Neplatí to len pre historikov, ale aj pre ostatných pracovníkov v spoločenských vedách, pedagógov nevynímajúc. Aj z aspektu dejín školstva a pedagogiky znie Cicerovo heslo „*Historia est testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*“ (M. T. Cicero, *O rečníkovi*, 2, 36).

Tolerancia, akceptácia protikladného názoru je nielen jednou z kardinálnych požiadaviek korektného jednania, ale aj vedeckej práce. To, že má niekto iný názor ako ja, neznamená, že je mojím nepriateľom. Bolo by však iluzórne

domnievať sa, že je možné dospieť k úplnej jednote pohľadov, ale k tomu nedospeli ani historici združení do jednotlivých historických škôl.

Dejiny školstva a pedagogiky by sa mali viac otvoriť, nebyť provinčnými. Teda viac vstrebávať stimuly od európskej historiografie. To sa týka tiež metód. Súvisí to aj s kontaktmi so zahraničnými inštitúciami, bádateľskými pobytmi, ktoré by sa mali preniesť aj do kvality prác. Preto, možno trochu obsiahlo, bola v príspevku venovaná pozornosť recenzovaniu. To má aj ďalšiu výhodu, že zoznamuje širokú verejnosť s prácami vydanými v zahraničí. Sledovať produkciu nemeckej, alebo francúzskej historiografie (napr. historikov združených okolo školy Annales) v dejinách školstva a pedagogiky je pre jednotlivca pri kvante vydaných štúdií nemožné. Nemá zmysel predstierať, že sme alebo budeme schopní skúmanú literatúru prečítať v plnom rozsahu, zachytiť jej kľúčové problémy.

V súčasnosti kontakty so zahraničím sú závislé od príslušnej katedry, príp. múzea, resp. grantu, ktorý získate. Chýba však centrum, ktoré by zjednocovalo a stimulovalo bádateľov. Podobné, ako majú niektoré univerzity – napr. Trnavská univerzita – oddelenia pre dejiny univerzity. Dané pracovisko by sa však zaoberalo komplexne dejinami školstva a pedagogiky.

Múzeum školstva a pedagogiky je zamerané iným smerom. Zjednodušene povedané, jeho úlohou je dokumentovať dejiny školstva a pedagogiky – získavať historické dokumenty a materiály, odborne ich spracovávať (dokumentovať) a rôznymi formami kultúrnovýchovnej činnosti prezentovať odbornej i kultúrnej verejnosti. V týchto skromných podmienkach stíhajú aj organizovanie seminárov a rôznych podujatí. Nie je účelom referátu vyjadrovať sa k jeho činnosti, ak však len porovnáme situáciu s Moravou, tak blízko seba sa nachádzajú dve významné múzeá – Múzeum J. A. Komenského v Uherskom Brode, známe tiež medzinárodnými uherskobrodskými kolokviami, a Múzeum J. A. Komenského v Přerove, ktoré sa tiež preslávilo konferenciami o školstve.

Bádateľov zaoberajúcich sa dejinami školstva a pedagogiky nie je na Slovensku veľa. Bude preto potrebné iniciovať rozšírenie bádateľskej základne. Je škoda, že mnoho kvalitných diplomových prác končí len úspešnou obhajobou. Ich autori ďalej nepokračujú v bádani, nepublikujú výsledky svojej práce. Nie je to len zo skromnosti, ale predovšetkým z nevyhovujúcich podmienok na škole. Súčasný kreditný systém im vedeckú činnosť nezapočítava, alebo slabo ohodnocuje. Otvorene povedané, je lepšie si odsedieť seminár, oddýchnuť si zo školy, ako pokračovať v náročnej bádateľskej práci. Žiaľ, rady kolegov ako napr. J. Drenka, R. Komorousovej, A. Virdzegovej a iných, ospravedlňujem sa tým, ktorých som nevymenoval, sa príliš nerozširujú a ak nemajú privátnu podporu riaditeľa školy, tak to robia cez prázdniny a po večeroch.

Perspektívu rozvoja v bádani dejín školstva a pedagogiky je možné vidieť v projektoch VEGA, KEGA APVV, združujúcich bádateľov viacerých fakúlt

a inštitúcií. Príkladom môže byť VEGA č. 1/2522/07 s názvom *Dejiny najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)* pod vedením Eduarda Lukáča a Vladimíra Michaličku, alebo VEGA č. 1/4537/07 s názvom *Osobnosti prešovského školstva z radov študentov v historickom kontexte 17. – prvej polovice 20. storočia* pod vedením Dariny Vasilíovej z Prešovskej univerzity a niektoré iné.

V súčasnosti, keď sa obmedzujú výdavky na vedu, bude každý prijatý a dotovaný projekt VEGA z danej oblasti úspechom. Výstižne ich charakterizoval Š. Švec v referáte *Súčasný pedagogický výskum na Slovensku*. Na druhej strane, ak aj získate finančné zdroje a vycestujete do zahraničia, záleží od vôle nadriadených, či vám vôbec dajú platené voľno.

Otázkou bude stanovenie priorit, nosných bádateľských tém. Vyhýbame sa cieľavedome pojmu „biele miesta“, pretože už je to klišé. Zostáva ale mnoho významných osobností pedagógov, škôl, ktoré neboli dostatočne spracované – uveďme iba príklad – technická inteligencia, resp. pedagógovia na technických školách. Veľmi často zostávajú v tieni svojich vedeckých výskumov alebo v zabudnutí. Stačí, keď spomenieme napr. profesora zürišskej technickej univerzity, nositeľa ceny J. Watta, Aurela Stodolu, ktorého v súčasnosti spracováva tím pod vedením Milana Petráša. Na mnohých významných pedagógov si spomenieme iba vtedy, keď majú nejaké výročie.

Pritom poznanie danej osobnosti zahŕňa v sebe aj pochopenie danej doby, systému školstva, úrovne pedagogiky atď. Biografická metóda, a predovšetkým vtedy, keď sa spracováva kolektívna biografica, nie je len súpisom významných životných udalostí.

Na druhej strane nezabúdajme tiež na to, že dejiny sú i dejinami outsiderov, rebelov a obyčajných pedagógov, žiakov, ako to predstavila mikrohistória. Spracovanie dejín školstva a pedagogiky odráža situáciu v slovenskej historiografii, ktorá hľadá svoju tvár. Dejiny školstva a pedagogiky majú pred sebou len jednu možnú cestu, po ktorej sa dá ísť, a tou je tvrdá, koncepčná a poctivá práca. Ak to zhrnieme, nezostáva len pokračovať v otvorenom, nenadiktovanom výskume, podliehajúcom len základnej zásade múzy Kleio – sine ira et studio – pokúsiť sa priblížiť k pravde. Neisť vo vyšľapaných stopách, ale snažiť sa o samostatné kritické a kreatívne štúdie.

Príspevok nedokáže úplne vyčerpať nastolenú problematiku, ale mal by viesť k zamysleniu nad dejinami školstva a pedagogiky a nastoleniu kvalitnej diskusie. Historiografia je plná diskusií, polemík, alebo, ak chcete, vedeckých konfliktov, ktoré dokázali posunúť bádanie ďalej. Kritériom vedeckosti, na rozdiel od predchádzajúcej doby, už nie je zhoda s určitými dogmami. Je tu možnosť užšie sa zaradiť do kontextu európskej vedy, resp. dejín školstva a pedagogiky. Takto nastolená téma je vhodná pre samostatnú konferenciu alebo kolokvium.

LITERATÚRA

- BEER, A. 1924. Představy pársismu a židovství o posledních věcech světa a lidstva. In *Naše věda*, roč. 6, č. 5-7, s. 85-100.
- BENNER, D., OELKERS, J. 2004. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim : Beltz, 1127 s. ISBN 3-407-83153-6.
- BLOCH, M. 1967. *Obrana historie, aneb Historik a jeho řemeslo*. Praha : 182 (3) s.
- ČEČETKA, J. 1943. *Průručný pedagogický lexikon*. I. – II. Turčiansky Sv. Martin : Kompas, 1943. 447 a 421 s.
- ČERNOUŠEK, M. 1990. Potřeba psychohistorie. In *Český časopis historický*, roč. 88, č. 5, s. 705-722.
- GEŠKOVÁ, Ž., VANČOVÁ, T. (eds.). 1985. *Výročné správy škôl z územia Uhorska (Slovensko) za roky 1701 – 1918*. Provizorný súpis I. zv. Bratislava : UK. 354 s.
- GABZILOVÁ, S. 1992. Školy s vyučovacím jazykom maďarským na území Slovenska v rokoch 1970 – 1992. In *Slovenská štatistika a demografia*, č. 3, roč. 2, s. 41-52.
- GABZILOVÁ, S. 1994. Menšinové školstvo v Slovenskej republike po novembri 1998. *Slovenská štatistika a demografia*, roč. 4, č. 4, s. 45-57.
- GEŠKOVÁ, Ž., KRIŠKOVÁ, L. 1998. *Bibliografia výročných správ škôl z územia Slovenska za školské roky 1918/1919 – 1952/1953*. Martin : MS. 780 s. ISBN 8070904976.
- GINZBURG, C. 2000. *Sýr a červi : svět jednoho mlynáře kolem roku 1600*. Praha : ARGO. 223 s. ISBN 80-7203-278-X.
- GRULICH, J. 2001. Zkoumání „maličností“. In *Český časopis historický*, roč. 99, č. 5, s. 519-547.
- GUREVIČ, A. J. 1978. *Kategorie středověké kultúry*. Praha : MF. 286 s.
- HAMADA M. 1995. Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky. In *Aktuálne otázky školského múzejníctva*. V. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, s. 5-13.
- KIPS, M. 2000. *Česko-slovenské vzťahy v dejinách školstva v rokoch 1848 – 1918*. Bratislava : Pressent. 84 s. ISBN 80-967824-3-6.
- KIŠŠ, I. 2005. Úvod. In *Zborník z medzinárodného sympózia v Bratislave v dňoch 13. a 14. septembra 2004 na Evanjelickej bohosloveckej fakulte Univerzity Komenského*. Bratislava : UK, s. 7-10.
- KLAPETEK, M. 2008. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada. 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.
- KOVÁŘ, F. 1922. Představy pársismu a židovství o posledních věcech světa a lidstva. Praha : FF UK. Rkp. 324 s. Archív Univerzity Karlovy Praha, signatúra 1101.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : Trnavská univerzita, 168 s. ISBN 80-89074-66-9.

- KUHN, T. S. 1982. *Štruktúra vedeckých revolúcií*. Bratislava : Pravda 1982. 285 s.
- KUTNAR, F. – MAREK, J. 2009. *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepiscův : od počátků národní kultury až do sklonku třicátých let 20. století*. 3. preprac. a dopl. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny 1087 s. ISBN 978-80-7106-402-2.
- LUKÁČ, E. 2002. *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov : Prešovská univerzita, 137 s. ISBN 80-8068-104-X.
- MAREK, J. 1998. Historie mezi teorií a praxí. In *Český časopis historický*, roč. 96, č. 4, s. 779-801.
- MARSINA, R. 2002. Problémy a perspektivy dejín v súčasnosti. In *Studia historica Tyrnaviensia II*. Trnava : Katedra histórie fakulty humanistiky, s. 10-21.
- MAKULOVÁ, S 2009. *Digitálne knižnice budúcnosti – nové smery výskumného programu*. [Cit. 2009-12-23]. Umiestnené na internete <<http://www.elet.sk/brt/presentations/makulova.pdf>>.
- Matričný slovník 1999. 2. dopl. a revidované vyd. Trnava : SSV, 332 s. ISBN 80-7162-269-9.
- MÉSZAROS, O. 2008. *Školská filozofia v bývalom Hornom Uhorsku*. Bratislava : VEDA, 268 s. ISBN 978-80-224-0984-1.
- MEZNÍK, J. 1999. Etika historikovy práce. In *Český časopis historický*, roč. 97, č. 4, s. 803-806.
- PÁNEK, J. 2004. Historické encyklopedie. (Současný stav zpracování – nástín typologie – perspektivy). In *Český časopis historický*, roč. 102, č. 1, s. 1-29.
- PAVLÍK, O. (ed.). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. I. – II. 1984 – 1985. Bratislava : Veda. 702 s.
- PŠENÁK, J. 2000. *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*. Bratislava : UK, 204 s. ISBN 80-223-1264-9.
- PŠENÁK, J. 1977. *Pramene k dejinám československého školstva (od r. 1918 – 1973)*. Bratislava : UK, 168 s.
- PŠENÁK, J. 1979. *Pramene k dejinám československého školstva*. Bratislava : SPN, 249 s.
- PŠENÁK, J. 2009. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. In SPAEDS, roč. 5, č. 16, s. 2.
- Reprezentačný biografický lexikón Slovenska. Martin : MS, 1999. 384 s. ISBN 8070905379.
- SEDLÁK, J. 1987. O českých a slovenských komeniologických bibliografiích z let 1825 – 1984. In *Studia comeniana et Historica*, roč. 17, č. 34, s. 42-77.
- SEGERT, S. 1995. Jak recenzovat knihy. In *Příloha k Telogické reflexi*, roč. 1, č. 2, s. 1-8.
- SCHALKOWSKI, E. 2005. *Rezension und Kritik*. Konstanz : UVK-Verlagsgesellschaft, 315 s. ISBN 3-89669-341-7.
- Slovenský biografický slovník : od roku 833 – 1990. I. - VI. Martin : MS, 1986 – 1994.

- SPOUSTA, V. 2005. Umíte psát recenze? In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 2, s. 177-181.
- ŠPIESZ, A. 1983. *Slobodné kráľovské mestá na Slovensku v rokoch 1680 – 1780*. Košice : Východoslovenské nakladateľstvo, 304 s.
- ŠVEC, Š. 2009. *Súčasný pedagogický výskum na Slovensku*. [Cit. 2009-12-23]. Umiestnené na internete http://www.spaeds.org/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=1>.
- ZÍBERT, Z. 1909 – 1912. *Bibliografie české historie I. – V*. Praha : Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.

Libor Bernát (* 1958) študoval na FF UJEP (teraz MU) v Brne históriu (1978 – 1982), filozofiu (1979 – 1984). V rokoch 1986 – 1990 bol interným vedeckým ašpirantom na UK v Prahe. V rokoch 1990 – 1997 vyštudoval externe teológiu na ETF (KEBF) UK v Prahe. Zaoberá sa najmä 16. a 17. storočím, dejinami školstva a pedagogiky v kontexte s cirkevnými dejinami. Venuje sa historiografii a historickej demografii. V centre jeho bádateľských záujmov je osobnosť Jána Kvačalu. Publikuje predovšetkým v časopisoch *Studia Comeniana et Historica*, *Vlastivědný věstník moravský*, *Pedagogická revue*, *Slovenská štatistika a demografia*, *Jižní Morava a v ďalších*. V súčasnosti pracuje ako stredoškolský pedagóg.

PhDr. ThMgr. Libor Bernát, CSc.
SNP 7/17
018 51 Nová Dubnica
libor.bernat@gmail.com

Kvalita života žáků a škola^{*)}

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové: Ústav sociálního lékařství

Kvalita života žáků a škola. Přehledová studie shrnuje dosavadní výzkumy, které se zabývají vztahem mezi celkovou kvalitou života žáků a jejich životem ve škole. Charakterizuje vznik pojmu kvalita života, jeho proniknutí do mnoha vědních oborů a tím i obtíže, které vyvstávají při jeho definování. Přibližuje dva převládající směry v empirických výzkumech kvality života: zkoumání osobní pohody, zkoumání pocitu spokojenosti a štěstí. Poté shrnuje výsledky výzkumů, které se zabývají kvalitou školního života chronicky nemocných žáků. Další oddíl bilancuje výzkumy žákovské spokojenosti a nespokojenosti ve škole. Samostatná část studie se věnuje výzkumům, které mapují vztahy mezi kvalitou života žáků a psychosociálním klimatem školy. Závěrečná část přehledové studie upozorňuje na metodologické problémy, které komplikují výzkum kvality školního života.
PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 1: 47-72

Klíčová slova: kvalita života, vnímaná kvalita života, kvalita školního života, žáci, škola, osobní pohoda, spokojenost, diagnostika, výzkum, přehled

Quality of Life of Pupils and the School. The paper is a literature review which summarizes the body of research conducted on relationship between the overall quality of life of pupils and their lives in the school. The paper describes the genesis of the concept of quality of life and its spread in many scientific domains. Due to diversity of these domains, difficulties exist in adopting a unified definition of the concept. Two orientations prevail in empirical research of quality of life: investigation of well-being, and investigation of satisfaction and happiness. The paper condenses the research on quality of school life of chronically ill pupils as well as the research on pupils' school satisfaction and dissatisfaction. Another section of the paper identifies the relationship between the quality of life of pupils and the school prosocial climate. The final section depicts the methodological problems that make the research of quality of school life difficult.

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1, (No. 1: 47-72)

Key words: quality of life, perceived quality of life, quality of school life, students, school, subjective well-being, satisfaction, assessment, research, review

^{*)} Jde o upravenou a rozšířenou verzi studie J. Mareš: Kvalita života u dětí a dospívajících ve školním kontextu. In MAREŠ, J. a kol. Kvalita života u dětí a dospívajících II. Brno : MSD, 2007, p. 83-98. ISBN 978-80-7392-008-1.

Úvod

V posledních letech jsme svědky toho, že se o svět dětí a také o svět dospívajících zajímají mnohé vědní obory: pedagogika, psychologie, sociologie, medicína, ale též právní vědy, ba i kriminalistika. Každá z těchto věd přináší svůj pohled a tak se v odborných časopisech a odborných monografiích dozvídáme o jednotlivých, velmi specifických částech světa dětství a dospívání. To, co se zatím nedaří, je vystihnout celek. Chybí nám souhrnný pohled, který by se pokusil uchopit svět dětí a dospívajících v jeho celistvosti, vnitřní bohatosti a provázanosti. Jedním z nadějných kandidátů na *integrující funkci* by mohl být koncept „kvalita života“. Někteří psychologové ho dokonce považují za klíčový pojem psychologie 21. století, za megakoncept. (D. Kováč, 2004).

Odkud se vzal? Koncept **kvalita života** vstoupil do obecného povědomí v šedesátých letech 20. století nejprve jako metafora. Americký prezident Lyndon Johnson ve svém programovém prohlášení s jeho pomocí formuloval sociálně-politické cíle svého vládního kabinetu. Pojem se pro svou stručnost a intuitivní srozumitelnost rychle ujal a brzy se stal v politice i žurnalistice módním slovem.

Teprve později se z něj postupně stával pojem **vědecký**, který se rozvíjel třemi směry: a) objektivním – byl chápán jako souhrn objektivních indikátorů o kvalitě životních podmínek v dané zemi, b) subjektivním – byl chápán jako souhrn subjektivních indikátorů o kvalitě jedincovy „cesty životem“, c) kombinací obou zmíněných přístupů, ale převážně na úrovni jednotlivce.

Všechny tři směry bádání nalezneme také při zkoumání kvality života dětí a dospívajících. Je to oblast velmi nadějná a důležitá pro pedagogy i psychology.

Naše přehledová studie si klade tyto **cíle**: 1. popsat hlavní problémy, které se objevují při definování pojmu kvality života, 2. upozornit na dva převládající směry v empirických výzkumech kvality života: zkoumání osobní pohody, zkoumání pocitu spokojenosti a štěstí, 4. shrnout výzkumy žákovské pohody, 5. shrnout výzkumy žákovské spokojenosti, 6. shrnout výzkumy studující vztah mezi kvalitou života a klimatem školy, 7. upozornit na metodologické problémy, které komplikují výzkum kvality školního života.

Problémy s definováním kvality života

Pojem kvalita života se dnes běžně používá v mnoha vědních oborech. Kromě ekonomie, politologie a sociologie, kde kdysi začínal, ho dnes nalezneme ve filosofii, teologii, sociální práci, pedagogice, psychologii. Setkáme se s ním v klinických medicínských oborech, v biologických oborech, v ekologii, tedy v oborech, které se zajímají o živé organismy. S pojmem kvalita života se však

pracuje také v technických oborech, např. v architektuře, stavebnictví, dopravě atd., tj. v oborech, které ovlivňují prostředí pro život lidí.

Pokud si uvědomíme, kolik různých, *věcně* odlišných vědních oborů s tímto pojmem operuje, nepřekvapí nás, že se jeho definování liší obor od oboru. Prvním problémem je proto **oborová různost**, neboť se těžko hledá zastřešující pojetí „kvality života“, které by stálo nad různými vědními obory a současně by umožňovalo praktické aplikace.

Druhým problémem je, že pojem sám navozuje dojem souhrnného, komplexního ukazatele, ale realita je složitější. Holandřan Veenhoven (2000, s. 24) se dokonce domnívá, že myšlenka o komplexnosti zachycení je jen iluze, neboť vždy jde jen o **výběr, o selektivní, tedy nekompletní zachycení** složité skutečnosti.

Třetím problémem je, že pojem kvalita života je nutné z teoretických i praktických důvodů jemněji rozčlenit, odlišit jeho jednotlivé aspekty. Obvykle se mluví o jednotlivých oblastech (*domains*) kvality života. Díky různosti oborů, různosti teoretických přístupů i různosti diagnostických metod nepanuje shoda v tom, co považovat za klíčové, tedy **základní konstitutivní oblasti**. Nepanuje shoda ani v tom, kolik těchto oblastí existuje, ani jak je označovat.

Není tedy divu, že např. Australan Cummins (1996) při analýze 32 odborných článků o kvalitě života našel 351 názvů oblastí (včetně opakování). Pokusil se je utřídít do obecnějších skupin dospěl k sedmi kategoriím, které charakterizují kvalitu života. Jsou to: 1. materiální zabezpečení, materiální pohoda (*material well-being*), 2. zdraví, 3. produktivita, výkonnost (*productivity*), 4. velmi dobré, přátelské mezilidské vztahy (*intimacy*), 5. pocit bezpečí, 6. komunita, 7. emoční pohoda (*emotional well-being*).

Také u dětí a dospívajících stojí badatelé před problémem, jak vhodně strukturovat pojem kvalita života a postupují různými způsoby. Provedli jsme detailní analýzu 35 generických nástrojů pro zjišťování kvality života u dětí a dospívajících, které se ve světě používají (J. Mareš, 2008) a zjistili jsme toto. Obvyklý počet oblastí kvality života, které generický dotazník u dětí a dospívajících zjišťuje, bývá šest. Po obsahové stránce se autoři dotazníků zajímají o převážně o somatickou a psychickou oblast života dětí, mnohem méně o oblast *sociální, včetně školy*. Časový a materiální kontext života dětí se téměř nesleduje. V somatické oblasti je pozornost soustředěna více na negativní aspekty, v psychické spíše na pozitivní. Dosavadní výzkumy kvality života dětí a dospívajících jsou tedy ovlivněny dvěma přístupy, které někdy postupují proti sobě: biomedicínský bývá orientován na negativa (zejména na zdravotní problémy dětí), zatímco psychologický bývá orientován na pozitiva. Badatelé zachycují kvalitu života neúplně a akcentují spíše klinické aspekty. Méně se zajímají o aspekty sociální, kulturní, etnické, pedagogicko-

psychologické, které však spoluurčují vnímanou kvalitu života u současných dětí a dospívajících.

Uvedli jsme tři problémy, které komplikují tvorbu univerzální definice, s níž by mohly pracovat společně různé vědní obory. Schůdnější patrně bude, aby vznikaly definice pro zakotvené vždy v jednom vědním oboru, definice rozdílné podle úrovně obecnosti oboru a vázané na určitý aplikační kontext. Takové definice by měly být citlivé na sociální, kulturní a biologické determinanty života (v našem případě života žáků) i na změny kvality života v čase.

Ale i tyto snahy narážejí na problém, že kvalita života není unitární pojem. R. Veenhoven (2000) proto navrhuje rozlišovat mezi **příležitostmi** pro dobrý, kvalitní život a dobrým, kvalitním **životem samotným**. Jinak řečeno rozlišovat mezi možnostmi, šancemi na jedné straně a skutečnostmi, výsledkem na straně druhé. Pro pedagogy a psychology není tato myšlenka nová. Je jistou analogií ke známému rozdílu mezi potencialitami, možnostmi člověka a jejich realizací; mezi schopnostmi k něčemu a způsobilostí to aktuálně provádět.

Veenhoven dále navrhuje rozlišovat mezi **vnějšími** a **vnitřními kvalitami** života, tj. mezi tím, co je charakteristické pro prostředí, v němž jedinec žije a mezi tím, co je charakteristické pro jedince samotného.

Spojením obou hledisek vzniká čtyřpolní matice, která přináší netradiční pohled na různé kvality života (viz tab. 1).

Tabulka č. 1: **Čtyři typy kvality života** (R. Veenhoven, 2000, s. 4)

	vnější kvality života (prostředí)	vnitřní kvality života (jedinec)
životní šance, životní příležitosti	příhodnost prostředí pro život	životaschopnost jedince, viabilita
výsledek života, podoba života	užitečnost života	porozumění vlastnímu životu

Tabulka č. 1 předkládá čtyři možné pohledy na kvalitu života, přičemž každý z nich má své oprávnění. Současně je však zřejmé, každý akcentuje jiné momenty. Rozeberme si každé pole matice podrobněji.

První řádek matice se zajímá o životní šance, životní příležitosti člověka.

Mezi vnější kvality patří pojem **příhodnost prostředí pro život** (*livability*), pojem, který akcentuje životní podmínky. O ty se zajímají především ekologové, sociologové a ekonomové. Patří sem i pojmy typu životní úroveň jedince a skupiny, sociální zabezpečení jedince a skupiny apod. Někteří badatelé používají pojem environmentální kvalita života (*environmental quality of life*) a snaží se propojit životní a sociální prostředí se zdravotní kvalitou života v nový pojem: *health-related environmental quality of life* (P. Lechler,

2003). Také L. Hardingová (2001) připomíná, že při diagnostikování kvality života u dětí a dospívajících se často zdůrazňuje jen subjektivně vnímaná kvalita a v mnoha metodách se pomíjí specifčnost prostředí, v němž děti žijí, tedy environmentální, kontextové aspekty dětského života.

Druhý pojem, který se vztahuje se k životním šancím, životním příležitostem, je pojem **životaschopnost jedince** (*life-ability*). Označuje vnitřní kvality jedince, jeho vybavenost do života, schopnost vyrovnávat se s nároky života. Tato charakteristika zajímá především lékaře a psychology. Lékaři pracují s výrazy typu viabilita (např. nezralého novorozence) či zdraví člověka, zatímco psychologové dříve mluvili o mohutnostech osobnosti, později o adaptivním potenciálu, odolnosti, nezdolnosti, zvládací kapacitě. V oblasti učení dospěli badatelé k pojmu účinnost, působnost (*efficacy*) či ke speciálnímu termínu docilita, tedy způsobilosti jedince se učit jak z minulých zkušeností, tak z nových příležitostí. (V. Kulič, 1992).

Druhý řádek matice si všímá výsledné podoby života, tedy výsledku, k němuž jedinec na cestě životem dospěl.

Pokud se soustředíme na vnější hledisko, pak v této matici dospějeme k pojmu **užitečnost života** (*utility of life*). Už sám název evokuje skutečnost, že překračujeme hranice jednotlivce a zajímáme se o to, nakolik daný jedinec přispívá k dobru ostatních lidí, čím je vlastně obohacuje. To je oblast, která přitahuje pozornost filozofů (zejména těch, kteří se zabývají hodnotami, etikou apod.), dále pedagogů i teologů. V odborné literatuře nalezneme tohoto pro tento směr úvah označení transcendentní koncepce kvality života. (E. M. Gerson, 1976).

Nakonec nám zbývá čtvrtý pojem **porozumění vlastnímu životu** (*appreciation of life*). V tomto případě jedinec sám hodnotí svůj život a jeho důležité aspekty. Ačkoliv by mělo jít především o doménu filozofů či teologů, zkoumání této kvality se kupodivu nejvíce věnují zdravotníci a psychologové. Svědčí o tom pojmy typu: osobní pohoda (*subjective well-being*), životní spokojenost, štěstí apod.

Svůj pohled uzavírá Veenhoven úvahou, že je obtížné, ba nemožné vytvořit jednu definici kvality života, která by integrovala v jeden funkční celek všechny čtyři pojmy obsažené v matici.

Protože nás v tomto přehledu zajímá pedagogicko-psychologické hledisko, soustředíme se na pravou část Veenhovenovy matice. Toto hledisko zdůrazňuje, že jedinec má svůj jedinečný pohled na kvalitu svého života. Jeho pohled závisí mj. na minulých zkušenostech, na aktuálním životním stylu, ale i ambicích a nadějích směrem do budoucnosti. Kvalita života v sobě zahrnuje řadu oblastí; má – jak jsme už zmínili – více dimenzí. Nám je blízká individuálně psychologická **definice kvality života**, kterou navrhla Světová zdravotnická organizace (WHO Quality of Life Group, 1993, s. 1). Definice

říká: Jde o individuální percipování své pozice v životě, v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž jedinec žije; vyjadřuje jedincův vztah k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům ... zahrnuje komplexním způsobem jedincovo somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, jedincovo přesvědčení, víru – a to vše ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí... Kvalita života vyjadřuje subjektivní ohodnocení, které se odehrává v určitém kulturním, sociálním a environmentálním kontextu ... kvalita života není totožná s termíny „stav zdraví“, „životní spokojenost“, „psychický stav“ nebo „pohoda“. Jde spíše o multidimenzionální pojem.

Poté, co jsme podali přehled obecných problémů při zkoumání kvality života, můžeme přejít od obecné roviny k rovině konkrétnější.

Kvalita života žáků a kontext školy

Výzkumy, které se zajímají o to, jak děti a dospívající vnímají a hodnotí svoji kvalitu života, začínají v posledních letech mířit i mimo medicínu, v níž zatím jednoznačně dominovaly. Badatelé se začínají ptát, jaký je vztah mezi školou a kvalitou života žáků, kteří v ní tráví nezanedbatelnou část života. Mnoho autorů argumentuje tím, že změny ve školství, zejména snahy reformovat školství „shora“, by neměly brát za ukazatele pouze školní výkony žáků, přírůstek jejich znalostí (tedy kognitivní proměnné), nýbrž sledovat i změny postoje, hodnot, emočního ladění žáků, tj. afektivní proměnné. (E. S. Huebner, G. C. McCullough, 2000). Suldo et al. (2006) přímo varuje: důraz na výkonnost žáků, jímž jsou neseny mnohé snahy o změny v euroamerickém školství, vede k tomu, že se nehodnotí vyšší a důležitější cíl – kvalita života žáků.

Tradiční pedagogicko-psychologické výzkumy studovaly spíše negativní dopady školního života na žáky. Zajímaly se o strach žáků ze školy, o nepříznivé důsledky známkování, o šikanování žáků, o svádění ke konzumaci psychotropních látek (tabáku, marihuany), neboť to byly a jsou (řečeno medicínskou terminologií) problémy *akutní*, které přitahovaly pozornost všech.

Mnohem méně se o škole mluvilo jako o místě, kde se žák rozvíjí v osobnost (někdy navzdory zhoršenému zdravotnímu stavu, nepříznivému rodinnému či sociálnímu prostředí), kde se mu otvírá prostor pro zdravý vývoj. K výjimkám patřily např. práce Havlínové (1998), Heluse (2004). Obecně se dá říci, že zájem odborníků také o pozitivní charakteristiky lidí a institucí má v posledních letech stoupající tendenci. Zasloužil se o to mj. nový směr bádání, který je nazýván pozitivní psychologie. (M. Seligman, M. Csikszentmihalyi, 2000; J. Mareš, 2001; C. R. Snyder, S. J. Lopez, 2002; J. Křivohlavý, 2004; P. A. Linley, S. Joseph, 2004).

Dříve, než přikročíme k detailnímu výkladu, měli bychom načrtnout určitý rámec, v němž se budou další úvahy o kvalitě života žáků pohybovat. Předložíme postupně dva modely, které se liší klíčovými pojmy. První staví na pojmu pohoda (*well-being*), druhý na pojmu spokojenost (*satisfaction*).

Psychosociální pohoda žáků ve škole

Model, který navrhli finští autoři Konu, Lintonen a Rimpelä (2002), postuluje čtyři velké oblasti, které u žáků vytvářejí **psychosociální pohodu či nepohodu** související se školou. Dají se charakterizovat čtyřmi výrazy, jimž odpovídají čtyři základní oblasti života dětí a dospívajících:

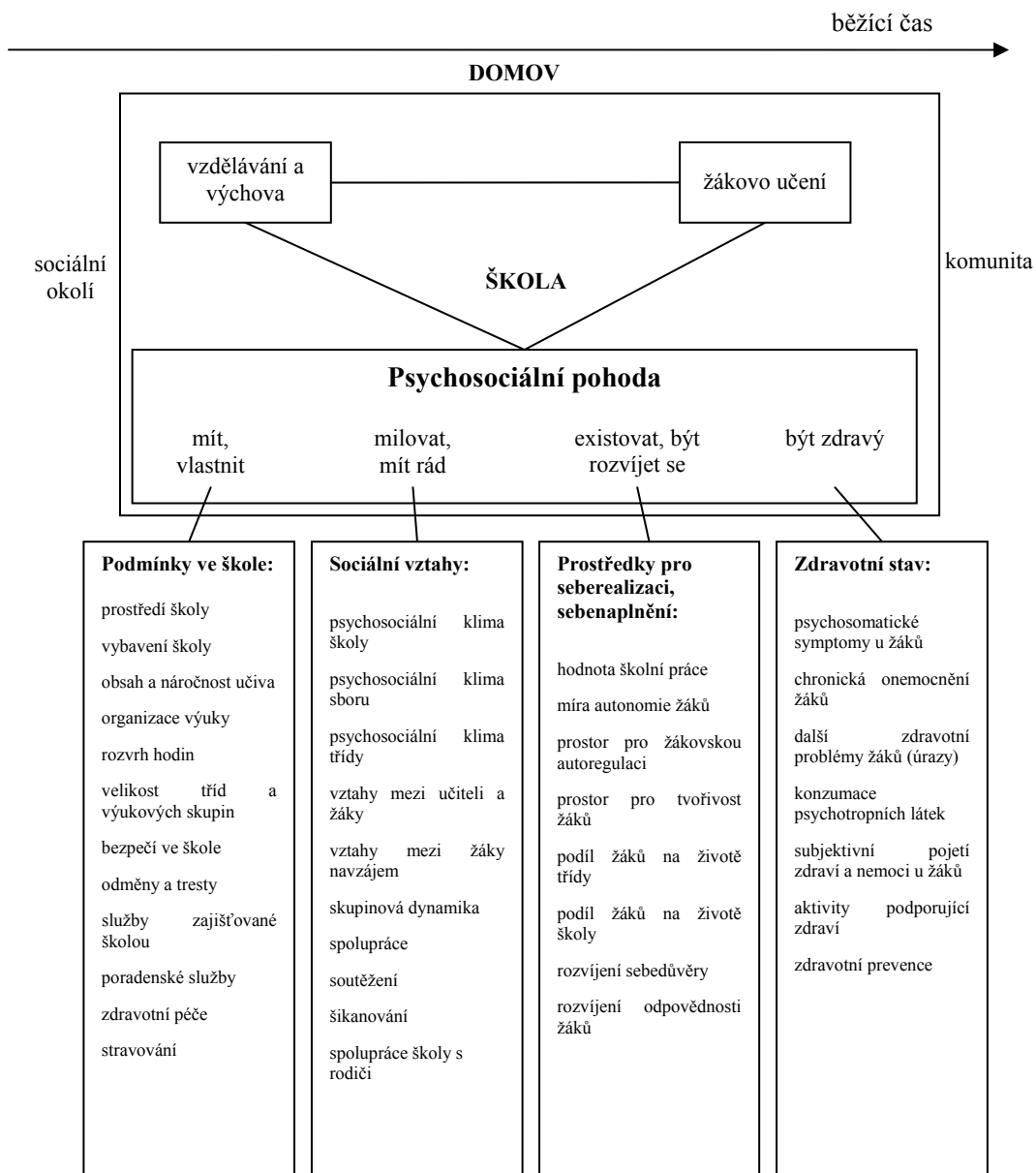
- mít, vlastnit → podmínky ve škole
- milovat, mít rád → sociální vztahy ve škole
- existovat, být, rozvíjet se → prostředky pro seberealizaci, sebenaplnění
- být zdravý → zdravotní stav

Podrobnosti uvádí obr. 1.

Většina výzkumů implicitně předpokládá, že do školy chodí v naprosté většině jen zdraví žáci. Také učebnice pedagogiky (na rozdíl od učebnic speciální pedagogiky) soustřeďují svůj výklad na případy zdravých žáků. Přitom v populaci dětí a dospívajících přibývá jedinců, u nichž bylo diagnostikováno chronické onemocnění, které je bude v mnoha případech provázet po celý život. Takové onemocnění jim sice nebrání ve školní práci, ale může jim čas od času komplikovat učení. V některých činnostech jsou oproti zdravým spolužákům znevýhodněni trvaleji. Podívejme se na tyto případy podrobněji.

Laická úvaha říká, že se chronicky nemocní žáci musí v řadě aspektů lišit od svých zdravých vrstevníků – a přesto jsou s nimi srovnáváni. Srovnávají je spolužáci, učitelé, rodiče nemocných žáků i rodiče žáků zdravých.

Průvodním jevem mnoha chronických onemocnění bývá bolest. Běžně uvažovaným dopadem chronické a epizodické bolesti u chronicky nemocných žáků je absence ve škole, „zameškání“ učiva a tím i situací, v nichž se nacvičují nové dovednosti. Uvažují tak učitelé, rodiče i zdravotníci. Německý výzkum (A. Roth-Isigkeitová et al., 2005) zjistil, že nejčastěji ve škole chybí žáci, kteří trpí bolestmi břicha (51 %) a bolestmi hlavy (43 %), méně už žáci s bolestmi zad (19 %). Časté absence ve škole uvádí též přehledová studie Chin Chanové et al. (2005) v případech muskuloskeletární bolesti a juvenilní reumatoidní artritidy.



Obr. 1: Model psychosociální pohody ve škole (modifikovaně podle A. T. Kohnu et al., 2002, s. 157)

Přítom nejde pouze o to, že žák zameškává výuku, musí si učivo doplňovat, musí „dohánět“ své spolužáky. Závažnější je, že škola je po rodině druhým a neméně důležitým prostředím pro socializaci dospívajících. Tam žák hledá svou sociální identitu, navazuje vrstevnické vztahy, tam zakouší sociálně-emoční situace, tam získává kompetence důležité pro další život, tam se učí zvládat zátěžové situace. Časté absence toto vše chronicky nemocnému žákovi komplikují. Žák s epizodickou či chronickou bolestí se průběžně srovnává s vrstevníky a uvědomuje si, že je „jiný“. Vidí – a vidí to i lidé kolem něj – že v řadě výkonových situací nestačí svým vrstevníkům. Může v něm tedy vznikat pocit méněcennosti, nízké sebedůvěry, sebeúcty. (E. Chan, et al. 2005). Závažnější je, že tyto osobnostní změny spojené s pocitem, že jedinec je horší, než jeho vrstevníci, utvrzuje chronicky nemocného žáka v tom, že si musí zvyknout na „roli nemocného“, že bude i v dalším životě tím, kdo selhává, nestačí, nemůže. (L. S. Walker, et al. 2002).

Zatím jsme předkládali názory dospělých lidí na nemocné žáky. Jak vnímají, prožívají a hodnotí svůj život ve škole sami žáci, kteří jsou chronicky nemocní? Nakolik jejich nemoc ovlivňuje jejich kvalitu školního života?

K odpovědi můžeme dospět analýzou výsledků, které byly získány standardizovanými dotazníky, jež umožňují změřit kvalitu života žáků. Nejvhodnější pro tyto účely jsou pochopitelně dotazníky generické, tedy obecně koncipované, jež dovolují změřit kvalitu života u žáků zdravých i nemocných; u nemocných pak nezávisle na specifčnosti jejich onemocnění. Problémem je, že diagnostika kvality života **u dětí a dospívajících** je novou, rozvíjející se disciplínou. Přehled britských autorek Eiserové a Morseové (2001) uvádí 19 generických nástrojů, my jsme našli už 35 generických nástrojů. (J. Mareš, 2008). Ne u všech jsou ovšem k dispozici podrobné údaje, ne všechny jsou běžně používány; část z nich je teprve ve stádiu ověřování, jiné jsou vytvořeny pro výzkumné účely a mají daleko k praktickému používání.

Pro náš výklad jsme vybrali nástroje, které zjišťují kvalitu života žáků podle níže uvedených hledisek. Jde o nástroje, které:

- jsou generické, obecné; dovolují tedy zkoumat kvalitu života u zdravých i nemocných
- jsou validní a reliabilní; jejich psychometrické charakteristiky byly spolehlivě prokázány
- jsou široce používány, nejde o lokálně používaný nástroj či dokonce nástroj teprve vyvíjený
- dovolují zkoumat kvalitu života žáka ve škole, neboť obsahují samostatnou proměnnou typu fungování žáka ve škole (*school functioning*).

Jedním z nejrozšířenějších je americký dotazník PedsQL – *Pediatric Quality of Life Questionnaire*. (J. W. Varni, et al. 1999). Má část obecnou, generickou a část speciální, typickou pro konkrétní onemocnění. Dotazník

prošel řadou úprav; v současnosti se pracuje se čtvrtou verzí, která nese označení PedsQL™ 4.0. Dotazník byl ověřen na rozsáhlých vzorcích školní populace: u 2 319 zdravých žáků a 100 žáků s chronickým onemocněním. (J. W. Varni, T. M. Burwinkle, M. Said, 2006). Dotazník PedsQL má oproti jiným dotazníkům ještě další výhodu. Zatímco většina generických dotazníků je určena pro žáky od 8 let, současné výzkumy dokládají, že PedsQL je spolehlivým nástrojem i u žáků 6 a 7 letých. Dokazují to výzkumy u 8 591 nemocného žáka. (J. W. Varni et al., 2007).

Celý dotazník má ve své generické verzi 23 položek a měří čtyři proměnné: 1. fyzické, somatické zdraví (fungování), 2. emoční zdraví (fungování), 3. sociální zdraví (fungování), 4. školní fungování (školní problémy). Proměnná označovaná jako **školní fungování** má pět položek a žák na každou položku odpovídá pomocí pětistupňové škály (0-nikdy ...4-téměř vždy):

1. Je pro mě obtížné udržet pozornost při výuce.
2. Jsem zapomnětlivý/zapomnětlivá.
3. Nestačím požadovanému tempu ve škole.
4. Mám zameškané hodiny, protože se necítím dobře a musím zůstat doma.
5. Mám zameškané hodiny, protože chodím na kontroly k lékaři nebo do nemocnice.

Podívejme se, k jakým zjištěním dospěly výzkumy posledních let (tabulka č. 2).

Souhrnný pohled na tab.1 říká, že s výjimkou obezity všechna uváděná onemocnění nejen **zhoršují** kvalitu života žáků obecně, ale speciálně jim komplikují **život ve škole**. Z toho plyne, že bude třeba, aby si učitelé, poradenští a školní psychologové uvědomili tento handicap a podle toho s těmito žáky jednali. Ať už preventivně, nebo při obtížích, s nimiž se tito žáci budou velmi pravděpodobně potýkat.

Vztahy mezi zdravím a kvalitou školního života jsou ovšem složitější, než se jeví z údajů uváděných v tab.1. Uvědomme si, že **problémy žáků ve škole** jsou z pohledu dotazníku PedsQL problémy jedince s kognitivními a somatickými obtížemi, ale *nepostihují obtíže sociální*, které jsou v tomto věku závažné. Např. nárážky učitelů na větší hmotnost žáka tento dotazník nezachytí. Úsměšky ze strany spolužáků či dokonce šikanování se mohou do jisté míry objevit v jiné proměnné dotazníku (vztahy s ostatními dětmi). Tato proměnná ovšem zjišťuje vztahy s vrstevníky obecně, nikoli specificky ve školním prostředí a se spolužáky.

Probrali jsme speciální případy psychosociální pohody a nepohody žáků ve škole. Druhým výzkumným směrem je studium spokojenosti žáků ve škole a se školou.

Tabulka č. 2: Výsledky výzkumů kvality života žáků ve vztahu jejich fungování ve škole

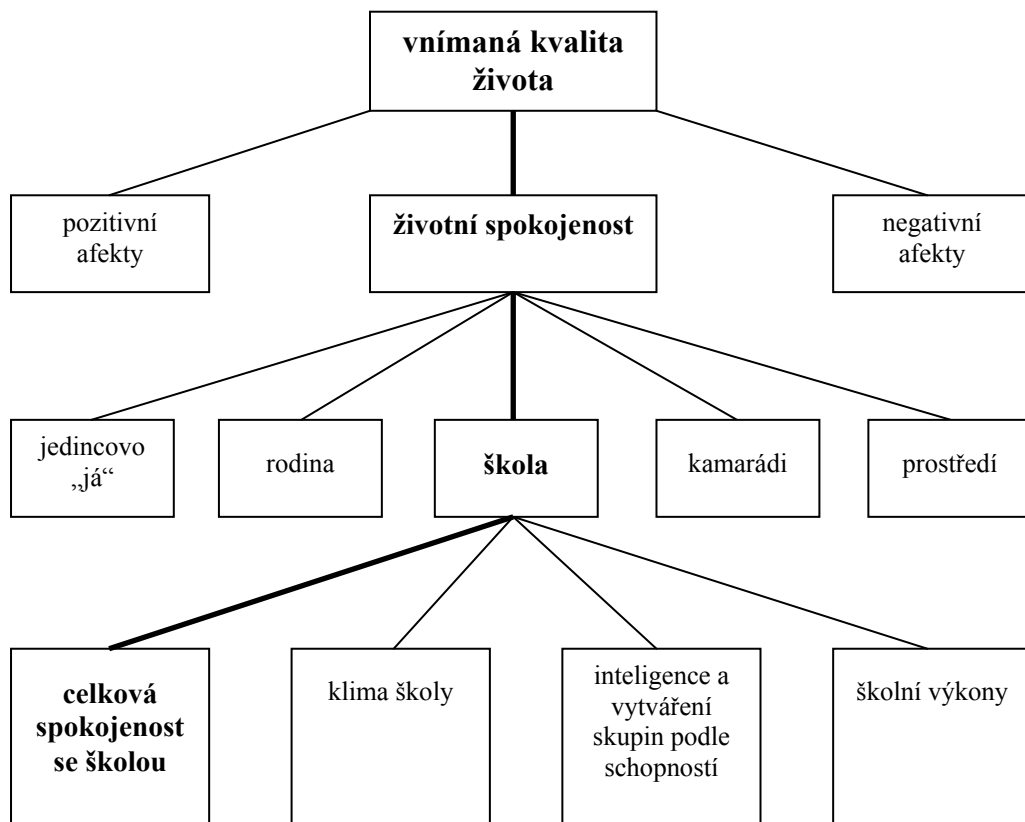
autoři	zdravotní stav žáků	věk a počet zkoumaných žáků	použité metody	závěry o fungování žáka ve škole	poznámky
Varni, Burwinkle (2006)	Zdraví žáci; žáci s ADHD	3 260 zdravých žáků (průměrný věk 10,75); 72 dětí a žáků ve věku 5-16 let	PedsQL™ 4.0	žáci s ADHD fungují významně hůře ($p < 0,001$) než zdraví žáci	velikost účinku je vysoká, činí 1,35
Powers et al. (2004)	Žáci s klinicky prokázanou migrénou	Celkem 686 nemocných žáků. Z toho: 86 nemocných žáků ve věku 8-7 let, 298 nemocných žáků ve věku 8-12 let, 281 nemocných žáků ve věku 13-18 let	PedsQL™ 4.0; neurologické vyšetření	žáci s migrénou fungují významně hůře ($p < 0,001$) než zdraví žáci	nemocní žáci ve věku 13-18 let uváděli významně horší školní fungování ($p < 0,05$), než nemocní žáci ve věku 8-12
Berrin et al. (2007)	žáci s mozkovou obrnou	73 nemocných dětí a žáků ve věku 5-18 let	PedsQL™ 4.0 + speciální modul PedsQL™ 3.0 pro mozkovou obrnu	u žáků s mozkovou obrnou neovlivňuje horší školní fungování jen subtyp nemoci, ale také bolest a únava;	bolest může na školní výkony působit přímo (intenzivnější bolest – horší výkony) anebo nepřímo, prostřednictvím zvýšené únavy
Bhat et al. (2005)	žáci s nádorem mozku	134 nemocných žáků (průměrný věk 11,8 let); zdraví žáci jako kontrola	PedsQL™ 4.0	žáci s nádorem mozku významně horší ($p < 0,01$) než zdraví žáci	
Varni, Seid, Knight et al. (2002)	žáci s reumatickým onemocněním	400 zdravých žáků; 231 nemocných dětí a žáků (věk 5-18 let)	PedsQL™ 4.0 + speciální modul PedsQL™ 3.0 pro reumatická onemocnění	žáci s fibromyalgií významně horší ($p < 0,01$) než zdraví žáci, ale také než juvenilní reumatoidní	

				atrtritidou (p< 0,01)	
Hallstrand et al. (2003)	žáci s astmatem	116 zdravých žáků; 44 nemocných žáků (průměrný věk 14,0 let)	PedsQL™ 3.0; měření broncho-konstrikce navozené cvičením; měření vitální kapacity plic	astmatici významně horší (p< 0,01)	
Williams et al. (2005)	obézní žáci	1 456 zdravých žáků, 294 se zvýšenou hmotností a 63 obézních žáků	PedsQL™ 4.0	nezjištěn statisticky významný rozdíl oproti zdravé populaci	
Hughes et al. (2007)	obézní žáci	71 zdravých žáků a 71 obézních dětí a žáků ve věku 5-12 let	PedsQL4.0 (UK verze)	nezjištěn statisticky významný rozdíl oproti zdravé populaci	
Doyle et al. (2007)	žáci se zvýšenou hmotností a s vysokých rizikem k poruchám příjmu potravy	81 žáků s vyšší hmotností	PedsQL™ 4.0; dotazník poruch příjmu potravy EDWQ; škála stresu, úzkosti a deprese	nezjištěn statisticky významný rozdíl oproti zdravé populaci	

Kvalita života a spokojenost žáků se školou

V úvodu naší přehledové studie jsme řekli, že celková spokojenost žáků se svým životem bývá sycena mimo jiné také jeho spokojeností s tím, co zažívá ve škole. Je to jeden z užitečných ukazatelů kvality života žáků vedle spokojenosti týkající se rodiny, kamarádů, prostředí, v němž žák žije a spokojenosti se sebou samým. (E. S. Huebner et al., 1998).

Model, který jsme v literatuře našli, postuluje tuto posloupnost (vyznačena tučným písmem): žákem vnímaná kvalita života – žákova životní spokojenost – škola – žákova celková spokojenost se školou. Jeho autory jsou rovněž finští badatelé, tentokrát Randolph, Kangasová, Ruokamo (2009). Jejich model má tuto podobu (obr. 2).



Obr. 2: Model propojující vnímanou kvalitu života s celkovou spokojeností žáků ve škole (Randolph, Kangasová, Ruokamo, 2009, s. 81)

Empirické výzkumy potvrzují, že **spokojenost či nespokojenost žáků se svým životem** je sycena i fungováním jedince ve škole a jeho spokojeností se školním životem. (E. S. Huebner, 2004). Pro řadu dospívajících představuje škola – bohužel – jeden z chronických stresorů. Korelace mezi životní spokojeností u dospívajících a školou vychází v některých výzkumech záporná, činí např. – 0,4. (Viz C. Ash, E. S. Huebner, 2001).

Jeden proud výzkumů inicioval Američan E. S. Huebner se svými spolupracovníky. Od začátku devadesátých let 20. století vyvíjel metody – zpočátku screeningového charakteru – které by umožnily spolehlivě zjistit spokojenost dětí se svým životem, včetně spokojenosti se školním životem. Programově tím navazoval na výzkumy u dospělých osob, které organizoval jeden ze zakladatelů hnutí pozitivní psychologie – E. Diener.

Nejprve vznikl nástroj SLSS – *Student's Life Satisfaction Scale*. Jedná se o posuzovací škálu, která má 7 položek a zajímá se o žákovu celkovou spokojenost-nespokojenost se svým životem. Nespecifikuje jednotlivé oblasti, jichž se spokojenost týká. Na jednotlivé položky se odpovídá pomocí numerické stupnice. Zpočátku se používaly 4 stupně, nyní se pracuje se 6 stupni od „naprosto souhlasím“ až po „naprosto nesouhlasím“. Nástroj SLSS má jedinou dimenzi, nečlení se na faktory. Jeho vnitřní konzistence je přijatelná – Cronbachovo alfa se pohybuje od 0,70 do 0,80. Nástroj se dá se použít u žáků ve věku 8-18 let. (E. S. Huebner, 1991, T. Dew a E. S. Huebner, 1994).

Poté autoři vytvořili nový nástroj, nazvaný MSLSS – *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (E. S. Huebner, 1994, 2001; P. J. Greenspoon, D. H. Saklofske, 1998). Obsahuje 40 položek. Faktorová analýza identifikovala pět faktorů. Žáci hodnotí svoji spokojenost s rodinou (7 položek), s kamarády (9 položek), se školou (8 položek), s prostředím, ve kterém žijí (9 položek) a se sebou samým (7 položek). Mladší respondenti odpovídají pomocí čtyřstupňové numerické stupnice, starší respondenti pomocí šestistupňové. Vnitřní konzistence nástroje je přijatelná – Cronbachovo alfa se pohybuje od 0,70 do 0,90. Nástroj byl vyvinuta pro žáky ve věku 9-18 let.

Později autoři vytvořili zkrácenou verzi MSLSS, kterou nazvali BMSLSS – *Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* která obsahuje pouze 5 položek. Žáci hodnotí svoji spokojenost s rodinou, kamarády, školou, se sebou samým a s prostředím, ve kterém žijí. Na jednotlivé položky se odpovídá numericky pomocí sedmistupňové škály. Nástroj BMSLSS má jedinou dimenzi, nečlení se na faktory. Jeho vnitřní konzistence je přijatelná – Cronbachovo alfa se pohybuje od 0,75 do 0,81. Nástroj byl vyvinut pro žáky ve věku 6-12 let. (E. S. Huebner et al., 2003). Zullig et al. (2005) ji ověřil u vysokoškoláků 18letých a starších.

Autoři výzkumů se zamýšlejí nad tím, které vztahy mezi proměnnými jejich výzkumy identifikovaly. Pokud jde o první dotazník SLSS, jsou už k dispozici

přehledové tabulky. Z nich vybíráme jen ty proměnné, které souvisejí se školou (tab. 2).

Tabulka č. 3: **Vztahy mezi celkovou životní spokojeností žáků a proměnnými související se školou** (modifikovaně podle E. S. Huebner, S. M. Suldo, R. F. Valois, 2003, s. 28-31)

Autoři a rok výzkumu	Vzorek žáků	Proměnná související se školou a její korelace s celkovou spokojeností žáků
Ash, Huebner (2001)	152 žáků 9.-12. ročníku	životní stresory: škola (-0,41); vrstevníci (-0,19) zdroje sociální opory: škola (0,24); kamarádi (0,26),
Dew, Huebner (1994)	222 žáků 8-12. tříd	vztahy s vrstevníky opačného pohlaví (0,33) vztahy s vrstevníky stejného pohlaví (0,29)
Gilman, Huebner (1997)	99 žáků 6.-8. tříd v čase 1;	čas T ₁ : školní sebepojetí žáků (0,31)
	84 žáků 6.-8. tříd v čase 2 (tj. s odstupem 4 týdnů)	čas T ₂ : škola celkově (0,50)
Huebner, Gilman, Lauling (1999)	290 žáků 6.-8. tříd	u starších žáků: vztahy s vrstevníky opačného pohlaví (0,26) vztahy s vrstevníky stejného pohlaví (0,38) škola celkově (0,37)
	183 žáků 3.-5. tříd	u mladších žáků: vztahy s vrstevníky (0,41) škola celkově (0,36)
Terry, Huebner (1995)	183 žáků 3.-5. tříd	vrstevníci (0,40) škola celkově (0,32)

Z tabulky 3 se zdá, že žákovská spokojenost se školou se *mění v čase*. U mladších žáků je pocit spokojenosti se školou konzistentnější, pohybuje se mezi 0,32-0,36, zatímco u starších žáků jsou rozdíly výraznější a spokojenost se pohybuje od 0,24 do 0,50, zatímco nespokojenost nabývá hodnoty až -0,41. Vliv školy na celkovou životní spokojenost není příliš výrazný, vyčerpává od 6 % do 25 % celkového rozptylu. Spokojenost se vztahem s vrstevníky se pohybuje od 0,26 po 0,41, nespokojenost po -0,19. Vliv vrstevníků na celkovou životní spokojenost není příliš výrazný, vyčerpává od 4 % do 17 % celkového rozptylu. Vliv ostatních proměnných (zde neuváděných) není také příliš výrazný. Ze všech sledovaných proměnných jediné rodina přispívá nejvíce k celkové životní spokojenosti žáků a to přibližně 30 %. Je tedy zřejmé, že celková spokojenost žáků se životem, který žijí, je sycena mnoha

proměnnými, váha každé proměnné se liší mezi žáky navzájem a navíc se proměňuje s přibývajícím věkem žáků.

Snaha nabídnout pedagogické veřejnosti užitečnou screeningovou metodu vedla finské autory (J. J. Randolph et al., 2009) k tvorbě nového nástroje. Má název COSSS – *Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale*. Obsahuje 6 položek a zajímá se o žákovu celkovou spokojenost-nespokojenost se životem ve škole. Na jednotlivé položky se odpovídá pomocí pětistupňové škály. Nástroj COSSS má jedinou dimenzi, nečlení se na faktory. Jeho vnitřní konzistence je velmi dobrá – Cronbachovo alfa činí 0,90. Reliabilita typu test-retest s odstupem 5 týdnů (měřená korelačním koeficientem) byla 0,69. Nástroj se dá se použít u žáků ve věku 7-12 let. Existují tři jazykové verze – anglická, finská, holandská. Pro finskou a holandskou jsou k dispozici percentilové normy, neboť nástroj byl ověřen na vzorku 108 finských a 223 holandských žáků.

Až doposud jsme mluvili jen o žácích a o tom, jak se oni cítí ve škole. Objevuje se však třetí směr výzkumů, který se pokouší dát do souvislosti kvalitu života žáků a psychosociální klima školy, do níž žáci chodí.

Klima školy a kvalita života lidí ve škole

Všichni, kdož chodí do školy a ve škole pracují (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci, poskytovatelé psychologických škole, pomocný personál) vytvářejí v dané instituci svébytné psychosociální klima školy. Těmto otázkám byly věnovány samostatné studie jak ve světové literatuře např. (např. C. S. Anderson, 1982; H. J. Freiberg, 1999), tak v literatuře domácí. (M. Chráska et al., 2003). Nejpodrobněji tyto otázky zkoumal tým kolem S. Ježka. (S. Ježek et al. 2003, 2004, 2005).

Pojem **kvalita života ve škole** (v angl. psané literatuře se používá označení *quality of school life*) není snadné definovat. Obvykle se jí rozumí ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrává, v čem musejí žít a pracovat. Jde tedy o subjektivně vnímanou, sociálně konstruovanou a sociálně sdílenou charakteristiku dění ve škole. (S. Ježek et al., 2003, 2004, 2005). Ta ovlivňuje zdravotní, psychické, sociální a spirituální oblasti života všech aktérů školního života, nejčastěji však žáků.

Vztah mezi klimatem školy a tou kvalitou života žáků, která souvisí s jejich zdravím, zjišťovalo jen málo výzkumů. Pro ilustraci uvedeme dvě dotazníková šetření.

Kvalitu života žáků související se zdravím měří německý nástroj KINDL (U. Ravens-Sieberer, M. Bullinger, 1998), který se dočkal dalších jazykových verzí. (H. L. Wee, et al. 2007). Nástroj je šířeji koncipován, neobsahuje

specifickou proměnnou, která by se týkala kvality života přímo ve škole. Pro naše úvahy je však důležité, že nástroj KINDL byl použit na 15 švýcarských školách. (L. Zahner, et al. 2006). Autoři zkoumali, zda je možné během jednoho školního roku cílenou intervencí zvýšit fyzickou aktivitu dětí na 1. stupni základní školy. Vyšli z předpokladu, že je třeba právě ve škole čelit nadváze dětí, která ústí až v obezitu a celkově zhoršuje kvalitu života dětí. Výzkum se snažil změnit psychosociální klima školy a jeho prostřednictvím i životní styl dětí.

Francouzský nástroj VSP-A (*Vécu et Santé Perçue de l'Adolescent*) má celkem 54 položek. Z toho pět položek tvoří samostatnou proměnnou nazvanou kvalita života ve škole. (M. C. Simeoni, et al. 2001). Výzkum u 2 941 dospívajících ve věku 11-17 ukázal, že ve vnímání kvality školního života nejsou rozdíly mezi pohlavími. Vnímaná kvalita života ve škole se s přibývajícím věkem žáků postupně zhoršuje, rozdíly jsou statisticky významné.

Existují i specifické dotazníky, které se soustřeďují jen na kvalitu života dětí ve škole. Ta se obvykle zjišťuje nástrojem QSL – *Quality of School Life*. Při podrobnějším zkoumání jsme zjistili, že nástroj tohoto názvu prodělal určitý vývoj a že pod stejným označením se skrývají jeho různé varianty, což komplikuje srovnávání výsledků.

Původně vznikl jako multidimenzionální nástroj, který se zajímal o celkový život školy, o podmínky života školy, reagování žáků na školu obecně, na školní práci, na učitele. Měl 27 položek, na něž se odpovídalo třemi způsoby: na 14 položek dichotomicky (ano-ne), na 9 položek výběrem z několika nabídnutých alternativ, na 4 položky pomocí likertovské škály. Nástroj zjišťovala tři proměnné: 1. spokojenost se školou, 2. zaujetí školní prací, 3. vztahy mezi žákem a učitelem. (J. L. Epstein, J. M. McPartland, 1976a,b).

L. Schmidtová (1992) zkoumala kvalitu života ve škole u 5 000 žáků 5.-9. tříd v pěti školských obvodech amerického státu Illinois. Pomocí první verze nástroje QLS zjišťovala, nakolik vnímaná kvalita školního života souvisí s **učitelovým pojetím** kontroly a řízení výuky, tak jak ji měří nástroj PCI (*Pupil Control Ideology*). Willoverův nástroj PCI z r. 1972 zachycuje rozpětí od tvrdého, dozorcovského pojetí (*custodial ideology*) až po humanistické pojetí (*humanistic ideology*). Výsledky naznačují, že u učitelů s humanistickým pojetím výuky uvádějí žáci vyšší kvalitu školního života. Obdobně je tomu u všech tří dílčích ukazatelů: u humanistických učitelů jsou žáci ve škole spokojenější, zaujatější školní prací, vztahy mezi učitelem a žáky jsou příznivější. Procento celkového vysvětleného rozptylu je ovšem velmi nízké, pohybuje se mezi 3-4 %.

V r. 1981 Australané Williams a Batten vyšli z výše zmíněné původní verze a obohatili ji. Následovala série dalších prací. (S. Bourke, 1986 aj.). Konečnou podobu novému nástroji vtiskly další studie. (M. Flynn, 1993; M. M. Mok,

R. P. McDonald, 1994). Nový nástroj QSL – *Quality of School Life* má nyní 40 položek a pomocí čtyřstupňové škály měří sedm proměnných (viz tab. 3).

Tabulka č. 4: **Struktura nového nástroje QSL měřícího kvalitu života ve škole**

oblast	dimenze	podrobnější charakteristika
Emoční oblast	1. pozitivní emoce	žakovská spokojenost se školou jako celkem
	2. negativní emoce	žakovská nespokojenost se školou; pocit odcizenosti, osamění, nezájmu okolí
Kurikulární oblast	3. vztahy žáků s učiteli	žakovo vnímání, prožívání a hodnocení interakce s učitel-žáci
	4. výkonnostní dimenze	žakova důvěra v sebe sama, ve vlastní síly; přesvědčení, že nároky školy se dají zvládnout, že lze být úspěšný
	5. přínosnost školní práce pro žáky	žakovo přesvědčení, že školní práce má smysl, že to, co se naučí, se dá v životě použít, že škola mu otevírá budoucnost
Sociální oblast	6. žakovská identita	žák se ve škole učí rozumět sám sobě, učí se srovnávat sám sebe s ostatními, spolupracovat
	7. sociální status žáka a jeho sebehodnocení	žák si hledá své sociální postavení, buduje si sebeúctu, učí se přijímat hodnocení od lidí, kterých si váží

Výzkum M. Mokové a M. Flynnna (1997) na 10 katolických školách v Austrálii zkoumal, zda sama velikost školy ovlivňuje kvalitu školního života žáků. Školy se lišily počtem žáků (variační rozpětí se pohybovalo od 234 do 1274 žáků s mediánem 769 žáků). Autoři (na rozdíl od tradovaného tvrzení menší škola = lepší psychosociální klima, větší škola = horší sociální klima) zjistili, že samotná velikost školy nerozhoduje. Žáci pocítují lepší kvalitu života na školách, kde jsou dobré interpersonální vztahy, dobrá kázeň, vysoký standard vyučování a učení, pestré a přitom relevantní kurikulum.

Metodologické problémy

Torsheim a Wold (2001) připomínají, že mnohé dosavadní výzkumy neberou v úvahu skutečnost že vnímanou kvalitu života, vnímaný distres, sociální oporu atd. ovlivňují současně individuální faktory a kontextové faktory. Po dlouhou dobu bylo měření těchto vlivů obtížné, neboť statistické postupy nebyly adekvátní složitosti problému. Řešení přineslo až multiúrovňové modelování, hierarchické lineární modelování.

Dovoluje zkoumat dva typy problémů. První z nich je týká moderátorů, které působí na různých úrovních, tj. působí „napříč“ úrovněmi (*crosslevel*

moderators). Mluvíme o nich v případech, kdy vliv individuálně vnímaného stresu je podmíněn kontextovými faktory různých úrovní, není tedy stejný na každé úrovni.

Druhý problém se týká případů, kdy data jsou ovlivňována tím, že neexistuje nezávislost působení (*non-independence*). Vyplývá to z faktu, že někteří jednotlivci sdíleného kontextu jsou si podobnější než jiní. Individuální vnímání a reagování těchto jedinců není pravděpodobně vzájemně nezávislé, i když přístup akcentující individuální úroveň předpokládá vzájemnou nezávislost jedinců. Jinak řečeno: pokud se pohybujeme na individuální úrovni, tato podobnost nemusí být zachycena, změřena. Vystane však velmi výrazně ve chvíli, kdy přejdeme na vyšší úroveň.

Analogické problémy zřejmě platí při zkoumání vlivu školy na kvalitu života žáků. Problém dosavadních výzkumů bývá rovněž v tom, že i když začneme zkoumat charakteristiky kvality života mladých lidí, jde zpravidla o jednorázová šetření u určité věkové skupiny, nebo šetření vázaná na měření účinků jedné intervence. Naprosto chybí detailní analýza časových řad u *celé populace mladých lidí*, která by vedla k odhalení dlouhodobých trendů v kvalitě života dětí a dospívajících.

K výjimkám patří pokus K. Landa a spolupracovníků (2004) o konstrukci kompozitního indexu nazvaného CWI (*Child and Youth Well-Being Index*) a jeho použití na časovou řadu objektivních indikátorů kvality života u dětí a dospívajících v letech 1975 – 2004 v USA.

Index CWI obsahuje 28 indikátorů kvality života, které lze seskupit do sedmi oblastí: ekonomická pohoda rodiny, zdravotní stav dětí a dospívajících, bezpečí a zdravé chování, školní výkonnost, spolupráce uvnitř komunity, sociální vztahy v rodině, emoční a spirituální pohoda. Jaké vývojové trendy výzkum identifikoval? Pokud se vezme za základ rok 1975 s indexem 100, pak kompozitní index CWI vykazoval zhoršující se trend až do let 1992 a 1993, kdy bylo dosaženo lokálního minima 92 bodů. Návrat na výchozí hodnotu 100 bodů trval do r. 1999. Poté index CWI začal stoupat a vyšplhal se na hodnotu 104, kolem níž v letech 2003 – 2004 osciloval. Detailní analýza ukazuje, že trvale zhoršující se trend vyhazují dvě oblasti: zdravotní stav mladé populace v USA (hlavní podíl má stoupající obezita mladé populace) a sociální vztahy v rodině, jejichž hodnota indexu CWI poklesla na 75 bodů. Nejvýraznější zlepšení vykazují dva indikátory: bezpečí a zdravé chování, spolupráce uvnitř komunity. Indikátor školní výkonnosti mladé generace se výrazně nemění; za dlouhé sledované období lze pozorovat jen velmi mírné zlepšení o 2-4 body.

Závěry

Pojem kvalita života se postupně stává běžným odborným pojmem v mnoha vědních oborech. Nemůže se mu vyhnout ani pedagogika, ať už při kontaktech s jinými obory (zejména s psychologií, sociologií a medicínou) nebo – u nás spíše výhledově – při jeho pedagogickém rozpracovávání. První náběhy se však již objevily. (J. Mareš, 2007; H. Lukášová, 2007, 2008; B. Koukola, E. Ondřejová, 2006, 2007; A. Neusar, J. Mareš, 2007; T. Svatoš, E. Švarcová, 2008; J. Škoda, P. Doulík, L. Hajer-Müllerová, 2007, 2008).

Naše přehledová studie vyšla z myšlenky, že pojem kvalita života v sobě skrývá integrující potenciál, který by bylo možné využít k výstižnějšímu zmapování toho, co se děje se žáky během jejich školní výchovy, vzdělávání a výcviku. Studie popsala genezi pojmu kvalita života a upozornila, jak složité problémy jsou spojeny s jeho korektním používáním.

Z mnoha podob kvality života se studie soustředila na subjektivně vnímanou kvalitu života a to jen u žáků školního věku. Nejprve se věnovala výzkumům kvality života na rozhraní pedagogiky a medicíny. Zajímala se o to, nakolik kvalita života dítěte (zhoršená nemocí) ovlivňuje jeho fungování ve škole. Výzkumy pomocí dotazníku PedsQL potvrdily, že mnohá chronická či závažná onemocnění (např. ADHD syndrom, migrény, astma, nádor mozku, fibromyalgie) komplikují dětem nejen školní docházku, ale i zvládání požadavků školy. Výjimkou byla nadváha či obezita dětí, kde rozdíly mezi nemocnými a zdravými dětmi nebyly statisticky významné. Jsou to údaje ze zahraničí, které bude třeba doplnit či korigovat šetřením u našich chronicky nemocných žáků.

Poté studie shrnula výsledky druhého proudu empirických šetření, který se zajímá o životní spokojenost zdravých dětí a dovoluje nahlédnout i do spokojenosti dětí se školním životem. Z dosud zveřejněných nástrojů se zdá nejvhodnější MSLSS – *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. Stálo by za to ho standardizovat pro středoevropské prostředí, zejména, když ho autor poskytl k volnému použití.

Rovněž výzkumy vztahů mezi psychosociálním klimatem školy a vnímanou kvalitou života žáků jsou pro nás inspirující. Potíž je v tom, že výzkumný nástroj se stále stejným označením QSL – *Quality of School Life*, prošel tolika úpravami a tím i proměnami, že výsledky jím získané, nejsou ani vzájemně srovnatelné, ani zobecnitelné. Rovněž tento nástroj by bylo užitečné ověřit v našem sociokulturním prostředí.

Poslední část přehledové studie upozornila na skutečnost, že není metodologicky snadné zkoumat vztah mezi individuálně vnímanou, individuálně hodnocenou kvalitou školního života a školou. Do hry vstupují faktory individuální, faktory skupinové, dále faktory specifické pro jednotlivé úrovně složitého systému označovaného jako škola a konečně faktory, které jdou napříč různými

úrovněmi školy. Solidní výzkum těchto složitých vztahů je v samém počátku, což je výzva pro meziborovou i mezinárodní spolupráci.

Studie vznikla s podporou GA ČR, výzkumný projekt č. 406/06/0035.

LITERATURA

- ANDERSON, C. S. 1982. The Search for School Climate : A Review of the Research. *Review of Educational Research*, p. 368-420. ISSN 00346543.
- ASH, C. – HUEBNER, E. S. 2001. Environmental Events and Life Satisfaction Report of Adolescents : A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, vol. 22, p. 320-336. ISSN 0143-0343.
- BERRIN, S. J. – MALCARNE, V. L. – VARNI, J. W. et al. 2007. Pain, Fatigue, and School Functioning in Children with Cerebral Palsy : A Path-Analytic Model. *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 32, no. 3, p. 330-337. ISSN 0146-8693.
- BHAT, S. R. – GOODWIN, T. L. – BURWINKLE, T. M. et al. 2005. Profile of Daily Life in Children with Brain Tumors : an Assessment of Health-Related Quality of Life. *Journal of Clinical Oncology*, vol. 23, no. 24, p. 5493-5500. ISSN 0732-183X.
- BOURKE, S. 1986. The Development of a Quality of Primary School Life Questionnaire. Hawthorn : ACER.
- CUMMINS, R. A. 1996. The Domains of Life Satisfaction : An Attempt to Order Chaos. *Social Indicators Research*, vol.38, p. 303-328. ISSN 0305-8300.
- DEW, T. – HUEBNER, E. S. 1994. Adolescents' Perceived Quality of Life : An Exploratory Investigation. *Journal of School Psychology*, vol. 32, no. 2, p. 185-199. ISSN 0022-4405.
- DOYLE, A. C. – GRANGE, L. D. – GOLDSMIDT, A. et al. 2007. Psychosocial and Physical Impairment in Overweight Adolescents at High Risk for Eating Disorders. *Obesity*, 2007, vol.15, no.1, p. 145-154. ISSN 1930-7381.
- EISER, C. – MORSE, R. 2001 The Measurement of Quality of Life in Children : Past and Future Perspectives. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol.22, no. 3, p. 1-9- ISSN 0196-206X.
- EPSTEIN, J. L. – McPARLAND, J. M. 1976a. Quality of School Life Scale. Chicago, Riverside Publishing
- EPSTEIN, J. L. – McPARLAND, J. M. 1976b. Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, vol. 13, no.1, p. 15-30. ISSN 00028312
- FLYNN, M. 1993. The Culture of Catholic Schools. A Study of Catholic School 1972-1993. Sydney : St Paul's' Publications.
- FREIBERG, H. J. (Ed.) 1999. School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment. Philadelphia : Falmer Press, Taylor and Francis. ISBN 0-7507-0642-2.

- GERSON, E. M. 1976. On Quality of Life. *American Sociological Review*, vol.41, p. 793-806. ISSN 0003-1224.
- GILMAR, R. – HUEBNER, E. S. 1997. Children's Reports of their Well-Being : Convergence across Raters, Time, and Response Formats. *School Psychology International*, vol. 18, no.3, p. 229-243. ISSN 0143-0343.
- GREENSPOON, P. J. – SAKLOFSKE, D. H. 1998. Confirmatory Factor Analysis of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, vol. 25, p. 965-971. ISSN 0191-8869.
- HALLSTRAND, T. S. – CURTIS, J. R. – AITKEN, M. L. et al. 2003. Quality of Life in Adolescents with Mild Asthma. *Pediatric Pulmonology*, vol. 36, p. 536-543. ISSN 8755-6863.
- HARDING, E. 2001. Children's Quality of Life Assessments : A Review of Generic and Health-Related Quality of Life Measures Completed by Children and Adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, vol.8, no.2, p. 79-96. ISSN 1063-3995.
- HAVLÍNOVÁ, M. (Ed.) 1998. Program podpory zdraví ve škole. Praha : Portál. ISBN 80-7178-263-7.
- HELUS, Z. 2004. Dítě v osobnostním pojetí. Praha : Portál, 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HUEBNER, E. S. 1991. Initial Development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, vol. 12, p. 231-240. ISSN 0143-0343.
- HUEBNER, E. S. 1994. Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, vol. 6, p. 149-158. ISSN 1040-3590.
- HUEBNER, E. S. 2001. Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. University of South Carolina, 8 p.
- HUEBNER, E. S. 2004. Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. In DANNERBECK, A., CASAS, F., SADURI, M. (Eds.) *Quality of Life Research on Children and Adolescents*. Dordrecht : Kluwer Academic Publisher, p. 3-33. ISBN 1-4020-2311-1.
- HUEBNER, E. S. – GILMAN, R. – LAUGHLIN, J. E. 1999. The Multidimensionality of Children's Well-Being Reports : Discriminant Validity of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, vol. 46, no. 1, p. 1-22. ISSN 0303-8300.
- HUEBNER, E. S. – LAUGHLIN, J. E. – ASH, C. et al. 1998. Further Validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 16, p. 118-134. ISSN 0734-2829.
- HUEBNER, E. S. – McCULLOUGH, G. C. 2000. Correlates of School Satisfaction among Adolescents. *Journal of Educational Research*, vol. 93, p. 331-335. ISSN 0022-0671.
- HUEBNER, E. S. – SULDO, S. M. – VALOIS, R. F. 2003. Psychometric Properties of Two Measures of Children's Life Satisfaction : The Students' Life Satisfaction Scale and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction

- Scale. Washington, Paper for Indicators of Positive Development Conference. March, 33 p.
- HUGHES, A. R. – FAREWELL, K. – HARRIS, D. et al. 2007. Quality of Life in a Clinical Sample of Obese Children. *International Journal of Obesity*, vol. 31, no.1, p.39-44. ISSN 0307-0565
- CHAN, CHIN, CHI, E. – PIIRA, T. – BETTS, G. 2005. The School Functioning of –Children With Chronic a Recurrent Pain. *Pediatric Pain Letter*, vol. 7, no. 2/3, p. 11-16. ISSN 1205-9692.
- CHRÁSKA, M. – TOMANOVÁ, D. – HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) 2003. *Klima současné české školy*. Brno : Konvoj. ISBN 80-7302-064-5.
- JEŽEK, S. (Ed.) 2003. *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 152 s. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, S. (Ed.) 2004. *Psychosociální klima školy II*. Brno MSD, 165 s. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, S. (Ed.) 2005. *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD, 158 s. ISBN 80-8663-34-54.
- KONU, A. T. – LINTONEN, T. P. – RIMPELÄ, M. K. 2002. Factors Associated with Schoolchildren's General Subjective Well-Being. *Health Educational Research*, vol. 17, p.155-165. ISSN 0268-1153.
- KOUKOLA, B. – ONDŘEJOVÁ, E. 2006. Kvalita života u žáků ZŠ měřená dotazníkem PedsQL 4.0. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno : MSD, p. 183-188. ISBN 80-86633-65-9.
- KOUKOLA, B. – ONDŘEJOVÁ, E. 2007. Kvalita života u středoškoláků měřená dotazníkem PedsQL 4.0. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno : MSD, p. 209-214. ISBN 978-80-7392-008-1.
- KOVÁČ, D. 2001. Kvalita života – naléhavá výzva pre vedu nového storočia. *Čs. psychologie*, vol. 45, no. 1, p. 34-44. ISSN 0009-062X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-835-X.
- KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia. ISBN 80-200-0447-5.
- LAND, K. C. – LAMB, V. L. – MEADOWS, S. O. et al. 2007. Measuring Trends in Child-Well-Being : An Evidence-Based Approach. *Social Indicators Research*, vol. 80, no. 1, p. 105-132.
- LECHLER, P. 2003. Which Health Outcomes Should Be Measured in Health Related Environmental Quality of Life Studies? *Landscape and Urban Planning*, vol. 63, no. 1, p. 63-72. ISSN 0169-2046.
- LINLEY, P. A. – JOSEPH, S. 2004. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken : Wiley, 770 p. ISBN 0-471-45906-2.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2007. Prekoncept pojmu kvalita života dětí u studentů učitelství. In Mareš, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno : MSD, p. 179-190. ISBN 978-80-7392-008-1.

- LUKÁŠOVÁ, H. 2008. Pojetí kvality života dětí u studentů učitelství. In Mareš, J. a kol. Kvalita života u dětí a dospívajících III. Brno : MSD, p. 159-172. ISBN 978-80-7392-076-0.
- MAREŠ, J. 2001. Pozitivní psychologie : důvod k zamyšlení i výzva. Čs. psychologie, vol. 45, no. 2, p. 97-117. ISSN 0009-062-X.
- MAREŠ, J. 2007. Kvalita života u dětí a dospívajících ve školním kontextu. In Mareš, J. a kol. Kvalita života u dětí a dospívajících II. Brno : MSD, p. 83-98. ISBN 978-80-7392-008-1.
- MAREŠ, J. 2008. Struktura proměnných používaných pro zkoumání kvality života u dětí. In MAREŠ, J. a kol. Kvalita života u dětí a dospívajících III. Brno : MSD, p. 111-124. ISBN 978-80-7392-076-0.
- MOK, M. M. – FLYN, M. 1997. Does School Size Affect Quality of School Life? Issues in Educational Research, vol. 7, no. 1, p. 69-86. ISSN 0313-7155.
- MOK, M. M. – FLYN, M. 2002. Establishing Longitudinal Factorial Construct Validity of the Quality of School Life Scale for Secondary Students. Journal of Applied Measurement, vol. 3, no. 4, p. 400-420. ISSN 0313-7155.
- MOK, M. M. – McDONALD, R. P. 1994. Quality of School Life : A Scale to Measure Student's Experience or School Climate? Educational and Psychological Measurement, vol. 54, no. 2, p. 483-495. ISSN 0013-1644.
- NEUSAR, A. – MAREŠ, J. 2007. Kvalita života z pohledu dětí ze základních škol ve věku 8-15 let. In MAREŠ, J. a kol. Kvalita života u dětí a dospívajících II. Brno : MSD, p. 139-158. ISBN 978-80-7392-008-1.
- POWERS, S. W. – PATTON, S. R. – HOMMEL, K. A. 2004. Quality of Life in Paediatric Migraine : Characterization of Age-Related Effects Using PedsQL 4.0. Cephalalgia, vol. 24, p. 120-127. ISSN 0333-1024.
- RANDOLPH, J. J. – KANGAS, M. – RUOKAMO, H. 2009. The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSS). Child Indicator Research, no. 2, p. 79-93. ISSN 978-80-7392-076-0.
- RAVES-SIEBERER, U. – BULLINGER, M. 1998. Assessing Health-Related Quality of Life in Chronically Ill Children with German KINDL. First Psychometric and Content Analytical Results. Quality of Life Research, vol. 7, p. 399-407. ISSN 0962-9343.
- ROTH-ISIGKEIT, A. – THYEN, U. – STÖVEN, H. Et al. 2005. Pain Among Children and Adolescents : Restrictions in Daily Living and Triggering Factors. Pediatrics, vol. 115, no. 2, p. 152-162. ISSN 0031-4005.
- SCHMIDT, L. J. 1992. Relationship Between Pupil Control Ideology and the Quality of School Life. Journal of Invitational Theory and Practice, vol. 1, no. 2, ISSN 1060-6041.
- SELIGMAN, M. – CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. Positive Psychology. American Psychologist, vol. 55, no. 1, p.1-10. ISSN 0003-066X.
- SIMEONI, M. C. – SAPIN, C. – ANTONIOTTI, S. et al. 2001. Health-Related Quality of Life Reported by French Adolescents : A Predictive Approach to

- Health Status? *Journal of Adolescent Health*, vol. 28, p. 288-294. ISSN 1054-139X.
- SNYDER, C. R. – LOPEZ, S. J. (Eds.) 2002. *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press. ISBN 0-19-513533-4.
- SULDO, S. M. – RILEY, K. R. – SHAFER, E. J. 2006. Academic Correlates of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, vol. 27, no. 5, p. 567-582.
- SVATOŠ, T. – ŠVARCOVÁ, E. 2008. Pojetí kvality života pohledem žáků základní školy. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno : MSD, p. 135-158. ISBN 978-80-7392-076-0.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P. – HAJER-MÜLLEROVÁ, L. 2007. Kvalita života u skupin mládeže z odlišného sociokulturního prostředí. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno : MSD, p. 191-208. ISBN 978-80-7392-008-1.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P. – HAJEROVÁ-MÜLLEROVÁ, L. 2008. Genderové diference v subjektivním hodnocení kvality života u mládeže v severočeském regionu. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno : MSD, p. 173-202. ISBN 978-80-7392-076-0.
- TERRY, T. – HUEBNER, E. S. 1995. The Relationship between Self-Concept and Life Satisfaction in Children. *Social Indicators Research*, vol. 35, no. 1, p. 39-52. ISSN 0303-8300.
- TORSHEIM, T. – WOLD, B. 2001. School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents : A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence*, vol. 24, p. 701-713. ISSN 0140-1971.
- VARNI, J. W. – BURWINKLE, T. M. 2006. The PedsQL™ 4.0 as a Patient-Reported Outcome in Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders : a Population-Based Study. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 4, no. 26. ISSN 1477-7525.
- VARNI, J. W. – BURWINKLE, T. M. – SEID, M. 2006. The PedsQL™ 4.0 as a School Population Health Measure : Feasibility, Reliability, and Validity. *Quality of Life Research*, vol. 15, p. 203-215. ISSN 0962-9343.
- VARNI, J. W. – BURWINKLE, T. M. – SEID, M. et al. 2003. The PedsQL™ 4.0 as a Pediatric Population Health Measure : Feasibility, Reliability, and Validity. *Ambulatory Pediatrics*, vol. 3, no. 6, p. 329-341. ISSN 1530-1567.
- VARNI, J. W. – LIMBERS, C. A. – BURWINKLE, T. M. 2007. How Young Can Reliably and Validly Self-Report Their Health-Related Quality of Life? An Analysis of 8,591 Children Across Age Subgroups with PedsQL™ 4.0 Generic Core Score. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 5, p. 1-13.
- VARNI, J. W. – SEID, M. – KNIGHT, T. S. et al. 2001. The PedsQL™ in Pediatric Rheumatology. *Arthritis and Rheumatism*, vol. 46, no. 3, p. 714-725. ISSN 0004-3591.

- VARNI, J. W. – SEID, M. – RODE, C. A. 1999. The PedsQL™ : Measurement Model for Pediatric Quality of Life Inventory. *Medical Care*, vol. 37, no. 2, p. 126-139. ISSN 0025-7079.
- VEENHOVEN, R. 2000. The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*, vol. 1, no. 1, p. 1-39. ISSN 1389-4978.
- WALKER, L. S. – GUYE, J. W. – DUKE, M. et al. 1998. Recurrent Abdominal Pain : A Potential Precursor of Irritable Bowel Syndrome in Adolescents and Young Adults. *Journal of Pediatrics*, vol. 138, p. 1010-1015. ISSN 0022-3476.
- WEE, H. L. – RAVENS-SIEBERER, U. – ERHART, M. et al. 2007. Factor Structure of the Singapore English Version of the KINDL Children Quality of Life Questionnaire. *Health and Quality of Life Outcomes*, vol. 5, no. 4. ISSN 1477-7525.
- WHO Quality of Life Group : WHO QOL Study Protocol. Geneva : WHO 1993.
- WILLIAMS, J. – WAKE, M. – HESKETH, K. 2005. Health-Related Quality of Life of Overweight and Obese Children. *JAMA*, vol. 293, no. 1, p. 70-76. ISSN 0098-7484.
- ZAHNER, L. – PUDER, J. J. – ROTH, R. et al. 2006. A School-Based Physical Activity Program to Improve Health and Fitness in Children Aged 6-13 Years („Kinder-Sportstudie KISS“) : Study Design of a Randomized Controlled Trial. *BMC Public Health*, vol. 6, no. 147. ISSN 1471-2458.
- ZULLIG, K. J. – HUEBNER, E. S. – GILMAN, R. et al. 2005. Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale among College Students. *American Journal of Health Behavior*, vol. 29, no. 3, p. 206-214. ISSN 1087-3244.

Jiří Mareš pracuje v Ústave sociálního lékařství Lékařské fakulty UK v Hradci Králové. Okruhy jeho odborného zájmu sú štýly učenia sa, kvalita života detí a dospelých, sociálna opora, klíma školy, komunikácia v škole. Medzi jeho hlavné publikácie patria Styly učení žáků a studentů (1998), so spoluautormi napísal Učitelovo pojetí výuky (1996), Komunikace ve škole (1995), Psychologie pro učitele (2001), Sociální opora u dětí a dospívajících I – III (2001, 2002, 2003) a Kvalita života u dětí a dospívajících I – III (2006, 2007, 2008). Je spoluautorom Pedagogického slovníka (2008), Pedagogické encyklopédie (2010), Anglicko-slovenského pedagogického slovníka (1996) a Anglicko-českého pedagogického slovníka (1999).

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
 Univerzita Karlova
 Lékařská fakulta v Hradci Králové
 Ústav sociálního lékařství
 Šimkova 870
 500 38 Hradec Králové
 e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

Správy/Reports

Dve etapy vedeckého života pedagogickej komunity na Slovensku po roku 1989

Na pozvanie Rady slovenských vedeckých spoločností pri SAV sa uskutočnila konferencia "Veda a vedecké spoločnosti na Slovensku po roku 1989" (23. novembra 2009 v Bratislave). Toto podujatie sa stalo súčasťou bohatého spektra spomienok aktérov, pripravujúcich a realizujúcich sociálnu zmenu pred dvadsiatimi rokmi, označovanú ako "nežná" revolúcia. Organizátori podujatia vychádzali z predpokladu, že významný historický zlom inšpiruje aj vedeckú komunitu a vedecké spoločnosti, aby spoločne reflektovali svoju úlohu v uplynulých zmenách a súčasne objasnili svoje poslanie a možnosti formovania vedeckého potenciálu Slovenska v novom európskom rámci.

Pohľad na uplynulých dvadsať rokov života pedagogickej komunity na Slovensku prináša prekvapivé zistenie, že ide už o dve samostatné obdobia – dve dekády. Kým prvá dekáda (1989 – 1999) ešte iba čaká na historický výskum, druhá dekáda sa do určitej miery viaže na činnosť Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. Radi by sme pripomenuli, že život vedeckej komunity sa nemusí viazať na existenciu vedeckej spoločnosti. To isté platí aj pre pedagogickú komunitu, ktorú okrem iného formuje bezprostredná spolupráca pedagogických výskumných pracovísk v rámci pedagogických fakúlt a katedier pedagogiky na filozofických fakultách, ktoré sú centrami výskumu v odbore pedagogika. Pre vedeckú komunitu má veľký význam hlavné vedeckovýskumné pracovisko (SAV svoj Ústav experimentálnej pedagogiky po roku 1989 zrušila a napriek nášmu úsiliu neobnovila), ale aj vedecký časopis. V uplynulých rokoch túto funkciu plnil časopis *Pedagogická revue*, ktorý sa pretransformoval z časopisu *Jednotná škola* a pôsobil s nezávislou redakčnou radou 20 rokov.

V živote vedeckej komunity má vedecká spoločnosť nezastupiteľné miesto práve preto, že má ako združenie vedcov oveľa autonómnejší priestor pre nastoľovanie tém odborného diskurzu a prezentácie riešení problémov v oblasti vzdelávania a výchovy, ako iné pracoviská zvyčajne závislé od finančných zdrojov štátu alebo súkromného sektoru.

Očakáva sa, že vedecké spoločnosti svojou činnosťou prispejú k tomu, aby vedecké poznatky ako výsledky vedecko-výskumnej činnosti pedagogických pracovísk boli konfrontované s výsledkami činnosti iných členov vedeckej komunity v bezprostrednej interakcii. Uvedené napomáha efektívnosti procesu rozvoja osobností vo vednom odbore, prispieva k rozvoju teórie a metodológie vedného odboru, a k šíreniu vedeckých poznatkov medzi širšou odbornou a laickou verejnosťou.

Správa Prípravného výboru na obnovu činnosti Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV z roku 2001 uvádza, že „niektoré vedecké spoločnosti sa po roku 1990 riadne transformovali, zhodnotili svoju predchádzajúcu činnosť, zvolili si nové vedenia a po roku 1993 pružne reagovali aj na novú situáciu v súvislosti so vznikom Slovenskej republiky... Rada slovenských vedeckých spoločností konštatovala, že niektoré vedné odbory nedokázali reagovať na výzvy spoločenskej transformácie po roku 1989, iné

zasa na výzvy pluralizácie politického systému a ostrú konkurenciu na trhu práce, ktoré neobišli ani vedecké profesie. Jedným z takýchto vedných odborov sa ukázala byť pedagogika... Na základe konzultácií s rektorom UCM v Trnave prof. dr. J. Podolákom a dekanom Filozofickej fakulty UCM v Trnave doc. P. Balážom predložil doc. L. Macháček na zasadnutí redakčnej rady Pedagogickej revue 13.12.2001 iniciatívny návrh na vznik pedagogickej spoločnosti v podobe Prehlásenia, ktoré podpísali všetci prítomní. Stanovy Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV prevzalo na registráciu MV SR v Bratislave 14.12.2001. Tento návrh podpísali spoločne konatelia: L. Macháček, J. Danek a M. Sirotová. Stanovy obnovenej spoločnosti boli schválené na MV SR 20.12.2001. Osobitným listom 2.1.2002 sa Prípravný výbor obrátil na predsedu Rady SVS Ing. J. Knoppa, DrSc. so žiadosťou o zaregistrovanie novej Spoločnosti a jej schválenie na zasadnutí Predsedníctva SAV, čo umožňuje, aby spoločnosť mohla participovať na finančnej podpore Slovenskej republiky. Treba pripomenúť, že iniciatíva UCM v Trnave o vzniku SPaS pri SAV sa diskutovala aj pri príležitosti podpisu Dohody o spolupráci medzi SAV a UCM, ktorého stretnutia sa zúčastnil predseda SAV prof. ing. Š. Luby s podpredsedami a členom Predsedníctva SAV dr. M. Zemkom, CSc. Možno iba stručne konštatovať, že žiadosť o zaradenie SPaS pri SAV medzi existujúce vedecké spoločnosti združené v Rade Predsedníctvo SAV schválilo... sídlom spoločnosti sa v zmysle schválených Stanov SPaS pri SAV stala Trnava (FF UCM)... osobitným listom, v ktorom bola priložená Výzva a Stanovy, sme sa obrátili na vedúcich pedagogických pracovníkov, na niektoré významné osobnosti pedagogickej vedy, aby zvažili možnosť zúčastniť sa VZ SPaS pri SAV dňa 3.5.2002, aby vyslali svojho zástupcu, ktorý by mohol tmočiť stanoviská pracovníkov a jeho členov” (Spravodaj SPaS, 2001, č.1, s.1-2).

Od obnovenia činnosti pedagogickej vedeckej spoločnosti uplynulo desaťročie a ten, kto by mal záujem o podrobnosti jej “znovuzrodenia”, môže si zalistovať v Spravodaji, ktorý vychádza od roku 2002. Do roku 2010 vyšiel 16 krát s neúprosťou pravidelnosťou dvakrát ročne na ôsmich stranách formátu A4.

Osobitnú pozornosť si zaslúžia Valné zhromaždenia (2002, 2004, 2006, 2008), na ktorých sa schválili základné smery a úlohy činnosti Spoločnosti, a s nimi korešpondujúce celoslovenské vedecké konferencie, ktorých výsledky sú dostupné v zborníkoch, z ktorých mnohé boli vydané v spolupráci s katedrou pedagogiky FF UCM v Trnave (www.spaeds.org).

V roku 2002 sme analyzovali tematické zameranie a zhodnotili metodologické problémy pedagogického výskumu, v roku 2003 sme prostredníctvom príspevku prof. Š. Šveca iniciovali diskusiu o etickom kódexe učiteľskej profesie. V roku 2004 začala svoju činnosť sekcia sociálnej pedagogiky, andragogiky, pedagogiky voľného času a pedagogickej sociológie.

V roku 2005 sme pripravili interdisciplinárnu konferenciu s pracovným názvom “Veda, škola, život” (garant L. Hrdina, 28.4.2005 v Bratislave) s cieľom poukázať na využitie možností a potenciálu viacerých vedeckých spoločností SAV pri riešení otázok kurikulárnej prestavby v slovenskom školstve. Konferenciu podporilo aj MŠ SR a jeho zástupca predniesol príhovor ministra školstva. SPaS v spolupráci s ďalšími vedeckými spoločnosťami oslovilo viacero významných inštitúcií a osobností, medzi nimi i predsedu vlády, s výzvou, aby venovali viac pozornosti tejto stránke rozvoja slovenského školstva.

V roku 2006 sme sa prostredníctvom voľby netradičnej ústrednej témy celoslovenskej konferencie, zameranej na rodové aspekty snažili vrátiť do pedagogického diskurzu zabudnuté fundamentálne filozofické otázky životných hodnôt, identity a kultúrnych tradícií, bez ktorých nemožno rozpracúvať žiadne koncepčné otázky pedagogickej teórie a praxe reagujúce na súčasné civilizačné výzvy globalizácie a europeizácie. Konferencia sa v osobitných sekciách sústredila na explanáciu a prehodnotenie rozličných historických, tradíciou zakorenených predsudkov v rodinnej a školskej výchove v konfrontácii so súčasnými premenami rodiny a transformáciou školy.

Rok 2007 bol v znamení pozornosti dvom významným osobnostiam slovenskej pedagogiky – prof. J. Čečetkovi a prof. O. Balážovi. Vyzdvihnutie zásluh a zároveň uctenie si takýchto osobností slovenskej pedagogiky je výborným príkladom, ako možno “personalizovať” históriu vednej disciplíny a citlivo priblížiť jej rozvoj rešpektujúc pravdu o rozdielnych životných cestách tých, ktorí kládli jej vedné základy a prispeli k jej súčasnej inštitucionalizácii. Z iniciatívy sekcie dejín pedagogiky a školstva SPaS pri SAV sa už každoročne uskutočňuje pri príležitosti dňa učiteľov (od roku 2008) stretnutie s pedagógmi a školskými pracovníkmi.

Ako predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV som pozdravil spomienkové stretnutie organizované Maticou Slovenskou (27.4.2007 v Lučenci a v Polichne), ktorým si rodáci, členovia MS v Martine a v Lučenci, mesto Lučenec a odborníci zo slovenských univerzít pripomenuli 100 rokov od narodenia univerzitného profesora Juraja Čečetku. Zároveň som pripomenul, že bol nielen podporovateľom výskumu mládeže, ale aj občanom “aktérom emancipačného a demokratizačného procesu v rokoch 1968/1969. Jeho myšlienkový odkaz je súčasťou vedeckej rozpravy o súčasnej mládežníckej politike“ (Spravodaj 2007, č.11, s.3).

V tomto období sa zintenzívnili aktivity sekcie sociálnej pedagogiky, ktorej predsedkyňou je doc. Z. Bakošová, CSc. Vďaka jej iniciatíve a nevyhnutnej aktívnej spolupráci členov sekcie je starostlivo plánovaný a pripravovaný terminologický slovník sociálnej pedagogiky v konečnej fáze realizácie a je potrebné uviesť, že SPaS pri SAV venovala tejto činnosti systematickú pozornosť a podporu, bez ktorej by realizácia nebola možná. Ďalšou z významných akcií Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV v roku 2008 sa stala konferencia „Mládež ako faktor sociálnych zmien“ (KC SAV Smolenice 28.-29.11.2008), ktorú sme pripravili v spolupráci so sociologickou a politologickou spoločnosťou a s veľkorysou podporou MŠ SR, odbor detí a mládeže. Zúčastnilo sa jej 55 vedeckých, politologických a pedagogických pracovníkov z vysokých škôl, pracovísk SAV, ale aj zástupcovia miest a obcí či občianskych združení. Osobitne treba spomenúť skupinu expertov z Únie miest Slovenska.

Spoločné podujatie troch vedeckých spoločností sa uskutočnilo aj v roku 2009 (IUVENTA –Slovenský inštitút mládeže, Bratislava, 16.11.2009) na tému Výskum mládeže 20 rokov po..., ktorého cieľom bolo nielen bilancovať súčasnú situáciu, ale aj upozorniť na skutočnosť, že v Bratislave sa začalo spontánne občianske hnutie mladých vysokoškolákov o jeden deň skôr ako v Prahe, a bolo by preto žiadúce, aby sa táto skutočnosť zdokumentovala historickým výskumom a zároveň adekvátne pedagogicko-sociologicky interpretovala.

V roku 2008 sme sa stali právoplatnými členmi Európskej pedagogickej spoločnosti a hľadáme si svoje miesto v tomto spoločenstve, ktoré v krízovom roku 2009 solidárne

upustilo od požadovaného finančného príspevku. Dostali sme pozvanie na výročnú konferenciu EERA na tému *Výchova a kultúrna zmena*, ktorá sa uskutoční v septembri 2010 v Helsinkách.

V súčasnosti patríme s celkovým počtom 123 platiacich členov k stredne veľkým spoločnostiam, k aktivitám ktorých patrí organizovanie prednášok, konferencií, vydávanie spravodaja, pravidelná aktualizácia webstránky, systematická činnosť niekoľkých sekcií. S osobitným potešením sme prijali návrh na zriadenie sekcie vysokoškolskej pedagogiky SpaS pri SAV (dr. M. Sirotová), vzhľadom na vytvorenie priaznivých podmienok, ku ktorým patria už pravidelné každoročné konferencie o tejto problematike.

Rok 2009 však priniesol aj neočakávanú zmenu. Ako to už v novodobej histórii Slovenska začína byť pravidlom, zmeny sa uskutočňujú v rokoch končiacich nie na osmičku, ale na deviatku. Azda aj preto padol v roku 2009 návrh, aby Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV využila svoje vydavateľské oprávnenie a stala sa vydavateľom teoretického časopisu pre pedagogické vedy. Traja zakladatelia časopisu, profesori Peter Gavora, Ladislav Macháček a Štefan Švec prediskutovali koncepciu časopisu a rozvinuli organizátorskú-osvetovú činnosť, aby získali pre túto myšlienku ďalších členov našej vedeckej spoločnosti, a dokonca časť z nich získali aj pre členstvo v redakčnej rade.

Časopis na základe svojej koncepcie, obsiahnutej v návrhu štatútu, stvárnenia na www.casopispedagogika.sk, získal od Národnej agentúry SR pre ISSN svoje registračné číslo 1338-0982 jej výnosom zo dňa 7.12.2009.

Časopis PEDAGOGIKA.SK ako orgán profesijnej spoločnosti pre pedagogické vedy sa hlási k svojej komunitnej tradícii prvého vedeckého pracoviska na Slovensku – Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského, založeného v roku 1921, profesormi Otakarom Chlupom, Janom Uhrom, Josefom Hendrichom a Jurajom Čečetkom. Zároveň sa hlási k tradícii Pedagogického zborníka, ktorý začala vydávať Matica Slovenská od roku 1934. Ako to charakterizoval prof. J. Pšenák, práve prof. J. Čečetka „sa v r. 1934 stáva aj externým spolupracovníkom Pedagogického odboru Matice slovenskej a spoluzakladateľom Pedagogického zborníka, teoretického pedagogického časopisu na Slovensku“ (Spravodaj 2007, č.11, s. 2).

Vedecké odbory Matice Slovenskej sa stali svojho času základom budovania vedeckých útavov SAV. V situácii absencie pedagogického ústavu v štruktúre vedeckých pracovísk SAV, ktoré sú spravidla aj vydavateľmi vedeckých časopisov, je z inštitucionálneho hľadiska Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV tou kompetentnou inštitúciou, ktorá má oprávnenie rozvíjať tradíciu teoretického časopisu pre pedagogické vedy.

Na záver chceme upozorniť, že Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV prestáva v roku 2010 vydávať svoj Spravodaj SPAEDS a v rámci ďalšej komunikácie so svojimi členmi bude používať rubriku Správy v časopise PEDAGOGIKA.SK.

Ladislav Macháček

Kľúčové úlohy Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej len NÚCEM) bol zriadený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky 1.9.2008 ako štátna rozpočtová organizácia s právnou subjektivitou. Vznik NÚCEM upravuje § 154 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Založenie NÚCEM sa uskutočnilo formálnym, personálnym a právnym odčlenením Úseku certifikovaných meraní vzdelávania Štátneho pedagogického ústavu, ktorý na celoštátnej úrovni pripravoval a zabezpečoval realizáciu externých meraní výsledkov vzdelávania a medzinárodných porovnávacích štúdií.

1. Úlohy a poslanie Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania

Poslanie NÚCEM vyplýva zo školského zákona. Vzťahuje sa predovšetkým na plnenie úloh v oblasti monitorovania výsledkov vzdelávania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania, výskum a vývoj v oblasti merania a hodnotenia kvality vzdelávania na základných a stredných školách na úrovni štátnych vzdelávacích programov.

V rámci svojho poslania v oblasti regionálneho školstva NÚCEM zabezpečuje najmä:

- tvorbu koncepcných zámerov, úloh, výskumov a projektov súvisiacich s meraním výsledkov vzdelávania a hodnotením kvality výchovy a vzdelávania,
- výskum a vývoj v oblasti tvorby testovacích nástrojov, exaktných metód a foriem merania výsledkov vzdelávania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania,
- certifikované merania vzdelávania a externé testovania žiakov na základných a stredných školách na úrovni štátnych vzdelávacích programov,
- externú časť a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky zadávanej ministerstvom,
- medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa Slovenská republika zapája v súlade s ich pravidlami,
- monitorovanie a analyzovanie kontinuálnych procesov vývoja výsledkov vzdelávania na celoštátnej úrovni a v medzinárodnom meradle,
- sledovanie dosahovania výkonnostných a kvalitatívnych cieľov vzdelávania,
- externé a interné hodnotenie a porovnanie kvality škôl,
- sledovanie dosahov rozhodnutí v oblasti školskej politiky a tvorbu návrhov pre zvýšenie kvality vzdelávacieho systému.

Medzi hlavné úlohy NÚCEM patrí:

- zabezpečovanie externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky na celoštátnej úrovni,
- zabezpečovanie externého testovania žiakov 9. ročníka základných škôl – Testovanie 9,
- zabezpečovanie medzinárodných štúdií podľa programov, do ktorých sa Slovenská republika zapája.

2. Pripravovaný národný projekt s podporou finančných prostriedkov ESF

NÚCEM v súčasnosti pripravuje v rámci Operačného programu Vzdelávanie projekt pod názvom *Hodnotenie kvality vzdelávania a monitorovanie vývojových trendov slovenského vzdelávacieho systému v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania*.

Úlohy, ktoré sa budú v projekte riešiť, majú priamy vzťah k zmenám, aktuálne prebiehajúcim v oblasti reformy základného a stredného školstva. Merania, využívané v našom školskom systéme, je potrebné inovovať a adaptovať na ciele školskej reformy. Zároveň je potrebné tieto merania rozšíriť a nastaviť tak, aby bolo možné monitorovať úroveň a kvalitu vzdelávania na všetkých stupňoch základného a stredného školstva. Kľúčovou témou sa stáva monitorovanie a hodnotenie vývojových trendov nášho vzdelávacieho systému z pohľadu realizovaných cieľov školskej reformy.

3. Ciele projektu

Hlavným cieľom projektu je inovovať a realizovať systém národných meraní na troch úrovniach, v kľúčových bodoch vzdelávacej sústavy, a to po ukončení primárneho (ISCED 1), nižšieho sekundárneho (ISCED 2) a vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3). Takto vytvorený komplexný systém meraní vytvorí východiská pre vyhodnocovanie kvality vzdelávania v kontexte obsahovej reformy vzdelávania. Na základe výsledkov meraní bude možné sledovať vývoj a trendy vzdelávania na základných a stredných školách z pohľadu potrieb vedomostnej spoločnosti a najmä ovplyvňovať účinnosť reformných zámerov a strategických rozhodnutí v oblasti vzdelávacej politiky.

Projekt má zároveň za cieľ analyzovať stav a potreby vzdelávania na Slovensku z pohľadu medzinárodných porovnávacích štúdií v oblasti kľúčových kompetencií. Bude sledovať nasledujúce špecifické ciele:

Cieľ 1:

Vytvorenie systému monitorovania výsledkov vzdelávania na národnej úrovni s cieľom hodnotiť úroveň vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania ISCED 1 – 3.

Jedným z cieľov projektu je rozšíriť externé testovanie na stupeň ISCED 1. Overované budú **vedomosti a zručnosti žiakov po ukončení 1. stupňa ZŠ**, keďže testovania celoštátneho rozmeru na tomto vzdelávacom stupni v súčasnosti na Slovensku absentujú. Meranie na výstupe z 1. stupňa ZŠ bude projektované tak, že žiaci 5. ročníka sa podrobia testovaniu kľúčových kompetencií, zručností a vedomostí v predmetoch vyučovaci jazyk a matematika. Zavedením testovania na výstupe z ISCED 1 bude vytvorený systém monitorovania výsledkov vzdelávania v celoštátnom rozsahu s cieľom hodnotiť úroveň vzdelávania na stupňoch vzdelávania ISCED 1 – 3 v Slovenskej republike.

Ďalej bude pokračovať **externé hodnotenie úrovne vzdelávania** na stupni ISCED 2, v rámci ktorého sú testovaní **žiaci 9. ročníka ZŠ**. V súčasnosti prebiehajúce

celoplošné externé testovanie deviatakov z vyučovacích jazykov, štátneho jazyka, matematiky, čitateľskej a matematickej gramotnosti bude v projekte rozšírené o overovanie komunikačných zručností v anglickom jazyku na úrovni A2 *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Do testovania budú zapojení aj **žiaci** štvrtého ročníka **osemročných gymnázií**, pričom ich výsledky budú porovnávané s úrovňou vzdelávania žiakov 9. ročníka ZŠ. Vránci projektu bude taktiež prebiehať výskum intervencie pre zvýšenie štatistickej a finančnej gramotnosti slovenských žiakov na tomto stupni vzdelávania.

Externé hodnotenie úrovne vzdelávania na stupni ISCED 3 je v súčasnosti realizované na **stredných školách celoštátnou externou maturitnou skúškou** z vyučovacích jazykov, cudzích jazykov a matematiky. Toto meranie bude rozšírené o overovanie a monitorovanie vedomostí a zručností žiakov vo vzdelávacích oblastiach Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť.

Predmety a vzdelávacie oblasti, včlenené v rámci projektu do systému monitorovania, budú overované na štatisticky významných vzorkách základných a stredných škôl. Zároveň bude vo vybraných predmetoch a vzdelávacích oblastiach vytvorený model testovania v periodicky sa opakujúcich dvoj- alebo trojročných cykloch.

Cieľ 2:

Inovovanie testovacích nástrojov a metód vyhodnocovania výsledkov meraní s cieľom porovnávania úrovne vedomostí, zručností a ovládania kľúčových kompetencií v nadväznosti na reformu vzdelávania. Implementovanie postupov komparatívneho kvantitatívneho pedagogického výskumu do vzdelávacej praxe slovenských škôl.

Obsahová zložka testovacích nástrojov bude prispôbená zmenám, zodpovedajúcim kontextu prebiehajúcej reformy vzdelávania, a bude inovovaná podľa cieľov vzdelávania určených štátnym vzdelávacím programom. Vytvorí sa **testovacie nástroje pre hodnotenie úrovne vzdelávania** na stupňoch ISCED 1 – ISCED 2 – ISCED 3. Integrovanou súčasťou testov budú úlohy na overovanie kľúčových kompetencií – matematickej, čitateľskej, prírodovednej gramotnosti, či štatistickej a finančnej gramotnosti. Predmetom overovania teda nebudú len vedomosti a zručnosti, ale aj použitie kľúčových kompetencií v praktickom kontexte situácií zo života.

Testy pre externú časť maturitnej skúšky z cudzích jazykov budú inovované tak, aby spĺňali kritériá *Spoločného európskeho referenčného rámca* a podmienky pre ich certifikáciu na úrovni Rady Európy. Z matematiky a anglického jazyka na úrovni B1 Spoločného európskeho referenčného rámca sa budú pripravovať aj **elektronické testy určené na on-line testovanie**. Elektronické testovanie otvára nové dimenzie a možnosti overovania takých schopností a zručností žiakov, ktoré nie je možné obsiahnuť tradičnou formou testov.

Testovacie nástroje budú štandardne overované v pilotných testovaniach na vybraných vzorkách žiakov ZŠ a SŠ, následne bude z úloh, dosahujúcich optimálne psychometrické i kvalitatívne parametre, zostavovaná **centrálna banka úloh**. Banka úloh umožní nielen archiváciu overených úloh, ale aj generovanie a zostavovanie testov určených na ostré testovanie.

Inovácia, ako aj vývoj nových typov testovacích nástrojov, bude prebiehať v úzkej odbornej spolupráci s partnerskými medzinárodnými výskumnými inštitúciami, slovenskými aj zahraničnými vysokými školami, a ďalšími organizáciami Ministerstva školstva SR.

Cieľ 3:

Definovanie indikátorov kvality vzdelávania a monitorovanie možností ich implementácie do systému hodnotenia kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím externých evalvačných nástrojov

Výsledky certifikačných meraní majú, a naďalej aj budú mať, význam pre evalváciu a autoevalváciu škôl. Zistenia, vyplývajúce z týchto meraní, sú v súčasnosti jedným z ukazovateľov kvality a kritériom hodnotenia škôl zo strany decíznej sféry, zriaďovateľov a rodičov. Tieto testovania monitorujú stav vzdelávania len na výstupe z príslušného vzdelávacieho stupňa, pričom vstupné údaje a východiskové podmienky na školách nie sú známe. Testovania, ktorých realizácia je plánovaná v kľúčových bodoch vzdelávacej sústavy, by mali byť preto zostavené a štruktúrované tak, aby vytvárali systém, na základe ktorého bude možné **monitorovať a** v istom rozsahu aj **hodnotiť kvalitu vzdelávania na školách** pri zohľadnení nielen výstupných, ale aj vstupných údajov. Výsledky jednotlivých meraní budú prepojené tak, aby vytvárali systém cyklických vstupov a výstupov.

Zosúladením výsledkov, ktoré žiak (škola) dosiahol v testovaní v 5. ročníku (Testovanie 5) a potom v 9. ročníku (Testovanie 9), bude možné tieto výsledky porovnať a posudzovať **individuálny vývoj výkonov žiaka (školy)** z časového hľadiska. U žiakov, ktorí si vyberú vzdelávanie zakončené maturitnou skúškou, bude možné sledovať ich vývin v priebehu celého štúdia, počnúc primárnym a končiac vyšším sekundárnym vzdelávaním. Pre sledovanie vývoja výkonnosti žiakov a škôl bude v rámci projektu vytvorená nová metodika vyhodnocovania výsledkov meraní. Pôjde o prechod od klasickej štatistickej teórie k celosvetovo využívanej IRT teórii („Item Response Theory“ – teória odpovede na položku).

V projekte budú **definované indikátory kvality**, na základe ktorých bude možné objektívne porovnávať kvalitu škôl. Na základe vytvoreného systému meraní teda nebudú školy hodnotené len na základe výstupných testov, ako je tomu v súčasnosti, ale bude možné zistiť a kvantifikovať „pridanú hodnotu“ školy vzhľadom na výkonnosť žiakov a školy. Zistí sa teda to, či a do akej miery škola rozvinula kognitívny potenciál žiakov. Pod „pridanou hodnotou“, ktorá bude jedným z **kvantitatívne vyčíslených ukazovateľov kvality**, sa rozumie vzťah medzi nameranými výkonmi žiakov školy vo vstupno-výstupných meraniach. Týmto ukazovateľom sa budú sledovať **vývojové trendy na úrovni jednotlivých žiakov a zapojených škôl**, teda ich progres, regres alebo stagnácia. Tieto informácie školám pomôžu pri autoevalvácii i pri prijímaní zásadných rozhodnutí.

V nadväznosti na spomínané merania budú v projekte, ale i nad jeho rámec, uskutocňované sekundárne a kvalitatívne analýzy výsledkov vzdelávania na školách so zreteľom na portfólio žiaka a celej školy (dotazníky pre žiakov, učiteľov, rodičov; zisťovanie školskej klímy, vzťah učiteľ-žiaci; formálne, neformálne a skryté kurikulum; zloženie pedagogického zboru; sociálne determinanty; regionálne špecifiká a pod.).

Zisťovania a prieskumy, ktoré sa v tejto oblasti vykonávajú v medzinárodných štúdiách, sa využijú produktívne. Projekt predpokladá uskutočňovanie sekundárnych analýz výsledkov medzinárodných štúdií. V tejto výskumnej oblasti bude NÚCEM spolupracovať s ďalšími inštitúciami, zaoberajúcimi sa pedagogicko-psychologickým výskumom, zisťovaniami, diagnostikou či kontrolnou činnosťou (vysoké školy, VÚDPaP, ŠŠI a pod.).

Jednou z takýchto aktivít bude aj podpora a monitorovanie občianskych kompetencií žiakov v rámci reformy vzdelávania v zmysle napĺňania spoločnej politiky EK v oblasti **aktívneho občianstva**. V rámci tejto úlohy budú analyzované dáta medzinárodnej štúdie ICCS 2009 na Slovensku z pohľadu monitorovania rozvoja občianskych kompetencií žiakov v rámci reformy vzdelávania.

Ďalšou aktivitou zameranou na sledovanie uvedeného cieľa bude sledovanie trendov **v metódach a formách práce slovenských učiteľov** vo vzťahu k realizácii školskej reformy a s ohľadom na analýzy medzinárodných meraní PISA a štúdií IEA.

Cieľ 4:

Vzdelávanie pedagógov a semináre pre odbornú verejnosť k problematike objektívnych spôsobov hodnotenia výsledkov vzdelávania s využitím výstupov a analýz národných a medzinárodných meraní.

Projekt predpokladá potrebný priestor pre zabezpečenie **vzdelávania učiteľov k problematike tvorby testových položiek**, možností merania výsledkov vzdelávania a kľúčových kompetencií na stupni ISCED 1 – 3. Do vzdelávania pedagogických zamestnancov budú implementované aj výstupy medzinárodných meraní. Zavŕšením projektu bude celoslovenský odborný seminár k problematike hodnotenia kvality vzdelávania na základných a stredných školách.

Záver

Vďaka projektu bude môcť NÚCEM riešiť výskumné úlohy súvisiace s monitorovaním a hodnotením kvality vzdelávania na základných a stredných školách, ako aj s monitorovaním dosahovania vzdelávacích cieľov, vymedzených v štátnom vzdelávacom programe. V rámci projektu bude vytvorená metodika pre sledovanie stavu a vývoja kvality vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy. Výsledkom bude jednoznačné priradenie ukazovateľov kvality k jednotlivým školám, zapojeným do externého testovania, čo umožní ich objektívne porovnávanie. Na Slovensku v súčasnosti chýba prepojenie medzi externými výsledkami meraní, sebahodnotením škôl a ich kvalitou, k čomu by mal projekt výraznou mierou prispieť. Do systému národných meraní budú implementované skúsenosti a zistenia medzinárodných porovnávacích štúdií, pričom analyzované budú dáta a výsledky získané v medzinárodných meraniach. Problematika, obsiahnutá v projekte, je súčasťou intenzívnych diskusií na odborných fórach vo všetkých krajinách Európy i celého sveta. V súvislosti s našim vzdelávacím systémom sa dotýka jeho efektívnosti a obsahového nasmerovania.

Romana Kanovská

Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní už po dvanásťkrát

V roku 2009 sa konal už dvanásť ročník medzinárodnej konferencie Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní – Ways of democracy in education pod názvom „Fórum o premenách univerzitného vzdelávania – Forum on Changes in University Education“. Konferencia sa konala pod záštitou Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe pri príležitosti 90. výročia vzniku Univerzity Komenského. Skutočnosť, že ide už o dvanásť ročník, je nesporným znakom dlhodobej tradície tejto konferencie, ktorá sa vždy sústreďuje na aktuálne problémy v oblasti vedy a výskumu. V tejto tendencii sme pokračovali aj tento rok.

Dvanásť ročník konferencie sa po prvý krát konal v prekrásnom prostredí vzdelávacieho komplexu Iuventa a následne pokračoval v hoteli Akadémie vo Veľkých Bíloviciach. Konferencia trvala tri dni a počas jednotlivých dní sme absolvovali veľmi zaujímavé a podnetné vedecké diskusie na rôzne témy.

Medzinárodné podujatie otvorila prodekanka pre výchovno-vzdelávaciu činnosť Doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD., ktorá vo svojom príhovore zdôraznila dlhodobú tradíciu konferencie a privítala všetkých zúčastnených. Konferencie sa zúčastnili odborníci zo Slovenska, Českej republiky, Poľska, Bulharska, Ruska a Bieloruska. Zo zoznamu účastníkov je potrebné spomenúť najmä tie významné mená, ktoré sa konferencie zúčastňujú pravidelne: Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., Prof. Dr. hab. Miroslaw Szymański, Prof. PhDr. Milan Pol, CSc., Doc. PaedDr. Stanislav Střelec, CSc., Prof. Emilia Milenkova Rangelova, Prof. Inna Fedotenko, Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

V úvodný deň dostali priestor na prezentáciu poprední významní odborníci so svojimi príspevkami na tieto témy: Doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD. – Premeny univerzitného vzdelávania na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. – Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu, Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc. – Má problematika anómie miesto v pedagogike? K otázkam pripravenosti učiteľov na anómiu v spoločnosti i v rodine (žiacov), Doc. PaedDr. Stanislav Bendl, PhD. – Šikanovaný učiteľ a možnosti jeho ochrany prostredníctvom profesnej prípravy.

V závere jednotlivých príspevkov odzneli veľmi zaujímavé diskusie, ktoré priniesli niekoľko možných pohľadov a riešení na danú problematiku. Súčasťou prvého dňa bola aj účasť na koncerte v Mestskom divadle P. O. Hviezdoslava, ktorý bol príjemným spštením náročného dňa, počas ktorého sa riešili otázky z oblasti vedy a výskumu. Po skončení prvého dňa sa účastníci presunuli do hotela vo Veľkých Bíloviciach, kde nasledujúce dva dni pracovali v jednotlivých sekciách. Sekcie boli rozdelené do piatich skupín, ktoré sa podrobnejšie zameriavali na tieto oblasti premien univerzitného vzdelávania:

1. sekcia – Učiteľ a jeho postavenie v súčasnej škole a spoločnosti - teoretická analýza,
2. sekcia – Odraz transformačných zmien základnej školy na prípravu učiteľov v jednotlivých odboroch,
3. sekcia – Konceptné smerovanie pedagogickej praxe na pedagogických fakultách,

4. sekcia – Výskumné projekty ako súčasť kontinuálneho procesu spolupráce univerzít (ich prezentácia a analýza zistení) zamerané na status učiteľskej profesie,

5. sekcia – Využívanie elektronických médií v univerzitnom vzdelávaní.

V jednotlivých sekciách odznelo spolu šesťdesiatšesť referátov, ktoré priniesli veľmi zaujímavé výsledky v oblasti univerzitného vzdelávania. V rámci každej sekcie bol poskytnutý priestor na diskusiu k prezentovanému príspevku, čím sa vytvorili možnosti na rôzne konfrontácie, rozhovory a prínosné pripomienky k danej oblasti vedy a výskumu. Každá sekcia na záver konferencie predložila výsledky rokovaní, ktoré boli prezentované v záverečnej časti tohto príjemného stretnutia. Ich obsah tvorili podnetné návrhy na riešenie danej problematiky v oblasti prípravy budúcich učiteľov. Z jednotlivých záverov vyplynulo, že v prípade realizácie premien univerzitného vzdelávania je potrebné:

- podporovať analýzu medzinárodnej komparácie z hľadiska profilovania kompetencií učiteľa,
- hľadať cesty podpory relevantnej spolupráce v trojuholníku učiteľ, rodič, žiak,
- podporovať pravidelnú výmenu informácií medzi školou a rodinou žiaka,
- pokúsiť sa jasne ohraničiť právomoci a vymedziť zodpovednosť rodiny a školy za výchovu a vzdelávanie detí,
- navrhnuť systematickú koncepciu prípravy sociálneho pedagóga, koordinátora prevencie, výchovného poradcu, školského psychológa pre ich podiel na edukácii v školskom prostredí,
- podporovať modely supervízie reflexívnej praxe budúceho učiteľa v jeho univerzitnom vzdelávaní,
- využívanie informačných a komunikačných technológií ako podmienka efektívneho fungovania vysokej školy,
- podporiť a vytvoriť profesijný štandard učiteľa pre skvalitnenie prípravného a ďalšieho vzdelávania učiteľov.

Cieľom je, aby tieto závery slúžili ako vízia do budúcnosti nielen pre budúcich učiteľov, ale aj pre profesorov, docentov a odborných asistentov, ktorí dennodenne realizujú výučbu na vysokých školách a pripravujú študentov, ktorí svoje vedomosti a praktické skúsenosti využijú pri výchove a vzdelávaní novej generácie.

Touto cestou by som chcela poďakovať organizátorke konferencie Doc. PaedDr. Adriane Wiegerovej, PhD. za vynikajúce zvládnutie organizačného zabezpečenia konferencie, ale v prvom rade za zrealizovanie konferencie na veľmi vysokej odbornej úrovni. Vďaka patrí aj odborným konzultantom, ktorý k jednotlivým príspevkom vypracovali posudky. Tieto sú zárukou vysokého kreditu každého príspevku, ktorý bol na konferencii prezentovaný. V prípade posudkov príspevkov ide totiž o dlhodobú tradíciu, ktorá robí túto konferenciu špecifickou a veľmi vysoko hodnotenou na základe kreditov.

Na záver možno konštatovať, že aj tento ročník priniesol veľa nových poznatkov a skúseností z rôznych oblastí univerzitného vzdelávania. Okrem odborných poznatkov sme aj tento rok nadviazali nové priateľstvá, ktoré môžeme využiť v rámci medzinárodnej spolupráce pri skvalitňovaní úrovne vysokoškolského vzdelávania. Už teraz sa tešíme na ďalší ročník tejto významnej konferencie.

Lucia Tomašeková

Recenzie/Reviews

Konrad Paul Liessmann: Teorie nevzdelanosti

Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677.

Nevzdelanosť dnes nie je iba jednoduchá absencia vzdelania, ani istá forma nekultivovanosti, ale dnes už veľmi intenzívne zaobchádzanie s vedením (od slova vedieť) mimo sféry vzdelanosti. Nevzdelanosť dnes nie je individuálnym zlyhaním, ani (iba) výsledkom chybnjej vzdelávacej politiky, ale je nevyhnutným dôsledkom kapitalizácie ducha. Vzdelanosťná spoločnosť sa stala pohľadom na bezútešný stav ducha. Eufemizmom, ktorý má túto biedu zakryť. To sú základné východiská skvelej publikácie Konráda Paula Liessmanna, ktorú pod názvom Teória nevzdelanosti vydala Academia v Prahe v r. 2009. Tento zásluhný vydateľský čin sa stretol s veľkým záujmom medzi odbornou i laickou verejnosťou. S problematikou tzv. vzdelanostnej spoločnosti sa v ostatnom období stretávame veľmi často. Mnohí autori úvah, ba i štúdií na túto tému akoby vycítili konjunkturálnu príležitosť vyjadriť sa pozitívne k tomu, ako aktuálna až nevyhnutná je existencia spoločnosti, založenej na poznatkoch – akoby šlo o novú „módu“ poznatky a vzdelanie považovať za najvýznamnejší zdroj rozvoja spoločnosti. Prejavy s touto tematikou znejú veľmi presvedčivo, hoci samotná podstata vzdelanosti spoločnosti býva zahmlená a nejasná. Voľný výklad obsahu je ponechávaný na individuálnej predstavivosti tých, ktorí o vzdelanostnej spoločnosti počávajú príp. čítajú. Kniha nastavuje kruté zrkadlo rétorickým frázam a skutočnej situácii, v ktorej sa nachádza vzdelanie. U ideológov vzdelanostnej spoločnosti sa rozhodne nestretne s úspechom. A možno práve preto ten, kto si chce kúpiť či prečítať túto knihu, musí si ju objednať z Prahy – na Slovensku ju v knihkupectvách sotva nájde, hoci bol Liessmann v Rakúsku vyznamenaný v roku 2006 titulom „Vedec roka“.

Kým prejdeme stručne obsah uvedenej publikácie, členenej do deviatich kapitol, chceme upozorniť na tri podstatné oblasti, ktorých sa týka:

1. *Vzdelanie predstavuje nie inštrumentálnu, ale finálnu hodnotu. Uvedenú myšlienku publikoval Alexander Hirner už v r. 1972 ako kritiku ekonomizmu.* Vzdelanie predstavuje hodnotu samú o sebe, nie iba preto, že jeho prostredníctvom je možné lepšie a efektívnejšie organizovať výrobu, získať lepšie zamestnanie, postavenie v spoločnosti, v súčasnosti by sme mohli povedať, že i menšiu pravdepodobnosť stať sa nezamestnaným. Odveká túžba človeka vedieť, odhaľovať tajomstvá prírody i spoločnosti, je spojená s radosťou poznania, môže naplniť i zmysel ľudskej existencie.
2. *Vzdelanie v prírodných a technických vedách nemožno nadradovať nad vzdelaním v oblasti spoločenských vied.* Autor týchto riadkov bol osobne svedkom vystúpenia významného prírodovedca, ktorý konštatoval, že neznalosť Shakespeara je považovaná za nevzdelanosť, ale neznalosť Ohmovho zákona nie. Jeho omyl spočíva v tom, že dielo hádam najvýznamnejšieho svetového dramatika sa týka ľudského života, jeho zmyslu, spôsobu a hodnoty, dobra a zla, kým Ohmov zákon predstavuje síce významný poznatok, ale týkajúci sa iba časti ľudského poznania.

3. *Vzdelanie nemožno štandardizovať.* Všetky pokusy na svete stanoviť, čo je viac a čo je menej dôležité vedieť stroskotali, príp. viedli k deformáciám vo vedení. Tak, ako je deformované i vysokoškolské vzdelanie snahou o jeho štandardizáciu v zmysle tzv. Bolonského procesu. Vysoká škola nie je továreň na masovú výrobu absolventov, tak ako sa masovo vyrábajú autá, chladničky alebo potraviny. Znásilnenie vysokoškolského vzdelania k unifikácii (kredity, umožňujúce prestup z jednej vysokej školy na druhú) znamená koniec kreativity v humanitných a spoločenských vedách a samozrejme i v umenovedných disciplínach. Kým v technických a prírodovedných vedách je štandardizácia súčasťou prípravy absolventov na zapojenie sa do ekonomického života, v humanitných a spoločenských vedách znamená unifikáciu a stagnáciu.

V pôsobivom predhovore, Liessmann vyvracia zdanie, že sa napĺňa sen osvietenecov o kompletne vzdelaných ľuďoch prostredníctvom informovanej spoločnosti, Humboldtovej myšlienke vzdelaného človeka a vedeckej univerzity, ako i prihlásení sa k myšlienkam Jürgena Habermasa o teórii polovzdelanosti. Vyslovuje nádej, že si konečne dovolíme „jasný pohľad na bezútešný stav ducha, ktorý sa veľmi núdzovo zakrýva eufemizmom „spoločnosť vedenia“(s. 11).

V prvej kapitole sa kriticky venuje problematickej téme o tom, čo „musíme vedieť“, aby konštatoval, že v novohumanistickej koncepcii vzdelanosti nikdy nešlo o stanovenie toho, čo človek musí vedieť. Až sarkasticky konštatuje, „čo človek musí vedieť“, aby sa pri spoločenskej konverzácii zaskvel na úrovni a pritom nepôsobil negatívne „ako všeznalák alebo chodiaca encyklopédia kuriozít“.

V ďalších kapitolách Liessmann konštatuje, že *informácie nemajú s vedením a poznaním nič spoločného.* Vedenie je viac ako informácie. Vedenie je interpretácia dát s ohľadom na ich kauzálne súvislosti a vnútornú konzistenciu. Je všade tam, kde je možné niečo vysvetliť alebo pochopiť. *Základným predpokladom vedenia je hľadanie pravdy.* Či sa využije, je otázkou situácie, v ktorej sa spoločnosť ocitne. V pamäti uchovávané dáta nie sú vedením. Stávajú sa ním až vtedy, ak sú vzájomne prepojené, podľa logických a konzistentných kritérií, keď sú v zmysluplnom a preskúmateľnom vzťahu. Na adresu polovzdelanosti okrem iného konštatuje: „Veľkými slovami sa klame o skutočných možnostiach a zmyslu vzdelania. Medzery vo vzdelaní tzv. politických elít, prejavujúce sa v najjednoduchších historických a kultúrnohistorických otázkach nemožno prehliadnuť“. Citujúc Adorna, významného nemeckého filozofa, sociológa, a muzikológa, predstaviteľa frankfurtskej školy, ktorý je známy kritickou reflexiou európskej kultúry, uvádza, že v podmienkach kultúrneho priemyslu sa stáva vzdelanosť polovzdelanosťou, ako všadeprítomná forma odcudzeného človeka. V tomto ovzduší pretrvávajú vecné obsahy materializované na tovar na úkor vnútornej pravdivosti a životného vzťahu k živým bytostiam. V súvislosti neustáleho zdôrazňovania schopnosti tímovej práce namiesto vzdelanosti uvádza: „Hlavne nemysliť vlastnou hlavou – ako by toto bol tajný program dnešného vzdelania...keď niekto neustále káže o prepojení do sietí...vyvíja veľký tlak na konformitu. Nevzdelanosť dnes nie je intelektuálnym deficitom...ale rezignáciou na snahu vôbec niečo chápať“. Externé faktory, za ktoré považuje Liessmann trh, zamestnateľnosť (employability), kvalitu lokality a technologický rozvoj, sú hlavné štandardy, ktorým má „vzdelanec“ vyhovieť.

Rezignácia na záväzné duchovné tradície a klasické vzdelanie sa stali cnosťou. S uvedenými myšlienkami sme sa stretli už u Zygmunta Baumana⁴ v jeho *Tekutej modernite*, v ktorej konštatuje, ako nebezpečné je pre úspech jednotlivca dôkladné vzdelanie, pretože mu neumožňuje rýchle reagovať na všetko, čo je módne aktuálne a čo podmieňuje úspech v povolani.

Nemalej kritiky sa dostalo i výsledkom testu PISA, najmä dôverčivosti, s ktorou sa na test nazerá, spoľahlivosti testu, o ktorej sa vôbec nediskutuje. Samotná myšlienka hodnotenia a zoradovania (do rebríčkov) bola od samotného začiatku spojená s paradigmou myslenia podnikovej ekonomiky, ktorá má školy a univerzity premeniť na podniky, ktoré je možné porovnávať podľa makroekonomických výsledkov. Je omylom nazdávať sa, že rôzne poradia v rebríčkoch univerzít postihujú skutočný stav. Určovať poradie znamená hodnotiť – uvádza autor. Pointa všetkých rankingov spočíva v tom, že sa veci, ktoré nikto nevnímal ako bezprostredne súvisiace porovnávajú ako rovnocenné. Zvrchovaný je dnes ten, kto má moc určovať poradie. Ratingové agentúry zažívajú obrovskú konjunktúru. Poradia sú zostavované na základe viac či menej transparentných kritérií pomocou testov, evaluácií, niekedy skôr podľa citu a vkusu hodnotiteľov, vždy ale za veľké peniaze. Čokoľvek sa objaví, musí sa okamžite zaradiť. Ako sa prejaví kvalita? Zostavovaním rebríčkov. Vo vede, kvalite výučby, kvalite školy či univerzity. Vec sama nie je predmetom skúmania, vždy len miesto, ktoré zaujíma v akomsi pochybnom rebríčku. Fetišizácia rebríčkov je výrazom aj symptómom špecifickej formy nevzdelanosti – chýbajúceho úsudku. Čím viac sa na univerzite hovorí o zabezpečení kvality, tým menej ide o kvalitu, ale o rozpúšťanie kvality v kvantite. Ratingové agentúry sa odmietajú venovať analýze obsahu, čím prezrádzajú, čo chápú ako kvalitu – prostú kvantifikáciu. Napr. otázka na obsah toho, čo kto píše sa nahrádza otázkou, či publikuje vo vydavateľstve zaradenom do rankingového zoznamu. Energiu a silu, ktorá je potrebná na myslenie, je nevyhnutné investovať do úsilia, aby bolo príslušné dielo publikované v niektorom z vopred určených vydavateľstiev. Dnes sa už hovorí takmer iba o poradiach, objemoch investícií, ukazovateľoch, počtoch absolventov, percentách tých, ktorí štúdium neukončili, najčastejšie v porovnaní s USA. Väčšinou sú to kvantifikačné postupy, preberané z podnikovej ekonómie. Podstata, o ktorú ide, teda otázka zmyslu, funkcií a statusu vedeckých odborov, otázka poznania a náročnosti vzdelania pritom nehrá rolu. Je to „dym kadidla vyhodnocovacích rituálov a kontroly kvality“, píše Liessmann, nie je to o poznaní, vedeckej dychtivosti („zvidavosti“), a akademickej slobode, ale

⁴ Pre slovenských a predpokladám, že i pre českých čitateľov patrí Bauman k sociológom, s ktorým sa legálne stretávali od šesťdesiatych rokov vydávaním jeho diel v českých vydavateľstvách, je to autor, ktorým sa nejeden z nás pred rokom 1989 nadchýnal. Dielo *Tekutá modernita* (Praha : Mladá fronta, 2002) je vynikajúcim obrazom toho, ako funguje postmoderná spoločnosť. Mnohí ju považujú doslova za breviár súčasného človeka, ktorý sa ocitol v zmätenom (podľa Baumana v tekutom) svete, ktorému navyiac vôbec nerozumie. To vedie človeka k ustavičnej dynamickej zmene názorov, zamestnania, ustavičnému prispôbovaniu sa okolnostiam, bez ohľadu na zásady, etiku, ba i sociálne normy.

o všetkej podobe nevzdelanosti. Práve ony sú stelesnením všetkého, čo je univerzitným manažérom kvality trňom v oku.

Kritike sa dostáva aj horúco vyznáwanej viere, že e-learning a blended learning, ako znejú kúzelné zaklínadlá univerzitetnej didaktiky, preberanej z nenáročných podnikových doškolovacích kurzov, predstavujú najvyššiu métu inovácie vysokoškolskej výučby. Táto skutočnosť v našich podmienkach nepochybne súvisí s absenciou vysokoškolskej pedagogiky a jej rozvoja.

Rovnako kritický je autor i v otázkach evaluácie výskumu. Získavanie financií z externého zdroja je takmer všade na prvom mieste pri hodnotení výskumu. Osobitne v humanitných vedách býva výskum bez externého zdroja zamietaný s poukazom, že je to iba „príležitostný výskum“, pretože nie je podporovaný ani spolufinancovaný z externých zdrojov, a preto môže byť považovaný za zbytočný. Konkrétne otázky a problémy doby, ktoré nie sú nikde oficiálne zaradené, zriedkakedy nachádzajú pochopenie. Pritom individuálna zodpovednosť a odvaha v rámci bádateľskej slobody by mali však byť hodnotené principiálne vyššie ako tie, ktoré sú podriadené externým záujmom najrôznejších zadávateľov alebo finančných zdrojov. Tak sa skryto a dosť svojvoľným spôsobom normuje a transformuje samotné poňatie vedy. Takzvané „excelentné projekty“, ktoré vygeneroval evaluačný proces, bývajú už i z týchto dôvodov intelektuálne priemerné. Nad všetkým sa vznáša fetiš internacionalizácie, pobyt v zahraničí je pokladaný za vedeckú kvalifikáciu sui generis a vedecký manažér, lietajúci okolo zeme je pokladaný za vzor, hoci omámený cestovaním spravidla nie je schopný jedinej vlastnej myšlienky. Kritických výhrad je k vede mnoho: autor uvádza oktrojovanie parametrov prírodných vied humanitnému výskumu, vyvíjanie modelov financovania výskumu, pravda, na úkor výskumu samotného, projektománia, deklarovanie žiadosti o projekt hneď ako vedeckej publikácie, často tak široko koncipovanej, že je vylúčené, aby sa projekt realizoval, administratívne, ktoré nastupuje miesto vedeckého výskumu, neustále vypracovávanie posudkov, zostavovanie štatistík, výpočty plánovaných čísiel a impaktovaných faktorov, hodnotenia žiadostí a podávanie žiadostí o spolufinancovanie a jeho vymáhanie. Citačné kartely súčasne rozhodujú o financovaní, a tým aj o existencii celých vedeckých inštitúcií. S tým súvisí aj podriaďovanie sa politickým a ekonomickým záujmom.

Hádam najviac kritiky sa ušlo a dodajme, že celkom oprávnené, tzv. bolonskému procesu. Bieda európskych vysokých škôl má názov Boloňa – touto vetou začína kapitola pojednávajúca o európskom vysokom školstve. Predovšetkým povinným zavedením trojročného bakalárskeho štúdia sa dostali všetky univerzity na úroveň protovedeckého profesného vzdelania, čo malo zmysel iba v krajinách, v ktorých nejestvoval systém odborného školstva. „Studenou cestou sa likviduje zmysel univerzity ako miesta vedeckej prípravy na povolanie, čoho predpokladom je jednota výskumu a výučby“ – uvádza Liessmann (s. 74). V krátkom, trojročnom bakalárskom štúdiu zostáva toľko vzývaná internacionalizácia prázdny sľubom. Až magisterské štúdium môže ponúkať študentom tú formu vedeckej úrovne, ktorá by mala byť pre univerzity určujúca. Pretože je však aj toto štúdium v oblasti humanitných a spoločenských vied predštrukturované, k prvým obetiam bolonského procesu patrí sloboda učenia. Až nepatrnej menšine študentov ponúkané doktorandské štúdium nadobúda charakter vedeckého štúdia. Tým sa stáva, že jednota výučby a výskumu z univerzít celkove vymizne, bude sa pestovať len v zvláštnych programoch (doktorandského štúdia).

Habilitácie budú naďalej strácať na svojom význame, až napokon z pragmatických dôvodov celkom vymiznú – predpovedá Liessmann. Z doterajšieho trojčlena – diplom – doktorát –habilitácia vznikne nový: bakalár – magister – PhD. Následne poklesne vedecká úroveň i keď počet absolventov stúpne. Takmer to vyzerá, ako by reformátori univerzít poznali len jediného skutočného nepriateľa – nezávislého bádajúceho ducha, ktorý sa vymyká ich predstave. Koncept, ktorý môže mať svoje opodstatnenie v prírodovednom a technickom výskume, sa bez rozmýšľania prenáša na vedné odbory, založené na kompetencii a práci jednotlivca, ktoré sa neriadia normami a výskumnými kontextami.

Za zvlášť pikantné považuje autor prepočítavanie študijných výkonov podľa ECTS (naše kredity). Kredity nepredstavujú obsahový ekvivalent štúdia, majú iba porovnávať vynaložený pracovný čas. Patrí k irónii svetových dejín – uvádza Liessmann, že marxistické učenie o vynaloženej práci, ktoré ekonomické teórie definitívne zamietli, sa dočkali radostného návratu. Porovnatelnosť štúdia prostredníctvom kreditov napr. v Segedíne, Varšave či v Bratislave alebo vo Viedni je ilúzia. Stačí už iba, aby sa zjednotili i názvy prednášok, seminárov a modulov všade rovnako, všade vyučovať anglicky, a bude možné všade študovať to isté. Potom bude ale zbytočná akákoľvek mobilita. Veď i tak v programoch Erasmus sú pre štipendistov ďaleko najväčším prínosom večierky. Modularizácia štúdia znamená lisovanie učiva do stavebných dielcov, ktorí možno ľubovoľne kombinovať, ako napríklad nábytok predávaný v IKEA, čo znamená koniec vedeckej tradície, dynamiky poznávania, porozumenia a vedenia.

Veľmi negatívnym javom je i jednostranné hodnotenie univerzít podľa výskumnej práce a degradácia výučby na neobľúbenú činnosť. Je to sabotovanie tradičnej jednoty výskumu a výučby, znaku, ktorým sa univerzita odlišuje od iných výskumných a vzdelávacích pracovísk. Príznačné je, že pre zlepšenie vysokoškolsko-didaktických schopností sú vysokoškolskí učitelia, ba i akademickí funkcionári posielaní do poradní pre podnikateľov, kde ich školia poradcovia s bakalárskym alebo magisterským vzdelaním, spravidla psychológie. Tu sa banálne poznatky podnikateľskej ideológie predávajú univerzitám ako najnovší výkrik poznania, od blended learning, diversity management až po „bilancie vedenia“. Po dokončení bolonského procesu sa táto fraška premení na tragédiu – konštatuje autor.

Po kritike procesu výchovy človeka, ktorá sa stáva prostriedkom boja o trhy, tzv. manažmentu vedenia, ktorý sa stáva iba aplikáciou informácií pre podnikanie, celkom poplatné praxi, riadenie sa vedení univerzít prostoduchými ideológiami podnikaní, „prepočítavani“ sociálneho a kultúrneho kapitálu, znesvojprávnenia univerzít, ako i kritikou permanentných reforiem, ktorým sa už nikto nebráni, aby nevyzeral ako zbabelec, spolu s apoteózou trhu a jeho prisluhovania vyúsťuje publikácia v konštatovanie autora:

Každý, kto pracuje na univerzite má jedinú túžbu: raz sa v kľude a bez všetkých vonkajších tlakov venovať tomu, prečo je tu zamestnaný – premýšľať, skúmať, experimentovať, písať. Možno s uvedeným konštatovaním polemizovať?

Peter Ondrejko

Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. EURYDICE (Education and Culture DG, European Commission)

Brussels : Eurydice, Jún 2008. 88 s. ISBN 978-92-79-08898-8.

(Dostupné aj elektronicky na adrese www.eurydice.org)

EURYDICE je sieť zameraná na zber a zdieľanie informácií, ktoré sa týkajú vzdelávania v jednotlivých členských krajinách EÚ. Na stránke www.eurydice.org možno nájsť množstvo zaujímavých publikácií. Publikácia, ktorú som si vybrala pre prvé číslo nového elektronického časopisu Slovenskej pedagogickej spoločnosti PEDAGOGIKA.SK, *nie je prvou ani poslednou publikáciou EURYDICE venovanou učiteľom, ale akoby predznamenalala vzrast (oprávneného) záujmu a prácu učiteľov a jej kontext.*

Keď OECD v júni 2009 zverejnilo zistenia medzinárodnej štúdie TALIS uskutočnenej v 23 krajinách, výsledky tejto štúdie sa prezentovali ako základ pre vzdelávaciu politiku zúčastnených krajín a významný prínos k tvorbe informovaných rozhodnutí⁵ s cieľom zlepšiť podmienky pre efektívne vyučovanie. Napriek tvrdeniu na stránkach OECD⁶, že štúdia TALIS priniesla prvé medzinárodne porovnateľné dáta o podmienkach, ktoré ovplyvňujú prácu učiteľov, existuje oveľa viac zdrojov umožňujúcich istý pohľad na túto problematiku – prácu učiteľov a faktory, ktoré ju ovplyvňujú. Okrem medzinárodných meraní výsledkov vzdelávania, ktoré tradične administrujú aj dotazníky pre učiteľov (napríklad IEA PIRLS alebo TIMSS), *venuje otázkam prípravy a práce učiteľov veľkú pozornosť aj Európska komisia.* Informácie zbiera a publikuje prostredníctvom siete EURYDICE. Informácie sa získavajú na základe vopred pripraveného rámca, nástrojov (dotazníkov), ktoré (prevažne) vyplňajú národné kancelárie EURYDICE a komparácie dostupných dokumentov. Informácie teda nie sú získané priamo od učiteľov, *prezentuje sa aktuálna platná vzdelávacia politika.* Nedostatok týchto informácií spočíva v tom, že *reálny stav nemusí byť vždy v súlade so zámerom, platnou vzdelávacou politikou.*

Bez problémov však nie sú ani *informácie zhromaždené štúdiou TALIS*, ktoré síce poskytujú príležitosť pochopiť faktory ovplyvňujúce prácu učiteľov, porovnať stav v 23 krajinách, ktoré sa zúčastnili dotazníkového prieskumu a hlbšie analyzovať situáciu v jednotlivých školských systémoch, ale *sú subjektívne*, závislé na optike a názore respondentov – učiteľov. Publikáciu venovanú medzinárodným výsledkom štúdie OECD TALIS predstavím v nasledujúcom vydaní časopisu PEDAGOGIKA.

Keď zväžeme pozitíva a negatíva zberu prezentovaných informácií, čitateľovi neostáva, len postupovať a prijímať ich veľmi obozretne. Informácie zhromaždené vďaka EURYDICE v publikácii *Levels of Autonomy and responsibilities of teachers in Europe* by totiž mohli slúžiť ako *významný zdroj pre analýzu kontextu, verifikáciu a interpretáciu* štúdie TALIS, respektíve rôznych ďalších výskumov a prieskumov v rámci učiteľskej populácie a problematiky vyučovania. Publikácia poskytuje zaujímavý pohľad na **vývoj povolania učiteľa** (kapitola 1), a to najmä na **vzrast povinností** (súvisia s účasťou na tvorbe obsahu vzdelávania, potrebou kontroly

⁵ Evidence based decisions.

⁶ http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html

poskytovaného vzdelávania z dôvodu autonómie škôl – testovania, certifikačné merania a pod., ale aj riešením sociálnych potrieb – vzdelávanie integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pod.). Vyučovacia činnosť je regulovaná takmer všade národnými alebo ústrednými inštitúciami a rozhodnutie zvýšiť rozsah zodpovedností vykonávaných profesionálne kvalifikovanými učiteľmi je vo väčšine prípadov prijímané na najvyššej (národnej) úrovni, dokonca aj v krajinách s decentralizovanými inštitúciami (s. 15). Iba málo krajín – Holandsko, Portugalsko a Veľká Británia – vykonali prieskum pracovných povinností učiteľov, vedúci k radikálnej reforme ich postavenia a pracovných podmienok. Vo Veľkej Británii (Anglicko a Wales) sa v roku 2003 následne uskutočnila reforma práce učiteľov charakterizovaná znížením administratívnej záťaže a úradníckych úloh, garanciou času na plánovanie aktivít, prípravou na vyučovanie a hodnotenie, zavedením obmedzení (limitov) na supľovanie a definovaním podporných zamestnancov.

Sledovala sa oblasť vyučovania (kapitola 2), pracovný čas a pracovná náplň učiteľov (kapitola 3), oblasť ich ďalšieho vzdelávania (kapitola 4), účasť učiteľov na inováciách a reforme vzdelávania (kapitola 5) a rozsah ich zodpovednosti a pôžitkov (kapitola 6). V publikácii sa analyzovali tieto oblasti autonómie učiteľov⁷: 1. obsah vzdelávania, 2. vyučovacie metódy a 3. hodnotenie žiakov. Povinný *základný obsah vzdelávania je vo väčšine krajín EÚ taxatívne vymedzený*. Vo väčšine školských systémoch (dokonca aj tých najcentralizovanejších) si učitelia už dávno mohli zvoliť vlastné vyučovacie metódy a materiály (učebnice a pod.).

Čo sa týka organizačno-ekonomickej úrovne vzdelávania, posledných 20 rokov znamenalo neprerušný/postupný transfer zodpovednosti z centrálnych orgánov na miestnu úroveň.

Čo sa týka užitočnosti autonómie v oblasti definovania obsahu vzdelávania, tam je menej konsenzu. Na strane 12 sa zdôrazňuje, že: „rozmanitosť lokálnych interpretácií obsahu vzdelávania (pochopenia na miestnej úrovni) vytvorila významné rozdiely medzi jednotlivými školami, ktoré kompromitujú prítomnosť všeobecného vzdelávania v akomkoľvek rozumnom zmysle. Nečudo, že *niektoré krajiny od nej ustupujú*.”

V oblasti vyučovacích metód je samostatnosť učiteľov v rámci EÚ univerzálna a úplná (na druhej strane tento aspekt je kontrolovaný školskou inšpekciou).

Oblasť hodnotenia žiakov zahŕňala kritériá interného hodnotenia, rozhodovania o opakovaní ročníka žiakom a stanovenie obsahu skúšok na získanie certifikátov (kvalifikácie). V súvislosti s touto oblasťou môžeme na strane 36 nájsť o Slovensku nesprávnu informáciu⁸, že u nás nie sú certifikačné merania. Tu sa dostávame k ďalším slabším publikácie. Prvou je potreba revízie uvedených informácií s použitím nejakého ďalšieho dostupného zdroja. Druhou je nemožnosť využiť niektoré zozbierané informácie. Na rozdiel od niektorých predchádzajúcich štúdií EURYDICE,

⁷ S použitím nasledovnej škály: *úplná samostatnosť* (škola sama prijíma rozhodnutia), *čiastočná samostatnosť* (škola si vyberá z odporúčaných možností, resp. jej rozhodnutia musia prejsť schvaľovaním u nadriadených inštitúcií) a *nesamostatnosť* (škola neprijíma rozhodnutia).

⁸ Podľa informácií v publikácii mal byť jej nečistopis aktualizovaný v apríli 2008, TESTOVANIE 9 sa uskutočnilo vo februári 2008. Predtým sa už dlhší čas realizoval MONITOR 9 a externá časť maturitnej skúšky.

najmä *Science Teaching in Schools in Europe*⁹, sa v tejto publikácii nájdu občas aj *nejasnosti spojené s definovaním pojmov, ich významu*. Napríklad na strane 43 je pri *mieste tímovej práce* za Slovensko vyznačené, že sa vyžaduje vo všetkých sledovaných oblastiach (spolupráca pri rozvoji školy, spolupráca pri plánovaní vzdelávania/vzdelávacieho programu, medzipredmetová spolupráca, spolupráca pri internom hodnotení školy aj žiakov). V publikácii však nie je jasné, kto a ako spoluprácu vyžaduje.

Paulína Koršňáková

Rogers, A.: Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?

Hong Kong : Comparative Education Research Centre, 2004. 316 s. ISBN 962-8093-30-4.

Publikácia Alana Rogersa *Neformálna edukácia: Flexibilné vyučovanie alebo participatívna edukácia?* predstavuje zásadnú súhrnnú analýzu problematiky neformálnej edukácie v súčasnosti. Je výnimočná nielen tým, že poskytuje medzinárodnú komparáciu teoretického vývoja, chápania a praktickej realizácie neformálnej edukácie, ale aj tým, že autor predkladá vlastnú teóriu neformálnej edukácie pre súčasnosť, či prognózuje ďalšie možnosti vývoja a uplatnenia tohto konceptu v budúcnosti.

Publikácia je tematicky členená do štyroch častí. V prvej časti sa autor venuje kontextu, v ktorom sa zrodil pojem a idea neformálnej edukácie. Vo všeobecnosti možno povedať, že to bolo v čase, kedy sa začalo široko debatovať o kríze formálnej edukácie a objavili sa snahy reformovať či dokonca výzvy zrušiť vyučovanie. Hoci by sa mohlo zdať, že neformálna edukácia je predovšetkým reakciou na zlyhávajúce systémy vzdelávania v „západnom svete“, treba uviesť, že s týmto pojmom sa stretávame najskôr pri reformných snahách vo vzdelávaní v rozvojových krajinách. Tieto snahy sú reprezentované dvomi skutočnosťami: *1. presun od deficitného diskurzu k diskurzu znevýhodnenia, čo bolo spojené s možnosťou výberu a 2. premena vnímania rozvoja z industrializácie a modernizácie na pomoc masám*, predovšetkým pochádzajúcim z vidieka. Rogers však upozorňuje, že „vzhľadom k tomu, že problém s formálnou edukáciou bol v diskusii konštruovaný rozličnými partnermi rôznymi spôsobmi, funkcie prisúdené neformálnej edukácii sa líšili.“ (s. 68)

V druhej časti sa autor sústreďuje na diskusiu o charaktere neformálnej edukácie. Na základe preskúmania rozličných kontextov a uplatnení v praxi rozoznáva štyri základné typy prístupov k neformálnej edukácii (s. 69):

- a) *Advokáti*, ktorí videli neformálnu edukáciu ako všetko vzdelávanie mimo formálneho systému (extra-formálna).
- b) *Ideológia*, ktorí videli neformálnu edukáciu vo svojej podstate ako protikladnú k formálnej edukácii (anti-formálna).

⁹ EURYDICE: Science Teaching in Schools in Europe. Policies and research. EK 2006. 92 s. ISBN 92-79-01923-6

- c) *Empirici*, ktorí sa pozerali na neformálnu edukáciu v praxi a vyhlasovali ju za viac-menej rovnakú s formálnou edukáciou (para-formálna).
- d) *Pragmatici*, ktorí videli možnosti neformálnych prvkov v rámci formálnej edukácie (intra-formálna).

Podľa Rogersa, veľká diskusia o neformálnej edukácii skončila začiatkom 90-tych rokov 20. storočia. Príčiny vidí v dvoch skutočnostiach: 1. *s nárastom alternatívnych prístupov k vzdelávaniu stratila svoje prvotné miesto v debate o potrebe reformy formálnej edukácie* a 2. *uskutočnenie istých reformných zmien vo formálnej edukácii a tým pádom zníženie významu konceptu neformálnej edukácie ako takej*.

Tretia časť publikácie je venovaná prípadovým štúdiám súčasných programov, ktoré deklarujú, že sú programami neformálnej edukácie v rozvojových krajinách. Veľký rozsah a rozdielnosť týchto programov ako aj rozličný vzťah k formálnej edukácii podľa Rogersa poukazuje na to, že súčasný koncept neformálnej edukácie je a-teoretický a chýba mu jasný logický rámec.

Vo štvrtnej časti publikácie autor vyslovuje potrebu rekonceptualizácie termínu *neformálna edukácia*. Odporúča vidieť formálnu, neformálnu a informálnu edukáciu ako tri zložky jedného kontinua a nie ako tri samostatné kategórie. Zároveň, s využitím teórie organizácie (sociológia) a skupinovej dynamiky (sociálna psychológia), ktoré často narábajú s pojmami formálny (organizácia, skupina) a neformálny (organizácia, skupina) prináša do diskusie aspekt kontextualizácie. Preto navrhuje nasledovné delenie (s. 261):

- *formálna edukácia*: edukácia, ktorá je značne dekontextualizovaná, neadaptovaná individuálnym študujúcim účastníkom;
- *neformálna edukácia*: edukácia, ktorá je čiastočne dekontextualizovaná a čiastočne kontextualizovaná (flexibilné školovanie);
- *informálna edukácia*: edukácia, ktorá je vysoko kontextualizovaná, individualizovaná a vykonávaná v malom meradle (participatívna edukácia).

Pre úplnosť uvádzame, že podľa Rogersa (s. 258), *flexibilné vyučovanie* (flexible schooling) predstavuje „štandardizované edukačné programy adaptované limitovaným spôsobom na miestne potreby. Ide o programy, ktoré môžu byť buď na kontext senzitívne (context-sensitive) alebo kontextu prispôsobené (context-adjusted), upravené, aby naplnili miestne podmienky, ale stále zreteľne štandardizované;“ a *participatívna edukácia* (participatory education) predstavuje „programy, ktoré sú vysoko participatívne, adaptované potrebám určitej skupiny účastníkov v každom ohľade – kurikulum, vzdelávacie-učebné materiály, dĺžka programu, časové rozvrhnutie, metódy hodnotenia atď.“

Na konci publikácie autor prichádza k záveru, že napriek tomu, že nejestvuje konsenzus v definovaní neformálnej edukácie, je prínos debaty o neformálnej edukácii v tom, že „je výzvou všetkej edukácii z hľadiska moci – kto kontroluje proces a rovnako formát?“ Túto otázku považuje za „radikálny element“, ktorý neformálna edukácia ponúka formálnej a informálnej edukácii.

Peter Lenčo