

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**, IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam; **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)

Darina Dvorská, Pedagogická fakulta UK, Bratislava
(darina.dvorska@fedu.uniba.sk)

PEDAGOGIKA.SK, ročník 1, 2010, číslo 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Herdovo námestie 2, Trnava 917 01. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.
ISSN 1338 – 0982

Ročník 1, 2010 č. 3, s. 181-260

Obsah

Štúdie

G a v o r a, Peter – M a t ú š o v á, Petra: Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov	183
D o p i t a, Miroslav: Zdroje a pôvod konceptu znalostní společnosti	197
A g u e r r o n d o v á, Inés: Komplexné znalosti a edukačné kompetencie	223

Správy

Š e d' o v á, Klára: Jaký je současný stav českých pedagogických časopisů?	239
K o l l á r i k o v á, Zuzana: Zmeny vo vydávaní pedagogických časopisov na Slovensku	243
P o ž á r, Ladislav – K u d l á č o v á, Blanka: Konferencia <i>Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky</i>	244

Recenzie

M i h á l e c h o v á, Mária: Život a dielo Juraja Čečetku. Bibliografia významného slovenského pedagóga (Štefan Švec)	249
J a n d e r k o v á, Dita: Pedagogická diagnostika (Pavol Kompolt)	252
K a š č á k, Ondrej – P u p a l a, Branislav: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch (Michal Rehúš)	254

Volume 1, 2010, No. 3, p. 181-260

Contents

Studies

- G a v o r a, Peter – M a t ú š o v á, Petra: Investigation into Reading Literacy of University Students 183
- D o p i t a, Miroslav: Sources and Origin of the Concept of the Knowledge-Based Society 197
- A g u e r r o n d o v á, Inés: Complex Knowledge and Education Competences 223

Reports

- Š e d' o v á, Klára: State of the Art of Czech Educational Journals 239
- K o l l á r i k o v á, Zuzana: Changes in Publishing of Slovak Educational Journals 243
- P o ž á r, Ladislav – K u d l á č o v á, Blanka: Conference on Transdisciplinary Aspects of Inclusion in Education 244

Reviews

- M i h á l e c h o v á, Mária: Život a dielo Juraja Čečetku. Bibliografia významného slovenského pedagóga (Štefan Švec) 249
- J a n d e r k o v á, Dita: Pedagogická diagnostika (Pavol Kompolt) 252
- K a š č á k, Ondrej – P u p a l a, Branislav: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch (Michal Rehúš) 254

Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov

Peter Gavora, Petra Matúšová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Bratislava

Anotácia: Po dlhé roky dominovalo v slovenských základných školách plynulé čítanie. Dôraz sa kládol najmä na presnosť a rýchlosť čítania. Medzinárodné štúdie čitateľskej gramotnosti PIRLS a PISA presunuli dôraz na čítanie žiakov pre reálny život a priniesli výsledky výkonov našich 10- a 15- ročných žiakov. Na Slovensku však máme málo informácií o úrovni čitateľskej gramotnosti dospelých. Cieľom tejto štúdie bolo získať vstupné údaje v tejto oblasti. Výskumný súbor tvorilo 133 študentov Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, ktorým sme zadali testové úlohy PISA 2000. Predpokladali sme, že študenti podajú v týchto úlohách výrazne lepší výkon ako žiaci vo veku 15 rokov, ktorí písali podobný test v rámci PISA 2003. Hraničné skóre 90 bodov (90 % z maximálne možného výkonu) však dosiahlo len 25 % študentov. Na druhej strane 25 % študentov tejto vzorky nedosiahlo v testových úlohách ani 75 bodov (75 % z maximálne možného výkonu). Pokiaľ ide o čitateľské procesy, podľa očakávania (a v protiklade s 15-ročnými žiakmi) najvyššie skóre dosiahli vysokoškooláci pri získavaní informácií (86,2 b.), horšie pri interpretácii textu (81,8 b.) a najhoršie pri uvažovaní a hodnotení textu (78,9 b.). Zistenia o nízkej úrovni čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov sú znepokojujúce a vyžadujú si nápravu koncepcie vyučovania už na základných a stredných školách.

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 3: 183-196

KLúčové slová: čitateľská gramotnosť, medzinárodné štúdie, PISA, vysokoškolskí študenti

Investigation into Reading Literacy of University Students. Over the past decade, fluent reading has come to be seen as a central component of primary school curriculum in Slovakia, with emphasis on accuracy and automaticity in reading. Due to PIRLS and PISA international studies in reading literacy a shift was made to bring reading to real-life situation needs. However, there is little information on performance of adult population in Slovakia in reading literacy. To receive some initial data, a study was conducted with a sample of 133 university students from Educational Faculty in Bratislava. The released PISA reading literacy test items (2000) were used as a data gathering instrument expecting that university students will score at least at the 90 % level (or 90 points) on the test. However, this level was reached only by 25 % of students. About 25 % students from the sample scored less than 75 points out of 100. As concerns the reading process, the highest scores were obtained in retrieving information (86.2 p.), followed by interpretation (81.8 p.) and reflecting (78.8 p.). The findings are disappointing and indicate that the low level of text processing with university students in the sample is dominant. PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1. (No. 3: 183-196)

Key words: reading literacy, international studies, PISA, adult literacy, university students

Medzinárodné štúdie PIRLS a PISA, ktoré zisťovali výkony žiakov základnej školy v *čitateľskej gramotnosti*, priniesli viacero zaujímavých podnetov. Tým, že umožnili porovnať zručnosti a vedomosti našich žiakov so žiakmi ostatných zúčastnených krajín, ukázali, že smerovanie vzdelávania v základnej škole sa uberá iným smerom, ako je to v krajinách, ktoré sa umiestnili v uvedených štúdiách na popredných miestach. Okrem zmeny pohľadu na čítanie však tieto medzinárodné štúdie priniesli aj silný výskumný a metodologický impulz. Ukázali, ako je potrebné sofistikovane organizovať hĺbkovú evalváciu výsledkov vzdelávania. PIRLS a PISA boli výborne organizačne pripravené, testovacie nástroje zisťujúce vedomosti a zručnosti i dotazníky mapujúce charakteristiky žiakov, ako sú záujmy a postoje, rodinné zázemie žiaka i vybavenie školy boli veľmi kvalitné a reprezentatívny výber žiakov do tejto evalvácie bol urobený veľmi zodpovedne.

Pokiaľ ide o čitateľskú gramotnosť 15-ročných žiakov (PISA), naši žiaci dosiahli veľmi slabé výsledky v dvoch skúmaniach za sebou. Roku 2003 sa testovania zúčastnilo 40 krajín OECD a ďalších krajín, pričom slovenskí žiaci sa umiestnili pod medzinárodným priemerom výkonov a zaujali 30. miesto¹. Pri testovaní v roku 2006 (57 krajín) sa opäť umiestnili pod medzinárodným priemerom, a to na 33. mieste². (Koršňáková a kol., 2004; Koršňáková, Kováčová, 2007) Pre laickú verejnosť i pre mnohých odborníkov to bolo nepríjemné prekvapenie, dôvody zlých výkonov sú však zrejmé. Dlhé roky u nás v základných školách totiž dominovalo rozvíjanie techniky čítania a nekládol sa dôraz na analytickú prácu s textom, porozumenie textu, integráciu informácií obsiahnutých v texte a na využívanie informácií získaných z textu v praktických, neakademických situáciách. Toto boli práve oblasti, na ktoré sa testy čitateľskej gramotnosti PIRLS a PISA sústredili.

V protiklade s výskumom gramotnosti žiakov sa u nás neuskutočnili nijaké väčšie výskumy čitateľskej gramotnosti *dospelaj populácie*. Tým zaostávame za mnohými krajinami, kde sa tieto výskumy uskutočnili. Je dôležité vedieť, že prvé podnety na hlbšie skúmanie čitateľskej gramotnosti nevznikli v školskom prostredí, ale povstali z problémov, ktorým čelili dospelí – zamestnanci rôznych podnikov a pracovísk. Frekventovane sa ukazovalo, že pracovníci nerozumeli dobre oznamom, inštrukciám a pokynom. Pritom nešlo o ľudí, ktorí by neovládali čítanie, t.j. neboli to analfabeti. Neporozumenie textu na pracovisku malo rôzne negatívne dôsledky: spomaľovalo prácu, textové inštrukcie bolo treba opakovane vysvetľovať, niekedy dochádzalo k nehodám a úrazom vplyvom nesprávneho porozumenia písomných inštrukcií a návodov. Stále jasnejšie sa ukazovalo, že nedostatočná gramotnosť pracovníkov znižuje

¹ Štatisticky presnejšie 30. +/- 1 miesto.

² Štatisticky presnejšie 33. +/- 2 miesta.

produktivitu nielen konkrétneho podniku, ale – ak sa vyskytuje v širokom meradle – aj veľkej časti ekonomiky. Okrem toho daný stav petrifikuje aktuálnu sociálnu a ekonomickú nerovnosť. Platí to i naopak: každá pridaná hodnota ku gramotnosti populácie znamená tiež pridanú hodnotu v ekonomickej produktivite krajiny. (Rabušicová, 2002, s. 145)

Tieto a podobné zistenia stimulovali záujem politikov, ekonómov, ale i pedagógov v zahraničí o hlbšie preskúmanie tohto fenoménu. Podnietili vládne, školské a iné orgány k analýze výskytu nízkej čitateľskej gramotnosti obyvateľstva a k zisťovaniu, s akými charakteristikami človeka nízka gramotnosť súvisí. Odtiaľ viedla cesta k hľadaniu možností na zlepšenie situácie.

Prvé dôkladné výskumy čitateľskej gramotnosti dospelého obyvateľstva neprebehli v Európe, ale v Severnej Amerike. Nie je to náhoda. Ekonómovia a politici rozvinutých štátov si citlivejšie uvedomovali nedostatky obyvateľstva v gramotnosti, než to bolo v menej vyspelých krajinách. Spoločne s pedagógmi formulovali požiadavku, že tento problém je potrebné akútne i dlhodobo vyriešiť.

Prvé severoamerické výskumy gramotnosti boli prelomom – nielen preto, že zistili nepríjemné skutočnosti o úrovni čitateľskej gramotnosti dospelého obyvateľstva, že dôkladne zmapovali k nej sa viažuce charakteristiky čitateľov (záujem o čítanie, frekvencia čítania, dosiahnuté vzdelanie, typ zamestnania a pod.), ale aj preto, že priniesli značnú zmenu v metodológii výskumu gramotnosti. (Kirsch, Jungeblut, 1986; Jones, 1990) Prvé veľké výskumy v Severnej Amerike patria do druhej polovice minulého storočia. Až neskôr začali skúmať gramotnosť svojho obyvateľstva ďalšie krajiny. (Rakúsko 1990, Austrália 1989, Španielsko 1989)

Novým trendom, ktorý potom prišiel, boli robustné *medzinárodné porovnávacie štúdie* čitateľskej gramotnosti dospelého obyvateľstva. Zúčastnilo sa ich viac krajín, rozvinulo to ich spoluprácu a vzájomnú pomoc. Dobrým príkladom je projekt SIALS z roku 1998, do ktorého sa zapojilo 20 krajín, čo umožnilo nielen ukázať výkony v rámci danej krajiny, ale aj porovnať výkony medzi jednotlivými krajinami. Slovensko sa tohto zisťovania nezúčastnilo, z blízkyh krajín v projekte participovala Česká republika a Poľsko. Všimnime si dáta o gramotnosti dospelého obyvateľstva u našich západných susedov. (Národní zpráva z projektu SIALS, 1998)

Výskum ukázal, že až takmer tretina skúmanej vzorky dospelého obyvateľstva ČR dosahuje len najnižšiu úroveň gramotnosti, tzv. úroveň 1 (vo vyspelých krajinách však len 18 %). Títo ľudia vedia uskutočňovať len veľmi elementárne činnosti s textom – vyhľadanie informácie, ktorá bola v texte takmer v nezmenenom znení, doplnenie osobných údajov do dotazníka a pod. Dôsledky nízkej úrovne gramotnosti sú zrejmé, je hrozbou, že sa pred týmito ľuďmi zatvára svet informácií, pretože nevedia s nimi efektívne pracovať.

V najvyššej úrovni gramotnosti (úrovne 4 a 5) skórovala len necelá desatina skúmanej vzorky ČR, kým vo Švédsku to bolo až 30 %, v USA a Kanade 20 %, v Holandsku, Nemecku, VB a Belgicku 17 %.

Výskumy dali do súvisu úroveň gramotnosti skúmaných osôb s rôznymi charakteristikami: dosiahnutou úrovňou vzdelania (silný faktor), pohlavím, sebahodnotením čitateľských schopností a pod. Výsledky tohto medzinárodného výskumu boli prijaté s veľkou pozornosťou odborníkov z rôznych oblastí – hlavne ekonómov, sociológov a politikov.

Zostavil sa aj výkonnostný rebríček krajín (ktorý sa organizátori sprvoti zdráhali urobiť), čo niekde vyvolalo nečakanú odozvu. Napríklad v Belgicku (flámska časť) vznikol rozruch okolo toho, že 40 % nezamestnaných nepresiahlo najnižšiu úroveň gramotnosti (Flámi skončili v rebríčku výkonov predposlední, pred Poľskom), čím sa ukázalo, že tento segment obyvateľstva nemá šancu zaradiť sa do vedomostnej spoločnosti. (Druine, Wildemeersch, 2000) Francúzi pozastavili publikovanie výsledkov projektu, keď zistili, že ide o politicky citlivé údaje a rozhodli sa hľadať svetlé i menej svetlé aspekty gramotnosti svojho obyvateľstva pomocou domácich štúdií. (Manesse, 2000)

V tomto kontexte je zaujímavé komentovať absenciu Slovenska v uvedenom projekte zisťovania úrovne gramotnosti dospelého obyvateľstva. U nás táto problematika nebola pred rokom 2000 široko diskutovaná, publikovaná a politici, ekonómovia, sociológovia a pedagógovia ani o nej zrejme nevedeli. Gramotnosť asociovala u mnohých ľudí skôr s negramotnosťou, čo sa ukázalo ako medvedia služba. Vplyvom povinnej školskej dochádzky detí a štandardného školstva u nás negramotnosť nebola problémom. Odhadovalo sa, že približne len 1 % z populácie dospelých nie je dostatočne gramotné. Krikľavé prípady sa vynorili a diagnostikovali len počas vojenskej prezenčnej služby mužov. Išlo hlavne o tzv. relaps, teda úpadok tejto schopnosti vplyvom nepoužívania čítania a písania po skončení povinnej školskej dochádzky³.

V súvislosti so školstvom je potrebné upozorniť na jedno závažné zistenie štúdie SIALS u našich západných susedov, ktoré môže mať analógiu aj u nás. Česká republika najviac zaostala za vyspelými krajinami v úrovni čitateľskej

³ Predsa však určité úsilie tu bolo. Ako príprava na účasť Slovenska v SIALS v roku 1991 vznikol v spolupráci s Ústavom UNESCO pre vzdelávanie v Hamburgu projekt reprezentatívneho výskumu čitateľskej gramotnosti dospelého obyvateľstva na Slovensku. Projekt bol oponovaný zahraničnými expertmi na pôde UNESCO. O projekte boli informovaní pracovníci Ministerstva práce a sociálnych vecí SR, Ministerstva školstva SR a Federácie odborových zväzov, od ktorých autori projektu žiadali finančnú podporu. Tieto inštitúcie prejavili záujem o problematiku a ponúkli morálnu, nie však materiálnu pomoc. Projekt zostal len na úrovni zámeru, ktorý sa nerealizoval. O ďalších pokusoch zmapovať úroveň čitateľskej gramotnosti dospelého obyvateľstva na Slovensku nevieme.

gramotnosti osôb s najvyšším (vysokoškolským) vzdelaním. Počet osôb v ČR s vysokoškolským vzdelaním, ktorí dosiahli úroveň gramotnosti 4 a 5 (teda najvyššiu úroveň), bol približne o polovicu nižší než vo vyspelých krajinách. To je nepríjemné zistenie o úrovni a fungovaní povinného stredoškolského vzdelávania a následne i vysokých škôl. Je to zároveň príspevok k argumentom o tom, že otázka čitateľskej gramotnosti nie je len otázkou základných škôl, ale presahuje aj na vyššie stupne vzdelávania. Žiaci stredných škôl si nerozvíjajú gramotnosť významnejšie, takže maturanti prichádzajú na vysoké školy nedostatočne gramotnostne pripravení. Stredná škola zrejme nevie vykompenzovať nedostatky základnej školy v rozvoji čitateľskej gramotnosti. Keďže mnohí vysokoškoláci majú problémy s efektívnym učením sa z písaného textu, vysokoškolské štúdium je u nich pravdepodobne málo efektívne.

Keďže máme málo správ o tom, aká je úroveň čitateľskej gramotnosti dospelaj populácie u nás, rozhodli sme sa urobiť aspoň malú výskumnú sondu do časti jej segmentu u vysokoškolských študentov.

Cieľ výskumu

Cieľom tohto výskumu bolo zistiť úroveň čitateľskej gramotnosti u podskupiny dospelaj populácie – u *vysokoškolských študentov* na Slovensku. Vysokoškoláci pracujú intenzívne s textami – jednak sú intenzívnymi čitateľmi, jednak producentmi vlastných textov. Študujú vysokoškolské učebnice, vedecké monografie, čítajú časopisecké články a pod., píšú texty rôznych žánrov, ako je referát, esej, správa, štúdium končia dlhým textom – kvalifikačnou prácou. Môžeme teda predpokladať, že ich úroveň čitateľskej gramotnosti bude dostatočne vysoká. Naopak, ak by sme zistili nízku úroveň tejto charakteristiky, bolo by to sklamaním a zároveň signálom, že kvalita činnosti ich práce s textom zaostáva a že niektoré čitateľské nedostatky, ktoré sú typické pre žiakov základných a stredných škôl, pretrvávajú i v staršom veku.

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili študenti Pedagogickej fakulty UK v Bratislave študujúci v učiteľských študijných programoch akademických predmetov i študenti neučiteľských študijných programov (logopédia). Celkový počet študentov bol 133 (z toho bolo 14 chlapcov). Výber označujeme ako dostupný. Študenti sa zúčastnili testovania dobrovoľne v rámci vysokoškolských kurzov Diagnostika žiaka alebo Metodológia pedagogického výskumu, za čo dostali určitý počet bodov zarátaných do celkovej klasifikácie v danom kurze.

Výskumný nástroj

Pri voľbe výskumného nástroja sme sa mali možnosť rozhodnúť medzi tromi alternatívami. Prvou alternatívou bolo prevziať niektorý zo zahraničných nástrojov, ktorý sa použil pri testovaní dospelých, preložiť ho do slovenčiny a validovať ho pre nami skúmanú vzorku. Žiaľ, žiadny hotový test sme nemohli získať. Druhou alternatívou bolo vyvinúť vlastný test čitateľskej gramotnosti pre vysokoškolákov. Preň však bolo potrebné vybrať texty, vytvoriť testové otázky, skúmať ich obťažnosť v predvýskume a upravovať ich znenie a počet dovtedy, kým by test nezískal dostatočnú validitu a reliabilitu. Vzhľadom na naše časové a personálne možnosti sme túto alternatívu nemohli realizovať.

Tretou alternatívou bolo použiť existujúci súbor testových úloh PISA. Na prvý pohľad je táto voľba paradoxná, veď prečo dávať vysokoškolákovi testové úlohy pôvodne určené 15-ročným žiakom? Toto rozhodnutie by však prinieslo dve výhody. Úlohy na testovanie čitateľskej gramotnosti PISA sú koncepčne zaujímavé, sú vzorne vypracované a boli empiricky overené. Poruke je teda validný a spoľahlivý výskumný nástroj. Po druhé, keďže od našich vysokoškolákov nie sú k dispozícii (na rozdiel od žiakov) žiadne empirické výsledky testovania čitateľskej gramotnosti, ich výkon v tomto výskume by sme nemali s čím porovnať. Nebudeme vedieť, či zistené skóre je dobré alebo slabé. Pri tejto alternatíve budeme môcť výkony vysokoškolákov v testových úlohách porovnať s výkonmi 15-ročnej populácie, pričom budeme očakávať, že podajú výrazne lepšie výkony ako žiaci. Po posúdení výhod a nevýhod sme sa nakoniec rozhodli použiť úlohy z testu PISA.

Použili sme súbor úloh, ktorý je verejne prístupný (OECD PISA – Úlohy na čítanie 2000)⁴. Každá časť súboru obsahuje text, ku ktorému sa viaže niekoľko testových úloh, ktoré majú buď voliteľné odpovede (z nich jedna alebo viac je správnych), alebo sú otvorené (vyjadrenie odpovede vlastnými slovami, doplnenie tabuľky a pod.). Obsah textov napovedajú ich názvy: Jazero Čad, Chrípka, Grafity, Práca, Polícia, Tenisky a Dar.

Z hľadiska *formy* išlo o:

1. súvislé texty – výklad, opis, inštrukcia a list,
2. nesúvislé texty – graf, obrázok a stromový diagram.

Z hľadiska *činnosti s textom* si každá testová úloha vyžadovala jednu z troch možností:

1. získavanie informácií – ich vyhľadanie a usporiadanie; pritom nemuselo ísť o nájdenie doslovnej informácie, ale o informáciu v modifikovanej, synonymickej podobe,

⁴ Ide zatiaľ o jediné „uvoľnené“ úlohy PISA. Ďalšie budú k dispozícii v decembri 2010.

2. interpretácia textu – určenie hlavnej myšlienky textu, stanovenie autorovho zámeru, vysvetlenie rozdielov v jazyku alebo preukázanie úplného a detailného porozumenia textu,
3. uvažovanie o texte a jeho hodnotenie – napr. jednoduché spojenie medzi informáciami v texte a bežnými, každodennými vedomosťami, kritické zhodnotenie alebo vyslovenie hypotézy za pomoci konkrétnych vedomostí, sústredenie sa na pojmy, ktoré sú protichodné k očakávaniam i dokonalé porozumenie dlhého alebo zložitého textu.

Z hľadiska *situácie (kontextu) čítania* išlo o:

1. čítanie na verejné účely – na zúčastňovanie sa na aktivitách spoločnosti (sem patria napr. oficiálne dokumenty a verejné informácie),
2. čítanie na pracovné účely – na blížiaci sa pracovný život,
3. čítanie na vzdelávanie – na spracovávanie informácií v rámci štúdia.

Uvedené tri hľadiská klasifikácie textov a textových činností vysvetlíme na úlohe nazvanej Grafity. Išlo o dva listy napísané dvomi pisateľkami, v ktorých vyjadrujú svoj postoj k maľovaniu a písaniu po stenách, pričom v listoch bol vyjadrený opozitný postoj. Boli to súvislé texty, s čítaním na verejné účely. Otázky, ktoré sa viazali k listom, sa týkali interpretácie a uvažovania o listoch a ich hodnotenia. Konkrétne:

- čo je cieľom listov,
- dôvodu, prečo sa pisateľka Sofia odvoláva vo svojej argumentácii na reklamu,
- výberu jedného z dvoch postojov ku grafitom, pričom bolo potrebné zdôvodniť vlastnú voľbu,
- hodnotenia štylistickej kvality listov.

Celkove súbor PISA 2000 obsahoval 36 úloh. Vzhľadom na to, že čas na administráciu v našom výskume mohol byť len 50 minút, museli sme počet úloh znížiť. Vylúčili sme text nazvaný Dar, ktorý mal sedem úloh. Dve úlohy neboli v súbore PISA uverejnené, takže sme ich nemohli zaradiť medzi naše úlohy a jednu úlohu vysokoškolační neriešili kvôli grafickej chybe v testovom zošite. Celkový počet testových úloh bol 26. Ich zloženie uvádza Tab. č. 1.

Tabuľka č. 1: **Zloženie súboru testových úloh**

činnosti s textom	získavanie informácií	7
	interpretácia	12
	uvažovanie a hodnotenie	7
forma textu	súvislé texty	17
	nesúvislé texty	9
situácie čítania	čítanie na verejné účely	9
	čítanie na pracovné účely	5
	čítanie na vzdelávanie	12

Reliabilita tohto súboru úloh bola 0,65 (Cronbachova alfa) a 0,69 (metóda rozpolenia s korekciou podľa vzorca Spearman-Browna). Test v plnom znení, ktorý riešili žiaci, má však reliabilitu vyššiu (predpokladáme najmenej 0,80; údaj nebol k dispozícii). Dôvod nižšej reliability je zrejmý – v našom súbore bolo menej úloh. Ako je známe, počet úloh v teste je jedným z hlavných determinantov jeho reliability.

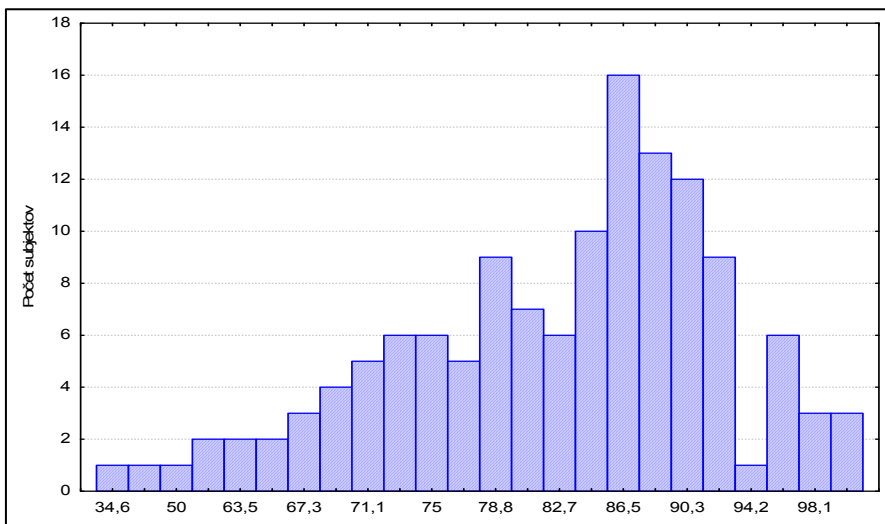
Výkon žiakov v každej položke sa skóroval v zhode s pokynmi PISA podľa typu úlohy buď na dvojstupňovej škále (0 – 1), alebo na trojstupňovej škále (0 – 0,5 – 1). Celkové skóre sme potom previedli na škálu 0 – 100 bodov. Sto bodov znamenal plný výkon v celom teste.

Výsledky

Vzhľadom na to, že vysokoškolskí študenti tvoria vzdelanostnú špičku populácie, čítajú oveľa viac a oveľa ťažšie texty ako žiaci základnej školy, majú oveľa viac prečítaných textov ako oni, vedia racionálnejšie konať v testových situáciách, majú dlhšiu koncentráciu pozornosti i niektoré ďalšie charakteristiky, predpokladali sme, že ich výkon v úlohách, ktoré boli pôvodne určené žiakom ZŠ, bude vynikajúci. Domnievali sme sa, že väčšina študentov našej vzorky dosiahne celkové skóre nad 90 bodov. V skutočnosti tento výkon dosiahla len štvrtina vysokoškolákov. To považujeme za slabý výsledok, ktorý svedčí o nedostatočnej schopnosti študentov efektívne pracovať s textom. Uvedomujeme si však, že je dosť odvážne interpretovať výsledky bez referenčných údajov. Našu interpretáciu možno iste napadnúť tým, že predpokladaný cieľový výkon 90 bodov bol stanovený arbitrárne.

Ďalší údaj však potvrdil naše predchádzajúce hodnotenie. Štvrtina vysokoškolákov nášho výskumného súboru dosiahla v teste len 75 bodov, čiže jej chýbalo 25 % výkonu do plného počtu bodov. Je teda zrejmé, že testové úlohy boli pre väčšinu študentov nášho výskumného súboru dosť ťažké. Vyžadovali si totiž viac ako „povrchové“ čítanie textu, naopak, dôraz sa v nich kládol na zahĺbenie sa do textu, na pochopenie vzťahov medzi informáciami, na posúdenie a hodnotenie štruktúrálnych, obsahových a formálnych vlastností textu. Stručne povedané, na splnenie testových úloh študenti potrebovali aktívnu prácu s textom, čo je vlastnosť, ktorú väčšina z nich nemala patrične rozvinutú. Priťažujúcou okolnosťou je to, že takmer 90 % subjektov nášho výskumu tvorili ženy a tie vo verbálnych testoch majú obyčajne prevahu nad mužmi, čiže keby bolo v našom výskumnom súbore rovnaké množstvo mužov ako žien, priemerné skóre by bolo pravdepodobne ešte nižšie.

Pokiaľ ide o ostatné deskriptívne údaje, aritmetický priemer v teste bol 82,2 bodov (resp. 80,3 a 84,1 b. pri intervaloch spoľahlivosti $p = 0,05$), smerodajná odchýlka bola 11,1 bod. Frekvencia dát nemala normálne rozloženie. Histogram rozloženia skóre v súbore ukazuje obr. č. 1.



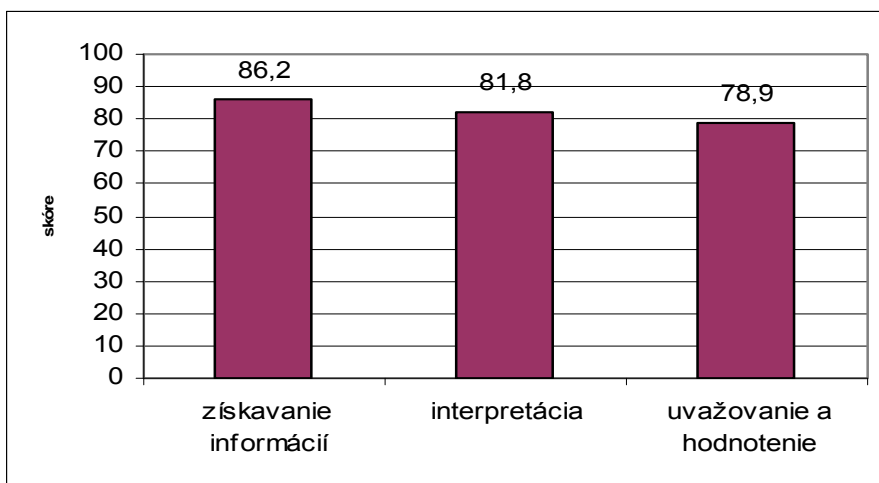
Obrázok č. 1: **Histogram rozloženia výkonov v teste čitateľskej gramotnosti u vysokoškolákov**

Viac o výkonnosti študentov prezradí analýza výsledkov v troch činnostiach s textom (obr. č. 2). Študenti podali najlepší výkon pri získavaní informácií z textu (86,2 b.), horší boli pri interpretácii textu (81,8 b.) a najhorší pri uvažovaní a hodnotení textu (78,9 b.). Rozdiel vo výkone medzi získavaním informácií a interpretáciou textu bol štatisticky významný na hladine 1 %, podobne ako rozdiel vo výkone medzi získavaním informácií a uvažovaním o texte a jeho hodnotením. Na druhej strane rozdiel medzi interpretáciou textu a uvažovaním a hodnotením textu nebol štatisticky významný⁵. Tieto výsledky dobre odrážajú obťažnosť textových činností – *vyhľadanie informácie* je ľahšia činnosť ako vyvodenie záverov, určenie hlavnej myšlienky a pod. (*interpretácia textu*), ale to je ľahšie ako hľadanie širšieho významu informácií, vysvetlenie zmyslu textu, hodnotenie štýlu textu (*uvažovanie o texte a jeho hodnotenie*).

Pokiaľ ide o *formu textu*, študenti boli lepší v súvislých textoch ako v textoch nesúvislých (83,6 verzus 79,7 b., významný rozdiel na hladine 5 %). Pripomeňme, že nesúvislé texty v tomto súbore úloh predstavovala schéma, graf a stromový diagram; študenti z nich mali extrahovať údaje, ktoré mali použiť pri odpovediach (zdôrazňujeme, že na odpoveď študent nepotreboval matematické výpočty). Slabší výkon v nesúvislých textoch možno pravdepodobne pripísať tomu, že študenti s takýmito textami pracujú menej frekvento-

⁵ Wilcoxonov neparametrický test.

vane ako so súvislými textami, a v dôsledku toho majú menej rozvinuté schopnosti na túto činnosť.



Obrázok č. 2: Výkon vysokoškolákov v činnostiach s textom

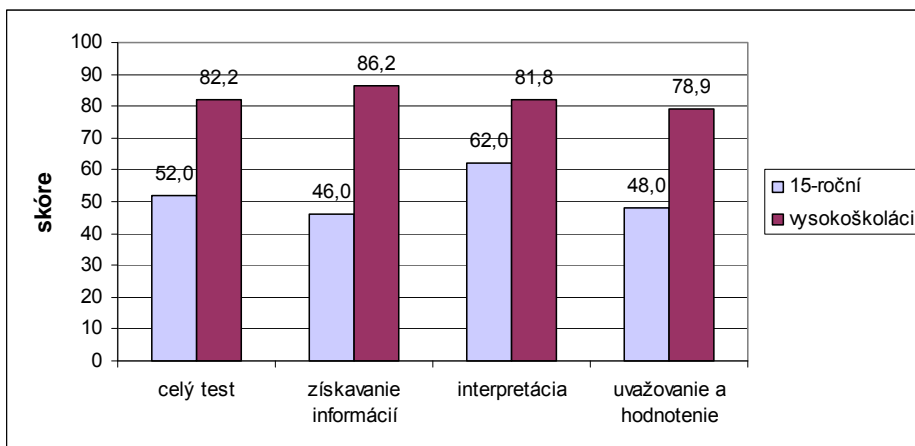
Ak hodnotíme výsledky v *situáciách čítania*, najlepší výkon podali študenti v textoch určených na pracovné účely (90,8 b.), horší v textoch určených na verejné účely (84,5 b.) a najhorší v textoch určených na vzdelávanie (81,6 b.). Rozdiel vo výkone medzi textami určenými na pracovné účely a textami určenými na verejné účely bol štatisticky významný na hladine 5 % podobne ako rozdiel vo výkone medzi textami určenými na pracovné účely a textami určenými na vzdelávanie. Na druhej strane rozdiel medzi výkonom v textoch určených na verejné účely a na vzdelávanie nebol štatisticky významný. Tieto výsledky sú úplne protichodné očakávaniu. Dalo sa skôr predpokladať, že študenti budú lepší v textoch určených na vzdelávanie než v textoch na verejné účely. Pohľad na zameranie textov v publikácii OECD PISA – Úlohy na čítanie 2000, z ktorej sme prevzali úlohy do nášho testovania, však ukazuje, že kategorizácia textov podľa situácií nebola celkom korektná. Napríklad text Grafity, obsahujúci dva listy, v ktorých pisateľky opisovali svoje postoje, bol zaradený ako čítanie na verejné účely. Osobné názory však nepovažujeme za verejný účel. Podobne bol chybné zaradený medzi čítanie na verejné účely text Chrípka, ktorý opisoval, ako sa chrániť proti tejto chorobe. To isté sa stalo s textom o jazere Čad, v ktorom sa opisujú zmeny v úrovni jeho hladiny v priebehu historického vývoja. Tento text by sme mohli zaradiť skôr na čítanie na vzdelávanie ako na verejné účely, pretože to sa vymedzilo ako čítanie „aby sa jedinec mohol zúčastniť na aktivitách širšej spoločnosti. Zahŕňa použitie

oficiálnych dokumentov a informácií o verejných záležitostiach.“ (OECD PISA – Úlohy na čítanie 2000, s. 3). Výkony 15-ročných podľa situácií čítania, o ktorých píšeme ďalej, potvrdzujú naše stanovisko.

Porovnanie s výkonmi 15-ročných žiakov

Publikácia *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003* (Koršňáková, Heldová a kol., 2006) prináša kvantitatívne údaje o slovenských žiakoch, ktorí absolvovali test s podobnými úlohami ako vysokoškooláci v našom výskumnom súbore. To ponúka možnosť porovnať obidve skúmania a zistiť zhody a rozdiely.

Pokiaľ ide o *celkové priemerné výsledky*, podľa očakávania boli vysokoškooláci lepší ako 15-roční žiaci vo všetkých ukazovateľoch. V celkovom priemere boli lepší o viac ako 30 bodov, veľké rozdiely sú aj vo výkonoch v jednotlivých druhoch činností s textom. Paradoxne najväčšie rozdiely boli pri čítaní na získavanie informácií – vyše 40 bodov – pretože 15-roční žiaci tu skórovali najnižšie a vysokoškooláci najvyššie.

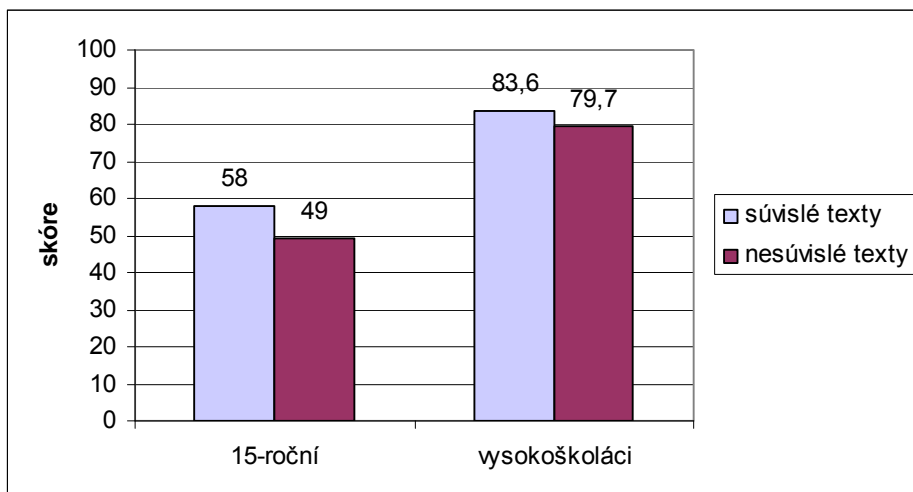


Obrázok č. 3: Porovnanie výkonov 15-ročných žiakov a vysokoškoolákov v činnosti s textom

Výkony vysokoškoolákov v jednotlivých *druhoch činností s textom* realisticke zodpovedajú očakávaniu: najvyššie skórovali pri získavaní informácií, horšie pri interpretácii textu a najhoršie pri uvažovaní a hodnotení textu. Ale žiaci sa odchyľovali o tento trendu. Paradoxne boli najhorší pri získavaní informácií a najlepší pri interpretácii textu. (Obr. č. 3) Tento výsledok preukázali aj žiaci v iných krajinách OECD, v ktorých sa testovanie uskutočnilo. Výkony slovenských žiakov v jednotlivých činnostiach s textom verne kopírujú priemer

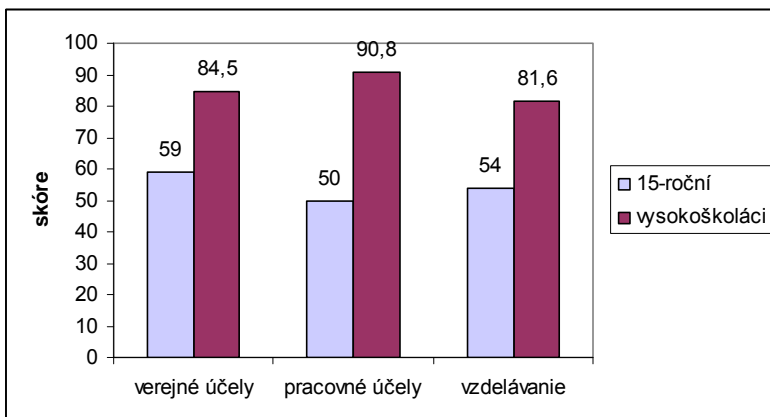
výkonov žiakov krajín OECD pri testovaní PISA 2003. Riešenie úloh na získavanie informácií pravdepodobne ovplyvnilo to, že žiaci sa nevedeli orientovať v množstve informácií, ktoré texty obsahovali. Istú úlohu tu zohrali nesúvislé texty, s ktorými títo žiaci mali menšie skúsenosti ako vysokoškooláci.

Podobne ako 15-roční žiaci, aj vysokoškooláci skórovali lepšie v úlohách so *súvislými textami* ako s *nesúvislými textami*. (Obr. č. 4) U vysokoškoolákov však bol rozdiel vo výkonoch v úlohách so súvislým a nesúvislým textom o polovicu menší ako u žiakov. To posilňuje naše vysvetlenie príčin rozdielov vo výkonoch žiakov a vysokoškoolákov v úlohách so získavaním informácií z textu.



Obrázok č. 4: Porovnanie výkonov 15-ročných žiakov a vysokoškoolákov v úlohách so súvislým a nesúvislým textom

Ako sme už uviedli, rozporné boli údaje týkajúce sa *situácií čítania*. Obr. č. 5 ukazuje, že ani vysokoškooláci, ani 15-roční žiaci neskórovali najlepšie pri textoch určených na vzdelávanie, ale v textoch určených na pracovné účely, resp. verejné účely. Údaj pokladáme za artefakt, teda údaj, ktorý sa neopiera o reálne hodnoty.



Obrázok č. 5: Porovnanie výkonov 15-ročných žiakov a vysokoškolákov v situáciách čítania

Záver

Cieľom tohto výskumu bolo zistiť úroveň čitateľskej gramotnosti vybraného súboru vysokoškolákov. Naš výskum sme nazvali sondou, pretože zistené skutočnosti považujeme skôr za indikatívne než za pevné a definitívne. Je to z dôvodu malej a nereprezentatívnej vzorky vysokoškolákov a kvôli nižšej reliabilite použitej sady úloh. Avšak zistené údaje sú varujúce. Vysokoškoláci, ktorí sa zúčastnili nášho testovania, skórovali v priemere nečakane nízko. Je zrejmé, že ich práca s textom má obyčajne iný charakter, ako bol ten, ktorý si vyžadovali použité testové úlohy, teda aktívnejšiu prácu s textom, pochopenie hlavného zámeru textu, schopnosť dávať informácie do súvisu, vedieť čítať kriticky, argumentovať a zdôvodňovať svoje názory. I keď naše údaje nie sú longitudinálne (neskúmali sme tých istých ľudí od pätnástich rokov po súčasnosť), môžeme hypotetizovať, že čitateľské nedostatky si vysokoškoláci prinášajú už zo základnej školy.

Vplyvom nepriaznivých výsledkov v PISA sa u nás rozvinula medzi odborníkmi čulá diskusia o tom, ako zlepšiť vyučovanie na základnej škole, aby sa zmiernili zistené nedostatky žiakov v čitateľskej gramotnosti. Nedostatky vysokoškolského vyučovania však neboli predmetom týchto diskusií. Prítom ide o oblasť, ktorá si zasluhuje tiež dôkladnú analýzu.

LITERATÚRA

DRUINE, N. – WILDEMEERSCH, D. 2000. The Vocational Turn in Adult Literacy Education and the Impact of the International Literacy Survey. In *International Review of Education*, 46, č. 5, s. 391-405.

- JONES, S. 1990. *Guide to Literacy Levels on the Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities* (nepublikovaná štúdia). Ottawa : Statistics Canada.
- KIRSCH, I. S. – JUNGBLUT, A. 1986. *Literacy Profiles of America's Young Adults*. Výskumná správa. Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. a kol. 2004. *PISA SK. Národná správa 2003*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-85756-87-0.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – HELDOVÁ, D. a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-85756-96-X.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2007. *PISA 2006. Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-37-8.
- MANESSE, D. 2000. Remarques critiques a propos de l'enquete internationale sur la litteratie. In *International Review of Education*, 46, č. 5, s. 407-417.
- NÁRODNÍ ZPRÁVA Z PROJEKTU SIALS. 1998. *Funkční gramotnost dospělých*. Praha : Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C.
- OECD PISA. *Úlohy na čítanie 2000*. 2007. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-85756-97-8.
- RABUŠICOVÁ, M. 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno : Masarykova univerzita, Nakladatelství Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.

Peter Gavora sa venuje problematike gramotnosti, učenia sa z textu, pedetológie, komunikácii v triede a metodológii pedagogického výskumu. Posledné publikácie: s O. Zápotočnou a kol.: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania (2003); Učiteľ a žiaci v komunikácii (2. vyd., 2007); Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu (2. vyd. 2007); Úvod do pedagogického výskumu (4. rozšírené vyd. 2008); s kolektívom: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Príručka pre učiteľa (2008).

Prof. Peter Gavora, CSc.
Katedra pedagogiky Pedagogická fakulta UK
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: gavora@fedu.uniba.sk

Petra Matúšová je absolventkou bakalárskeho štúdia v študijných programoch Učiteľstvo pedagogiky a Učiteľstvo psychológie.

Bc. Petra Matúšová
Katedra pedagogiky Pedagogická fakulta UK
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: matusova.petra@gmail.com

Zdroje a původ konceptu znalostní společnosti

Miroslav Dopita

Ústav pedagogiky a sociálních studií, PdF UP v Olomouci, Olomouc

***Anotácia:** Problematika znalostní společnosti se ve společenskovědním diskursu častěji objevuje od 70. let 20. století v souvislosti s pracemi Petera F. Druckera a konceptem postindustriální společnosti Daniela Bella, kterou současně označuje i za informační či znalostní společnost. Soustředění zájmu v 70. až 90. letech 20. století na informační společnost odpoutalo pozornost od kvality znalostí k jejich kvantitě. V článku je věnována pozornost novějším analytickým konceptům znalostní společnosti, které reprezentují němečtí sociologové Nico Stehr, který je autorem Knowledge Societies (1994), a Helmut Willke. Opomenuty nezůstávají ani normativní přístupy nadnárodních společností jako je OECD a UNESCO. Cílem příspěvku je ozřejmit původ označení společnosti za znalostní, úskalí tohoto označení a objevivší se výzvy s tím spojené.*

PEDAGOGIKA.SK, 2010, ročník 1, č. 3: 197-222

***Klíčová slova:** postindustriální společnost, informační společnost, znalostní společnost, znalosti, informace, vzdělávání*

***Sources and Origin of the Concept of the Knowledge-Based Society.** In the discourse of social sciences the notion of the knowledge-based society appeared in 1970's in relationship with the works of Peter F. Drucker, and with the concept of post-industrial society of Daniel Bell. In his texts the designation of knowledge-based society and information society are used interchangeably. The focus on studying the characteristics of the information society in the late 20's century caused the shift from valuing the quality of knowledge to the knowledge quantity. The paper describes the new analytical concepts of the knowledge-based society represented by the German sociologists Nico Stehr, the author of Knowledge Societies (1994), and Helmut Willke. Normative approaches of supra-national societies such as OECD and UNESCO are explained, too. The paper is targeted at clarification of the designation of knowledge-based society, the stumbling blocks of this designation, and at describing the newly appearing challenges linked to this concept.*

PEDAGOGIKA.SK, 2010, Vol. 1, (No. 3: 197-222)

***Key words:** post-industrial society, information society, knowledge-based society, knowledge, information, education*

Teprve nedávno učenci začali zkoumat strukturu společnosti a jejího vzniku z pohledu produkce – poznávání, distribuce – předávání, reprodukce – výuky a vlivu znalostí. Ačkoli znalosti vždy měly společenskou funkci, byla tato nejobecněji identifikována jako základní otázka historického, ekonomického a

sociologického významu jen před několika málo desetiletími. Společnost znalostí je konceptem, který se stává stále častěji předmětem rozpravy sociálních věd¹.

Britský historik Peter Burke (2007 [2000], s. 62) uvádí ve své práci *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*, že problém společnosti a znalostí není tak současný, jak by se na první pohled mohlo jevit². Rozšíření významu znalostí je důsledkem postupného procesu, který začíná vznikem univerzit a vrcholí v 18. století, které bylo po institucionální stránce v evropských dějinách vědění (znalostí) významným mezníkem. 1) Došlo k otřesu takřka kompletního monopolu univerzit na vyšší vzdělání. Vedle univerzit vznikají akademie, které nemají tak pevné vzdělávací plány, orientují se na obchodníky, neučí latinsky. 2) Můžeme sledovat zrod vědeckého institutu, profesionálního vědce i samotné ideje „bádání“. 3) Vzdělanecká komunita se především ve Francii dostala do mnohem těsnějšího kontaktu s projekty hospodářské, společenské a politické reformy, jinak řečeno s osvícenstvím. V Burkeho (2007 [2000], s. 23-30, s. 103-106) historické analýze společnosti, studijních plánů univerzit, struktury knihoven a uspořádání encyklopedií můžeme identifikovat produkci znalostí (systému poznatků) charakteristickou pro tradiční a moderní společnost. Staví tak do opozic zvědavost a učnost, umění a vědu, svobodné poznání a užitečné poznání, nižší a vyšší poznání, soukromé a veřejné poznání, a nástroj k poznání v podobě intenzivního a extenzivního čtení, tedy způsobů předávání znalostí.

Tradiční charakter poznání	Moderní charakter poznání
zvědavost – curiosity	učnost – learning
umění – ars	věda – scientia
praktické poznání – knowing how	teoretické poznání – knowing that
svobodné poznání – liberal knowledge	užitečné poznání – mechanical ars
nižší poznání – scientia inferior	vyšší poznání – scientia superior
soukromé poznání – státní tajemství (arcana imperii), tajemství přírody (arcana naturae), zakázané poznání (arcana Dei)	veřejné poznání
intenzivní čtení	extenzivní čtení

¹ Článek se záměrně nevěnuje vzdělanostní společnosti, která je někdy se společností znalostí ztotožňována a pojednávají o ní podrobně například Konrad Paul Liessmann (2008 [2006]) či Jan Keller a Lubomír Tvrđý (2008).

² Burkeho pohled na vztah společnosti a vědění (znalostí) není čistě historický, jak by se označením jeho odbornosti mohlo zdát. K problému vědění přistupuje nejen v jeho historickém vývoji, ale také z pozic filozofie, když uvádí, že Cicero zformuloval, že poznání je majetek (srov. Burke 2007 [2000], s. 168).

Z Burkeho rozborů je zjevné, že znalosti, jako systém poznatků vycházejících z poznávání světa, a vzdělávání, jako proces jejich reprodukce, včetně univerzitního a posléze vysokoškolského vzdělávání, jsou spojitě nádoby, které v podle uvedené analogie vyrovnávají svoji hladinu v rámci celé Evropy, když studijní programy, ale i řazení knih v knihovnách a struktury encyklopedií jsou si velmi podobné, ne-li přímo „stejně“, což umožňuje prostupnost studia mezi univerzitami a zeměmi.

Teorie managementu a společnost znalostí

Diskusi nad rolí znalostí v moderní industriální společnosti rozpoutala práce ekonoma Fritze Machlupa (1962) *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Americký ekonom rakouského původu Fritz Machlup (1962, s. 21-22) v citované práci rozlišuje pět typů znalostí: „(1) Praktické znalosti: užitečné při práci, rozhodování a činnosti; může být členěno podle aktivit na a) profesní znalosti; b) obchodní znalosti, c) pracovní znalosti, d) politické znalosti, e) znalost o domácnosti, f) další praktické znalosti. (2) Intelektuální znalosti: uspokojování lidské intelektuální zvědavosti, pokládané za součást humanitního vzdělání, humanistického a vědeckého učení, všeobecné kultury; získané zpravidla při aktivním soustředění na řešení otevřených životních problémů a kulturních hodnot. (3) Všední hovor a zábavné znalosti: uspokojení ne-intelektuální zvědavosti nebo touhy po lehké zábavě a emocionální stimulaci, včetně místních klepů, zprávy o zločinech a nehodách, lehké romány, příběhy, vtipy, hry, atd.; získané zpravidla při pasivní relaxaci mimo „vážnou“ zábavu; vhodné k otupění senzitivity. (4) Duchovní znalosti: vztažené k náboženským znalostem o Bohu a způsobech jak zachránit duši. (5) Nečekané znalosti: mimo naše zájmy, obvykle náhodně získané a bezcílně udržené.“

Od ekonomického zvýznamnění znalostí byl již jen krok k označení společnosti jako znalostní, které se objevuje v práci Petera F. Druckera (1969). Drucker poukazuje na skutečnost, že během devatenáctého století byl průmysl velkou měrou založen na zkušenosti spíše než na bázi znalostí a definuje znalost jako systematickou, záměrnou, organizovanou informaci. Podle Druckera se znalosti staly centrálním ekonomickým zdrojem. „*Systematické získávání znalostí je organizované formálním vzděláváním nahrazujícím zkušenost – získanou tradičně během učňovských let – jako základ pro výrobní kapacitu a výkon.*“ (Drucker 1969, s. 70; srov. Drucker 1993, s. 44)

Podobně Drucker argumentuje, že zvýšená absorpce trhu práce absolventů s vyšším vzděláním souvisí s požadavkem obtížnějších a komplexnějších pracovních schopností. Pro Druckera (1969, s. 278) důvod růstu pracovních schopností a znalostí je spojený se zvýšením poměru délky pracovního života k délce života jedinců. Zvýšení se nezakládá na zvyšujících se požadavcích na

pracovní sílu a zvláštní dovednosti, ale na dodávce vysoce kvalifikované práce, která způsobuje přetvoření společnosti ve společnost znalostí. Příchod pracovníka se znalostmi změnil povahu a charakter řady prací. Tak moderní společnost musí zaměstnávat lidi, kteří předpokládají a požadují práci se znalostmi, práce se znalostmi musí být vytvořena. Drucker (1993, s. 13) bezmála o čtvrt století později dodává, že skutečným a určujícím zdrojem a zcela rozhodujícím faktorem výroby dneška není ani půda, ani práce, ani kapitál. „*Jsou jím znalosti, vědomosti, informace.*“ K této změně došlo prostřednictvím obrátu v aplikaci znalostí, přestaly být aplikovány jen na nástroje a práci, ale začaly být aplikovány samy na sebe.

Hodnota je vytvářena prostřednictvím produktivity a inovací a oba tyto faktory představují znalosti v pracovním procesu. Této změně podle Druckera (1993, s. 13) bude také odpovídat změna v sociální struktuře společnosti, kde se objevují kvalifikovaní odborníci využívající při své práci specializovaných znalostí (knowledge workers) a „obslužní pracovníci“ (service workers). V dělení pak Drucker pokračuje (1993, s. 15) společnost bude rozdělena podle nové dichotomie na intelektuály, kteří se zabývají slovy a idejemi a managery zabývajícími se lidmi a prací. Intelektuálové pro Druckera (1993, s. 46) nejsou synonymem vzdělanců, protože vzdělaní lidé byli univerzalisty, tedy disponovali teoretickými znalostmi. Drucker požaduje specializované znalosti, protože tradiční vzdělanci nejsou vůbec považováni za vzdělané, ale je na ně pohlíženo jako na diletanty, s čímž nelze souhlasit, protože praktické znalosti jsou velmi úzce aplikovatelné.³ To, co bude charakterizovat vzdělanou osobnost ve společnosti znalostí, je podle Druckera (1993, s. 190) schopnost rozumět vědám, ale jak toho docílit bez teoretické vzdělanosti Drucker neuvádí.

³ Émile Durkheim (2004 [1893], s. 335) v této souvislosti sto let před Druckerem napsal: „Můžeme tedy říci doslova, že v nejvyspělejších společnostech není naším úkolem rozšiřovat rozlohu svých aktivit, ale soustřeďovat a specializovat je. Musíme si vymezit obory, vybrat si určitý úkol a tomu se začít cele věnovat a ne svou bytost považovat za jakési již dokončené, hotové umělecké dílo, jehož celá hodnota pochází z něho samého a ne ze služby určitému účelu. A tato specializace musí být tím větší, čím vyspělejší je společnost, přičemž není možné stanovit jinou hranici. Jistěže se také musíme snažit v sobě naplňovat kolektivní typ, pokud existuje. Jsou společné city, společné myšlenky, bez nichž, jak se říká, nejsme lidmi. Zákon, který nám přikazuje se specializovat, je omezen opačně působící zákonitostí. Náš závěr zní, že není dobré vést specializaci až na hranici možného. Jde-li o volbu mezi těmito dvěma protichůdnými nutnostmi, rozhodující tu je zkušenost, nelze ji vykalkulovat předem“. Durkheimův závěr tak limituje Druckerův managersky pragmatický, normativní pohled na specializaci a její vyvyšování nad všeobecné vzdělání a apeluje na zkušenost, která podle teoretika společnosti síti Manuela Castellse prochází právě změnami. A s tím nelze než souhlasit.

Postindustriální společnost a společnost znalostí

Druckerův současník, hlasatel příchodu postindustriální společnosti, Daniel Bell (1973, s. 175) vymezuje znalost odlišně, jako *sadu uspořádaných sdělených faktů nebo idejí, představující odůvodněný soud nebo výsledky experimentu, které jsou předány ostatním přes komunikační médium v systematické formě*. Odlišuje tak znalost od zpráv a od zábavy. Znalost se sestává z nových soudů (výzkum a učnost) nebo nové prezentace starších soudů (učebnice a vyučování).

Bell (1973, s. 343-345) dodává, že v postindustriální společnosti není rozhodující jen posun od majetku nebo politických kritérií ke znalostem jako základní nové síle, ale změna v *charakteru* znalostí samotných. Co se má nyní stát rozhodujícím pro společnost je nový význam *teoretických* znalostí, prvenství teorie před empirií a kodifikace znalostí do abstraktních systémů symbolů, které mohou být interpretovány za mnoha různých a měnících se okolností, což je negace Druckerova pohledu. Každá společnost nyní žije inovací a růstem, a to je teoretická znalost, která se stala maticí inovace. S rostoucí sofistikací procedur simulace pomocí počítačů – simulace ekonomických systémů, sociálního chování, problémů rozhodování – máme možnost, se poprvé ve velkém měřítku „řídít experimenty“ v sociálních vědách. Tento obrat, uvádí Bell, dovolí osnovat alternativní budoucnost v různých směrech, tak výrazně zvýšeného rozsahu, ve kterém si můžeme vybrat a kontrolovat věci, které ovlivní naše životy. A právě jako obchodní firma byla klíčovou institucí minulých sto let díky své roli v organizování produkce pro hromadnou výrobu, univerzita – nebo nějaká další forma znalostní instituce – se stane centrální institucí dalších sto let díky své roli nového zdroje inovací a znalostí.

Povaha vzdělávacího systému postindustriální společnosti je pro Daniela Bella (1973, s. 409) od své počáteční logiky meritokratická. Rozdíly ve statusu a rozdíly v příjmu vycházejí z technických schopností a vyššího vzdělání. Bez těchto kvalit nikdo nemůže splnit požadavky nové společenské dělby práce, která je rysem této společnosti. Univerzity, odrážející statusový systém společnosti, se mají nyní stát rozhodčím třídních pozic. Mají být strážcem, který disponuje kvazimonopolem určovat budoucí rozvrstvení společnosti (s. 410). Principy výhod, úspěchu a universalismu jsou podle Bella (1973, s. 454) nezbytnými základy produktivní a kultivované společnosti. Důležité je, aby společnost v plném možném rozsahu byla opravdu otevřená. Správně uzpůsobená meritokracie může být společností, když ne rovnostářskou, tak spravedlivou (Bell 1973, s. 455).

Použitím popisného ukazatele Bell (1973, s. 215-216) zaznamenal vysoký nárůst profesí s vyšším vzděláním od roku 1947 s výhledem do roku 1975. Nejpočetnější profesní skupinou s vyšším vzděláním byli učitelé, následovali inženýři a třetí místo, nejdůležitější pro společnost znalostí, obsadili vědci.

Podobný vzestup dokladují i statistiky vývoje počtu studentů na jednotlivých typech a oborech vysokých škol jak v USA, tak v zemích OECD⁴. Postindustriální společnost má pro Bella (1973, s. 212) z uvedených důvodů charakter společnosti znalostí.

Knowledge workers napříč OECD 1995 – 2004

Celkové % zaměstnaných	1995	2004	Změna v počtu %
Nizozemí	44%	48%*	+ 4
Švýcarsko	38%	44%	+ 6
Švédsko	40%	44%*	+ 4
Dánsko	36%	43%	+ 7
Belgie	39%	43%	+ 4
Austrálie	44%*	—	—
Norsko	36%*	42%	+ 6
Finsko	—	43%	—
Německo	36%	41%	+ 5
Irsko	30%	41%	+ 11
Velká Británie	39%	40%	+ 1
Kanada	39%	39%	Nc
Česká republika	34%	38%	+ 4
Nový Zéland	37%	38%	+ 1
Slovensko	33%	35%	+ 2
Maďarsko	29%	35%	+ 6
Rakousko	29%	33%*	+ 4
Itálie	26%	31%	+ 5
Polsko	27%	32%	+ 4
Španělsko	26%	31%	+ 5
Řecko	27%	29%*	+ 2
Portugalsko	26%	23%*	- 3
Francie	—	21%	—
Korea	16%	21%	+ 5
Mexiko	15%	17%	+ 2

Poznámka: *Austrálie a Švédsko jsou 1997; Norsko 1996; Rakousko, Řecko, Nizozemí 2002; Portugalsko 2003. Zdroj: ILO, Ian Brinkley (2006, s. 20)

⁴ Bell (1973, s. 221) například dokladuje, že v roce 1869 – 1879 získalo vyšší vzdělání 9 372 studentů a v roce 1969 – 1970 to bylo 1 025 400 studentů. Dokládá, že většina vědců a inženýrů v roce 1962 pracovala ve výrobě a provozu (34,3 %) a na druhém místě ve vědě a výzkumu (30,1 %) (srov. Bell 1973, s. 227). Více než polovina absolventů doktorského studia v roce 1968 pracovala ve vzdělávacích institucích.

Britský výzkumník a ředitel programu znalostní ekonomiky Ian Brinkley (2006, s. 20) poskytuje podporu jak Druckerovi, tak Bellovi, když využívá nástroje identifikace změny ve společnosti změnou zaměstnanecké struktury. Konkrétně rozebírá podíl Druckerových knowledge workers v zaměstnanecké struktuře zemí OECD v letech 1995 a 2004. Přičemž knowledge workers vymezuje přinejmenším třemi způsoby: Všichni ti, kdo pracují na vrcholu tří standardně rozlišovaných zaměstnání (manažeři, profesionálové, spolupracovníci profesionálů). Všichni se schopnostmi vysoké úrovně indikované stupněm nebo ekvivalentní kvalifikací (úroveň NVQ4)⁵. Všichni ti, kdo vykonávají úkoly, které požadují odborné myšlenky a komplexní komunikační dovednosti s pomocí počítačů. Ovšem ani tato představená vymezení nejsou přesná. Z předložených statistik je ale přesto zřejmé, že podíl knowledge workers ve všech zemích narůstá, až na Kanadu, kde se ukázal konstantním. Překvapivý je nízký podíl knowledge workers ve Francii. Nárůst procenta pracovníků se znalostmi je z doložené tabulky zřetelný.

Informační společnost a společnost znalostí

Vymezování postindustriální společnosti však Daniel Bell spojil nejen se společností znalostí, ale i s konceptem informační společnosti (Bell, 1973, s. 467), jež je tématem 70. až 90. let 20. století. Teorie informační společnosti jsou spojeny s rozvojem komunikačních a informačních technologií (*technologické definice*), které mění strukturu průmyslu a tím ekonomiku (*ekonomické definice*), strukturu zaměstnání (*zaměstnanecké definice*), zkracují nebo zcela odstraňují vzdálenosti (*prostorové definice*) a relativizují lidské poznání, znalosti i kulturu (*kulturní definice*), jejíž jsou součástí, jak uvádí Frank Webster (1995, 2006). Všechny uvedené přístupy k informační společnosti mají společný zdroj, který vyvolal její nástup a tím jsou technologické inovace sloužící rovněž k jednomu z prvních vymezení informační společnosti. Rychlost šíření informací navodila idealistické představy o změnách ve společnosti v podobě participační demokracie v synergii s občanskými hnutími, s čímž je na druhé straně v kontrastu rozvoj individualizace. *Technologické* vymezení informační společnosti Yoneji Masudy (1980; 1990) určilo přenos informací komputizací, ale v případě přenosu znalostí schází popis předpokládaných změn vzdělávacího systému. *Ekonomické* definice informační společnosti

⁵ Nositelé kvalifikace NVQ4 (National Vocational Qualification) jsou schopni řídit aktivity, pracovníky a jiné zdroje, informace a jakost. Tito pracovníci jsou odpovědní za rozdělení práce ostatním, dosažení výsledků efektivním využíváním zdrojů, provádějí rozhodnutí v rámci své pravomoci, řídí dohled na služby, přispívají k nejširším aktivitám jako změna programu a najímání pracovníků, dodržují systém jakosti a stále zlepšují kvalitu.

Fritze Machlupa (1962) a Marca U. Porata (1977) určily primární a sekundární sektor informací, který se výrazně podílel na produkci HDP Spojených států amerických. Ve vztahu ke vzdělávání Machlupovo (1962) a Poratovo (1977) ekonomické vymezení informační společnosti zařazuje vzdělávací systém do průmyslu informací, ale analyticky nerozlišuje mezi informací a znalostí. Následující *zaměstnanécké* definice informační společnosti vycházejí z uváděných analýz Daniela Bella (1973). Robert B. Reich (2002 [1991], s. 253) identifikoval v této souvislosti na západě výskyt tří nových povolání, a to výrobních služeb, osobních služeb a symbolických a analytických služeb. Pro výkon většiny těchto povolání je třeba vyšší vzdělání. Reichova (2003, s. 70) analýza z roku 2002 hovoří o nutnosti čtrnáctileté školní docházky, z čehož ale poslední dva roky studenti neabsolvuji nutně vysokoškolské, ale vyšší vzdělání, které pak bude aktualizováno prostřednictvím celoživotního vzdělávání. Předcházející specifika platí i pro *prostorové* vymezení informační společnosti, které navíc zdůrazňuje globalizaci ekonomických toků, vztahů produkce a spotřeby a charakteru práce. Prostor se zmenšuje propojením společnosti sítěmi Manuela Castellse (1996; 1997; 1998), které přibližují a spojují ekonomiku, pracovní místa, ale i spotřebu. Moc je v rukou nadnárodních organizací a národní stát je oslabován. Kulturní rozměr společnosti sítí nabývá u Castellse virtuálního rozměru. Předposledním vymezením informační společnosti je *kulturní přístup*, například z pohledu Jeana-Françoise Lyotarda (1993 [1979], s. 156-157), kdy významnou roli hraje pluralizace znalostí a orientace na jejich performanci. Vzdělávání se již nezaměřuje pouze na mladou generaci a univerzity se kromě graduálního vzdělávání stávají také poskytovatelem postgraduálního celoživotního vzdělávání. Do procesu vzdělávání jsou zapojovány informační technologie obdobně jako v Masudově přístupu. V nejnovějším vymezení informační společnosti se Frank Webster (2006) vrací k významu teoretických znalostí Daniela Bella (1973) a upozorňuje na objevení se „nové“ *společnosti* označované jako *znalostní*, což je termín, který vypovídá o charakteru současné západní společnosti závislé na znalostech.

Je otázkou, nebylo-li označení společnosti za informační slepou uličkou? Proč nesouhlasit s Manuelem Castellsem (2000, s. 9), který v krátkém odstupu po vydání trilogie *Information Age* (1996, 1997, 1998) konstatuje, že informace a znalosti jsou charakteristické pro každou společnost. Podle něj současnou společnost charakterizují síťové technologie, které umožňují nebývale rychlé šíření informací a znalostí a navrhuje ji označovat *společnost sítí*. Proč se pak stále píše o teoriích znalostní společnosti?

Teoretické koncepty společnosti znalostí

Společnosti znalostí nejsou omezené na informační společnosti, jak uvedl Castells (2000, s. 10). Rozmach globální informační společnosti způsobený

novou technologickou revolucí by neměl zastínit skutečnost, že se jedná jen o prostředky k tomu, aby bylo dosaženo společnosti znalostí. Samotný růst sítí není schopný položit základ pro společnost znalostí, jak se shodl první *World Summit on the Information Society* (2005) v roce 2003⁶. Globální informační společnost je podle jeho závěrů smysluplná jen, jestliže se kloní k vývoji společnosti znalostí a sadě cílů směřujících k lidskému vývoji založenému na lidských právech. Tento cíl je ještě zásadnější od třetí průmyslové revoluce – revoluce nových technologií – a nové fáze globalizace, kterou doprovází. Po odsunu mnoho známých mezníků a výrazných dělení mezi bohatými a chudými a mezi průmyslovými a rozvojovými zeměmi, stejně jako uvnitř národních společností. Pro politiku UNESCO (2005, s. 27) budování společnosti znalostí „otevřít cestu k humanizaci procesu globalizace“.

Z výsledků uvedeného summitu vychází i Peter Johan Lor a Johannes Jacobus Britz (2007), když konstatují, že „informace“ jsou zřejmě příliš úzký koncept k tomu, aby nesl váhu dalekosáhlých společenských změn, které jsou očekávané. Naopak „znalost“ naznačuje zdroj, který je bohatší, uspořádanější, organizovanější, komplexnější a kvalitativněji než kvantitativněji „informace“. Znalost není jenom výsledkem souboru a zpracování, vyžaduje soud. Když aplikujeme tento rozdíl na informační společnost a společnost znalostí, můžeme vidět posun ve zdůraznění.

Posun v důrazu z informací ke společnosti znalostí

Informační společnost	Společnost znalostí
informační a komunikační technologie	technologie znalostí (tj. softwarová spolupráce)
sbírka	produkce
šíření	analýza, evaluace
balík	obsah
míra	soud
fakta	texty
výstupy	výsledky
kvantita	kvalita
spolehlivost	platnost
přesnost	pravda, víra

Zdroj: Lor a Britz (2007, s. 389)

⁶ První World Summit on the Information Society (WSIS) organizovaný International Telecommunications Union (ITU) se konal 10.-12. prosince 2003 v Ženevě, druhý proběhl v Tunisu 16.-18. listopadu 2005.

Lor a Britz (2007) proto argumentují, že posun k pojmu společnost znalostí odráží porozumění, že „společnost znalostí“ je kvalitativně bohatší koncept. Z tohoto pohledu souhlasíme s Lorem a Britzem, že posun ke společnosti znalostí naznačuje radikálnější společenskou transformaci než objevení se informační společnosti.

V současné odborné diskusi se pracuje s označením společnosti jako znalostní, a to především v konceptech německých sociologů Nica Stehra (1994, 1999, 2001, 2007) či Helmuta Willkeho (1998, 2000, 2007), jež přecházejí do prohlášení nadnárodních organizací jako je UNESCO či OECD.

Německý sociolog Nico Stehr se na problematiku společnosti znalostí zaměřuje od poloviny 80. let minulého století. Stehr společně s Gernotem Böhmem (1986, s. 4) v předmluvě ke sborníku *Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relation* vychází z kritiky přístupů teoretiků postindustriální společnosti, dosadit si můžeme kromě Daniela Bella, Alaina Tourainea a dalších. Vytykají jim analýzu hlavního fenoménu, znalostí o sobě: znalosti jsou v podstatě pokládány za černou skříňku (Böhme a Stehr, 1986, s. 16). Konstatují, že přes povýšení znalostí na axiální princip moderní společnosti, málo teoretiků postindustriální společnosti rozvinulo sociální studium znalostí. Zpravidla se zaměřili, jako Bell, na vzrůstající procento úředníků v relaci k dělníkům v průmyslu a obsluze ve službách, což ale jsou indikátory používané terminologií industriální společnosti spíše než společnosti postindustriální nebo znalostní. Další nedostatky vidí (Böhme a Stehr, 1986, s. 4), v „*prudkém rozšíření sociohistorické analýzy zaměřené na analýzu geneze a vývoje vědeckých znalostí v posledních letech, které nenalezlo paralelu v úsilí o rozšíření a vysvětlení povahy role vědeckých a technických znalostí v přetvoření společenských vztahů obecně*“.

Ve vlastním článku se pak Gernot Böhme a Nico Stehr (1986, s. 7-30) zaměřují na rostoucí dopad vědeckých znalostí na společenské vztahy. Konstatují, což Stehr (1994, s. 6) později zdůrazňuje stejně jako již zmíněný Peter Burke, že společnost znalostí se nevyskytla najednou, že se nejedná o revoluční změnu, ale spíše o postupný proces, během kterého dochází ke změnám charakteristik společnosti a určování jejího nového vývoje⁷.

⁷ Stehr (1994, s. 9; 1999) uvádí, že viděno z dnešní perspektivy, dokonce některé starověké společnosti (Řím, Čína, Aztécké Impérium), které získaly a udržovaly moc částečně v důsledku svých vyšších znalostí a informačních technologií, mohou být označeny za společnosti znalostí svého druhu. Starověký Izrael byl založený na znalosti Tóry a ve starověkém Egyptě náboženské, astronomické a zemědělské znalosti sloužily jako organizující princip a základ autority. V tomto smyslu znalost měla důležitou funkci po celou historii a lidé vždy žili ve „společnostech znalostí“. Ale v dnešní společnosti jsou znalosti zřejmě mnohem základnější a dokonce strategické pro všechny sféry života, velmi modifikující a v některých případech nahrazující faktory,

Moderní společnost byla podle Böhma a Stehra (1986, s. 7) ještě nedávno popisována prostřednictvím majetku a práce, které určovaly místo ve společnosti jak jednotlivců, tak skupin. Tento princip však nevymizel, ale došlo k zvýšení specifického vlivu vědy a znalostí. Znalosti vždy měly význam ve společenském životě. Vlastně bychom mohli mluvit společně s Böhmem a Stehrem (1986) o antropologické konstantě: *lidské jednání je založené na znalostech*. (Srov. Stehr, 1994, s. 8; 1999; 2007, s. 143.) Sociální skupiny všech typů jsou na znalostech závislé a znalosti zprostředkovávají. Stejně často vychází ze znalostí jako z fyzické síly. Sociální situace, sociální interakce a sociální role všechno závisí na znalostech a jsou jimi zprostředkovány. Moc bývá často založena na převaze znalostí, nejen na fyzické síle a majetku. A v neposlední řadě společenská reprodukce není pouze biologickou reprodukcí, ale v případě lidského druhu vždy i kulturní, což znamená reprodukci znalostí⁸. Na základě uvedeného výčtu dospěl Nico Stehr (1994, s. 16-17) k vymezení společnosti znalostí. „*Společnosti znalostí jsou výsledkem lidské činnosti, ale ne záměrného návrhu člověka. Společnosti znalostí se vynořily jako přizpůsobení se trvalým, ale rozvíjejícím se potřebám a měnícím se okolnostem lidského chování.*“ Dále Stehr (1994, s. 6) dodává: „*vybral jsem si označení nově se objevující formy společnosti jako společnosti 'znalostí', protože mechanismus utváření nebo identita moderní společnosti je stále více poháněná 'znalostmi'.*“

Podobný pohled sdílí i další německý sociolog Helmut Willke (1998, s. 162). Podle něho se společnost znalostí nebo společnost báze znalostí objevuje tehdy, když na znalostech závislé operace proniknou strukturami a symbolickou reprodukcí společnosti tak daleko, že zacházení s informacemi, symbolická analýza a expertní systém má přednost před dalšími faktory reprodukce. Později Willke (2000, s. 247) upřesňuje, že o společnosti znalostí můžeme mluvit jen tehdy, jsou-li funkční oblasti společnosti závislé na znalostech a odkázané na produkci nových znalostí, a toto se zpravidla týká vysoce technizovaných a diferencovaných společností. Znalosti zde nejsou používány pouze vědeckým systémem, ale na jejich použití jsou odkázány i systémy ostatní, politický, ekonomický, právní, zdravotní a další, jinak by nemohly fungovat.

Současné západní společnosti můžeme popsat jako znalostní společnosti založené na vlivu vědeckých znalostí ve všech sférách lidského života. Posun vědy k lidskému životu je popisován různými termíny, které Böhme a Stehr (1986, s. 8) představují jako:

které donedávna byly postatou sociálního jednání. Další důkazy tohoto tvrzení poskytl i Peter Burke (2007 [2000]), jak jsme uvedli výše.

⁸ Biologická a kulturní reprodukce společnosti je otázkou reprodukčních strategií, o kterých podrobně pojednává Pierre Bourdieu (2002) nebo Miroslav Dopita (2007).

- průnik vědeckých znalostí do mnoha sfér lidského jednání („scientizace“),
- náhradu forem znalostí vědeckými znalostmi („profesionalizace“),
- objevení vědy jako okamžité výrobní síly („exploatace“),
- diferenciacie nových forem politického jednání („politizace“),
- rozvoj nového sektoru produkce („komodifikace“),
- změna struktur moci (technokratizace),
- objevení intelektuálů jako nové sociální třídy.

Co podporuje označení nově vzniklé společnosti jako společnosti znalostí spíše než jako společnosti vědy, informační společnosti nebo jako technologické civilizace, jak je tomu u jiných autorů? Podporu podle Böhma a Stehra poskytne analýza druhů změn, především vývoj, který nastal s ohledem na formu a nadvládu znalostí nad sebou.

Překvapivá je i Stehrova odpověď na otázku, co je ale znalost? Stehr (2007, s. 141) kritizuje Bella a ostatní za nepřilíš přesné, věcné vymezení společnosti znalostí přes formální vzdělání a technicko vědecké znalosti. Stehr (1994, s. 95; 1999; 2001, s. 35; 2007) uvádí, že *znalost může být definovaná jako kapacita k sociálnímu jednání*⁹. Stehr (1999; 2001, s. 36) dále rozvíjí dopady svého vymezení, když konstatuje, že (1) kapacita k jednání signalizuje, že znalost může být ve skutečnosti zanechaná nepoužitou, nebo že může být použita z „iracionálních“ důvodů. (2) Definice znalostí jako kapacity k jednání signalizuje, že materiální realizace a implementace znalostí je otevřená, že je závislá nebo začleněná do souvislostí se specifickými sociálními, ekonomickými a intelektuálními podmínkami. Až uskutečnění znalostí je závislé na aktivním zpracování znalostí uvnitř specifických sítí a sociálních podmínek, určité spojení mezi znalostí a sociální mocí se stává očividným, protože kontrola podmínek a okolností vyžaduje sociální moc. (3) Podle Stehra je znalost zvláštní entitou s vlastnostmi nepodobnými komoditám nebo tajemství. Znalost existuje v objektivizované a ztělesněné formě. Jestliže je znalost prodaná, vstupuje do dalších domén a ještě přitom zůstává uvnitř domény svého tvůrce. Znalost nemá nulovou položku kvality. Znalost je veřejné stejně jako soukromé zboží. Když je znalost odhalená, neztratí svůj vliv. Zatímco bylo na znalost

⁹ Stehr (2001, s. 35) se pro použití termínu „znalost“ jako kapacity k jednání inspiroval slavnou poznámkou Francise Bacona „vědění je moc“ a uvádí, že se jedná o poněkud matoucí překlad Baconovy latinské fráze: „scientia est potentia“). Bacon navrhuje, že znalost odvozuje svoji užitečnost ze své kapacity uvést něco do pohybu. Termín potentia, což je kapacita, je použitý k popisu moci znalostí. Alvin Toffler (1992 [1970], s. 22) rovněž pracuje s Baconovou frází „vědění je moc“ a posouvá ji do významu „vědění je změna“, tedy znalosti jsou motorem této změny, použijeme-li Stehrova rétoriku, tak mají kapacitu být příčinou změny. K Baconově latinské frázi se při vymezení znalostí přiklání i Milan Beneš (2007, s. 10).

nějakou dobu pohlíženo skrze její „tvorbu“ plnou nejistot, přesvědčení, že aplikace znalosti je bez rizik a že její získání redukuje nejistotu bylo odhaleno teprve nedávno. Na rozdíl od peněz, vlastnických práv a symbolických vlastností jako tituly, znalost nemůže být přenesena okamžitě. Její získávání je vázané na čas a často je založené na zprostředkování poznávací kapacity a schopností vzdělávacím systémem a nebo jinak. Ale získávání může být také neúmyslné a nastat téměř nevědomky. Každé získávání či přenos znalostí není vždy zcela zřetelný. Vývoj, mobilita a reprodukce znalostí jsou obtížně regulovatelné. Je „obtížné“ cenzurovat a kontrolovat znalosti. Je rozumné mluvit o hranicích růstu v mnoha sférách a zdrojích života, ale totéž asi neplatí pro znalosti. Znalosti nemají prakticky žádná omezení svého růstu, ale potřebují čas, aby se mohly nahromadit. (4) Znalost je často viděna jako kolektivní zboží par excellence; například étos vědy požaduje, aby bylo vše ve vědě „vyrobené“ všeobecně dostupné, přinejmenším v zásadě dostupné¹⁰. (5) Vědecké a technické znalosti, ačkoli zřetelně představují „kapacitu pro jednání“, se tak nestanou nenapadnutelné, budou dále vystavovány výzvám a výkladům. Vědecké a technické poznatky jsou jedinečně důležité, protože produkují přírůstkové kapacity pro sociální a ekonomické jednání nebo zvyšují schopnosti „návodem práce“, což může být „soukromě vlastněno“ přinejmenším dočasně jako „know how“. (6) Znalosti představují základ moci. Podle Stehra znalosti jako takové nejsou vzácné zboží, ačkoli dva rysy určitých požadavků znalostí mohou dobře transformovat znalosti z veřejných do vzácných zdrojů: (a) Co je vzácné a obtížné k získání není přístup ke znalostem o sobě, ale přírůstek (přidaná hodnota) znalostí k „marginální jednotce“ znalostí. Rychlost, se kterou přírůstková znalost stárne nebo slábne a větší potenciální vliv těch, kdo vyrábějí nebo rozšiřují znalosti, odpovídá tomu, kdo a jak přenáší placené postupy. Příkladem je například cena mobilního telefonu a služeb před patnácti lety a dnes, kdy technologie jeho výroby a funkce není novinkou. (b) Je-li znalost prodaná, vstupuje do domén ostatních, přesto zůstává v doméně producenta a může být vedlejším produktem ještě jednou. Technologie mobilních telefonů byla využita i jinak, neslouží už jen k telefonování, ale i ke

¹⁰ Potenciálně neomezená univerzální dostupnost znalostí je ve zvláštních a neobvyklých způsobech, odolná proti soukromému vlastnictví, jak uvádí ve Stehrově citaci Georg Simmel. Moderní komunikační technologie zajistí, aby se přístup stal snadnější, a může dokonce ničit zbylá vlastnická omezení; nicméně, koncentrace spíše než šíření je také možná a jistě mnohdy obávaná. Ale stejně je možné tušit, že zvýšený sociální význam znalostí nakonec podkopává jejich exkluzivitu. Navzdory jejich reputaci, znalosti jsou prakticky nikdy nenapadnutelné. Ve vědě jejich napadnutelnost je viděna jako jedna z jejich nejpřednějších ctností, Popperův princip falzifikace. Z praktického hlediska neregulérní znak znalostí je často potlačen a/nebo se střetne s nároky sociálního jednání.

komunikaci s technickým zázemím domu, k lokalizaci přístroje, mobilnímu bankovníctví, navigaci, byla použita i jinak. To signalizuje, že přenos znalostí bezpodmínečně nezahrnuje transfer poznávací schopnosti k vytváření takových znalostí. Například teoretický aparát nebo technologický systém, který přináší znalost, požaduje v první řadě znalost, jak je kontrolován a potvrzován. Poznávací schopnosti tohoto druhu jsou proto vzácné.

Böhme a Stehr (1986) se nezaměřují pouze na vědecké znalosti, ale i na vztahy mezi vědeckými znalostmi a každodenními znalostmi, vysvětlujícími a procedurálními znalostmi, znalostmi a neznalostmi. Vynořuje se tak povědomí společenského významu znalostí (Machlup, 1962; Bell, 1973; Burke, 2007 [2000] a další). Taková perspektiva zaručí, že si uvědomujeme oblast, ve které znalosti mohou tvořit základ autority; že přístup ke znalostem se stává významným společenským zdrojem a příležitostí pro politický a sociální boj.

Z tohoto úhlu pohledu Nico Stehr (1994, s. 100) rozlišuje „*smysluplné znalosti*“ (meaningful knowledge), znalosti většiny sociálních věd a lidských vlastností; znalosti, které ve své primární sociální funkci ovlivňují hlavně (sociální) vědomí členů společnosti. „*Produktivní znalosti*“ (productive knowledge), většina tradičních disciplín v přírodních vědách tvoří produktivní znalosti, které mohou být konvertovány do způsobů přímo vysvětlujících přírodní jevy. Nejnovější formou jsou „*akční znalosti*“ (action knowledge), které jsou bezprostřední silou produkce, přímou formou sociální akce. Vliv uvedených typů znalostí na znalostní společnost je nepochybný¹¹.

Poněvadž mnoho analýz moderní společnosti začíná vymezením vztahu ke světu práce a jeho zvláštnostem, mnoho pozorovatelů z tohoto úhlu pohledu vidí, že konec nadvlády práce v industriální společnosti nejen rezonuje se základními změnami hodnot, životních stylů a subjektivních pocitů moderních jedinců, ale je také podmínkou pro rozvoj a rozšíření postmaterialistického světového názoru obecně.¹² Proměna industriální práce, stejně jako požadavky

¹¹ Typologií znalostí je mnohem více, například Peter Drucker (1993, s. 164) rozlišuje tři druhy znalostí, a to neustálé zdokonalování, exploataci – jejich neustálé využívání, a inovaci. Arnošt Veselý (2003, s. 59-64) a Arnošt Veselý, Jaroslav Kalous a Jana Marková (2004, s. 14-19) uvádějí dalších sedm typologií znalostí včetně Stehrovy.

¹² Stehr akcentuje proces vzdělávání v souvislosti s přenosem hodnot novým generacím v průběhu jejich života. V tomto kontextu se odvolává na práce Ronalda Ingleharta (2000; Inglehart, Baker 2000; nebo novější Wenzel, Inglehart, Klingeman 2002, 2003) týkající se postmaterialistických hodnot a lidského vývoje. Vývoj postmaterialistického světového názoru je spojen s poválečnou generací, která věk svého „formování“ prožila v ekonomickém i fyzickém bezpečí, což je pro utváření Inglehartových postmaterialistických hodnot důležité.

Všechny tři komponenty lidského vývoje se shodují ve svém zaměření se na lidskou volbu. Pokrok v každé z těchto komponent zlepšuje společenský „stav lidství“, poskytuje lidem větší prostředky, silnější motivaci a širší záruky k využití jejich vlastního

nových zaměstnání v expandujícím sektoru služeb, jsou nazírány společně se změnami v životních stylech a formách života. Helmut Willke (2007, s. 36) dodává, že ačkoli znalostní práce a) je ještě povoláním menšiny lidí, tak formuje a transformuje celek práce, b) je stále blíží k umění než k průmyslu, tak přesto stoupající měrou organizuje nastavení postindustrialismu, c) spoléhá se na intuici jedince, inovaci a vynalézavost, tak přesto neúprosně směřuje k organizovaným formám práce ve skupinách, týmech, sítích, laboratořích a

potenciálu a rozvinutí individuální tvořivosti. Lidský vývoj společností znamená rostoucí lidskou volbu na masové úrovni. Lidský vývoj není účelovým konceptem. Nepředpokládá, že jeho tři subprocessy budou nutně postupovat v lineárním vzestupném směru. Společnosti se mohou pohybovat všemi směry, růstem nebo propadem. Teorie Christiana Wenzela, Ronalda Ingleharta a Hanse-Dietera Klingemana (2002, s. 19-20) předpokládá, že občanské prostředky, motivace a práva inklinují shodou okolností k vývoji zužujícímu nebo rozšiřujícímu lidskou volbu. Koncept lidského vývoje přesahuje standardní teorii modernizace v tom, že má širší rozsah a přesnější zaostření. Obvykle teorie nemůže maximalizovat rozsah a zaostření zároveň, ale koncept lidského vývoje ano. Na jedné straně jeho rozsah je vyčerpávající, integruje hlavní změny v socioekonomické struktuře, politické kultuře a vládních institucích. Na druhé straně je tento koncept ostře zaměřený na jedno téma: růst (nebo pokles) lidské volby. Ladislav Rabušic (2000, s. 3) uvedené Inglehartovy analýzy shrnuje: cílovými postmaterialistickými hodnotami se stala možnost svobodné seberealizace individua, participace na politických rozhodnutích, účast na správě věcí a kvalita života v kvalitním životním prostředí. Ve svém článku Milada Rabušicová a Ladislav Rabušic (2001, s. 144) analyzovali české výchovné hodnoty v letech 1991 – 1999 a dospěli k závěru, že českou veřejností je preferována směsice hodnot tradičních, moderních a prosociálních. Jedná se o hodnoty slušnost, pracovitost, samostatnost, pocit odpovědnosti a snášenlivost.

	Lidský vývoj		
	Ekonomická dimenze	Kulturní dimenze	Institucionální dimenze
Komponenty	individuální zdroje	zrovnoprávňující hodnoty	právo nezávislosti
Procesy vytváření	socioekonomický vývoj	zrovnoprávňující kulturní změna	demokratizace, rozšíření práv
Společenské sféry	sféra prostředků (sociální struktura)	sféra motivů (politická kultura)	sféra pravidel (vládní instituce)
Převažující kauzální řízení	Způsoby motivů zapojení		Motivy pravidel zapojení
Výchozí téma	-----> Lidská volba na masové úrovni		

Zdroj: Wenzel, Inglehart a Klingeman (2002, s. 20)

firmách, d) uděluje svým disponentům překvapující množství autonomie, tak ve skrytu požaduje součinnost, spolupráci a disciplínu nutnou pro vedení projektů.

Stehr se ptá po podmínkách, které vyvolaly změny ve světě práce a požadavcích na schopnosti, preference a oprávnění jednotlivců v něm. Jaké jsou důvody nárůstu požadavků znalostních profesí a transformace schopností jednotlivců, kteří byli původně součástí industriálního světa práce? Obecně řečeno odpovědí může být rychlý a rozsáhlý vývoj vědeckotechnických znalostí a jejich rychlá praktická uplatnitelnost. Je zajímavé, že praxe získává nadvládu nad znalostmi a vytváří tak znalostní profese, pro něž požaduje stále větší kompetence. Rostoucí poptávka po znalostních profesích, shrnuje Stehr (2001, s. 89), je výsledkem rostoucí produkce kvalifikace; a tato teze je postupně kompatibilní s generací, jež má v moderní společnosti specificky změněné hodnoty, protože to jsou nejprve mladší věkové skupiny, které mají prospěch z rozšíření dostupnosti vzdělání a podle toho modifikují svá očekávání. Vysoce vzdělané vstupy do pracovních sil předpokládají aktualizaci zaměstnání, ale rozšíření vzdělanosti je samo o sobě reflexí prudkého prodlužování očekávání pracovního života. Prudký růst průměrného počtu let strávených ve škole, učení a v různých typech vzdělávacích institucí, jako jsou vyšší odborné školy a vysoké školy, pozměňuje „zásobu práce“.

Znalosti se ve všech rovinách společnosti mění a je třeba se smířit s delší dobou vzdělávání a celoživotním vzděláváním. Znalosti jsou zdrojem společnosti znalostí, který je třeba doplňovat – obnovovat vzděláváním. Cena dosaženého vzdělání bude závislá na znalostech a čase, které jsme museli investovat pro získání osvědčení a ceně práce jeho poskytovatele (srov. Willke 2000, s. 257). Willkeho (2000, s. 260-261) koncept společnosti znalostí se vyznačuje „heterarchickým“ (polycentrickým) ne hierarchickým rozdělením společnosti, kdy všechny systémy fungují rovnoprávně vedle sebe a mají na základě vzájemné závislosti autonomii, žádný z nich nevystupuje do popředí až na roli supervizora či zprostředkovatele, kterou obsadil politický systém, ať již v rovině „národního“ státu nebo globální společnosti v podobě OSN a jejich součástí, Světové banky a pod.

Nadnárodní organizace a společnost znalostí

Přístup ke znalostní společnosti přes postindustriální společnost a informační společnost snad nenechal nikoho na pochybách, že znalosti jsou významným faktorem společenských změn, které se projevují především v sektorech ekonomiky a politiky. Sektoru kultury jsou součástí a jak předeslal Castells (1996; 1997; 1998; 2000), prostřednictvím kultury je tvořena víra ve správné fungování společnosti. Institucionalizace tohoto fungování je podpořena nadnárodními organizacemi, které znalosti či vědění staví do centra svých programů,

konkrétně můžeme jmenovat OECD (2000) nebo UNESCO (2005). OECD se zaměřuje především na ekonomické ukazatele a znalostní ekonomiku, zaměříme se proto spíše na přístup UNESCO.

V definici UNESCO je znatelný vliv teorie Nica Stehra. Pro UNESCO (2005, s. 17) je společnost znalostí „... *společnost, která je živená svojí rozmanitostí a svými kapacitami*“. UNESCO zdůrazňuje, že koncept společnosti znalostí zahrnuje mnohem širší sociální, etické a politické dimenze. Velké množství podobných dimenzí, které vylučují představu jediné společnosti, hotového modelu. Podstatné je, jestli jedinci se cítí doma ve změnách světa, které jsou znalostmi, ale nejen jimi způsobené. Různé formy znalostí a kultury vždy vstupují do budování každé společnosti, včetně těch silně ovlivňovaných vědeckým pokrokem a moderní technikou. Bylo by nepřijatelné předpokládat informační a komunikační revoluci znalostí – skrze úzký, fatalistický technologický determinizmus – v jedné možné formě společnosti. UNESCO deklaruje, že je nepřijatelné, aby informační a komunikační technologie byly převažujícím a jediným zdrojem vymezení společnosti¹³.

UNESCO apeluje, že při budování skutečné společnosti znalostí nové vyhlídky získané internetovými a multimediálními nástroji nesmí způsobit ztrátu zájmu o tradiční zdroje znalostí jako je tisk, rádio, televize a především škola. Snad význam vzdělání a kritické myšlení nám to nedovolí. Podle UNESCO většina lidí na světě potřebuje knihy, školní učebnice a učitele před počítači a přístupem na internet¹⁴.

Společnost znalostí musí podporovat sdílení znalostí, což je v intencích prací Manuela Castellse. Společnost znalostí by měla být schopna integrovat všechny své členy a podporovat nové formy vzájemnosti zahrnující přítomné i budoucí generace. Nikdo by neměl být vyjmutý ze společnosti znalostí, kde znalost je veřejné blaho k dispozici pro úplně každého jedince. Navíc od té doby, co se „informační věk“ společnosti znalostí liší od starších společností znalostí díky důrazu na lidská práva a charakteristickou participaci, kterou jsme zdědili z osvícenství, význam základních práv klade specifický důraz na:

- svobodu názoru a projevu (článek 19 *Všeobecné deklarace lidských práv*) stejně jako na svobodu informací, mediální pluralismus a akademické svobody;

¹³ Odkazuje se tímto na nezápadní společnosti a přírodní národy, které nejsou dotknuty technikou a technologiemi a disponují tradičními znalostmi.

¹⁴ UNESCO (2005, s. 18) upozorňuje, že pokračujícími debatami nad dominancí angličtiny na úkor ostatních jazyků mohou ostatní jazyky postupně vymizet. Připomíná, že nejenom vysoce sofistikované a technologicky podpořené znalosti mají význam ve společnosti znalostí. Nedoporučuje podceňovat původní, domorodé znalosti, které jsou charakteristické pro určitá území.

- právo na vzdělání a jeho důsledek, svobodný přístup k základnímu vzdělání a posuny k svobodnému přístupu k dalším úrovním vzdělání (článek 26 *Všeobecné deklarace lidských práv* a článek 13 *Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech*);
- právo svobodně se účastnit kulturního života společnosti, těšit se z umění a podílu na vědeckém pokroku a jeho výhodách (článek 27, odstavec 1, *Všeobecné deklarace lidských práv*).

Dalším záměrem UNESCO je *rozšiřování informačních a komunikačních technologií, které vytváří nové příležitosti k vývoji*, což je myšlenka, kterou najdeme v pracích jak Daniela Bella, tak všech dalších reprezentantů pojetí informační společnosti i společnosti znalostí. Uvedená premisa UNESCO vychází z třetí informační revoluce Alvina Tofflera (1980), která se vyznačuje právě rozvojem informačních a komunikačních technologií, samozřejmě v roce 1980 ještě bez rozšíření internetu.

Pro všechny ekonomické a sociální sliby, které informační společnost poskytovala, včetně plné zaměstnanosti změnou pojetí práce, rozkvětu „nové ekonomiky“ a konkurenceschopnosti, jsme se přestali zajímat o hranice „informačního věku“. Jerôme Bindé se spolupracovníky (UNESCO 2005, s. 22-23), redaktor světové zprávy UNESCO *Towards Knowledge Societies*, poznamenává, že jsme daleko od potvrzení hypotézy „dematerializace“, naše společnosti mohou naopak být uprostřed procesu „vysoké industrializace“, protože znalosti samy se staly „komoditami“, jak konstatuje Stehr (1999; 2001), ve formě směnitelných a kodifikovaných informací. Objevuje se však málo kritiky a zájmu o znalosti, které by mohly také skončit sebedestrukci jako znalosti ovládané databázemi a hledající prostředky integrované do technologického postupu jako „technologické vědecké“ součástky či transformované do podmínek vývojových investic pro získání moci nebo nástroje dohledu.

Znalosti nemohou být považovány za běžně prodejné zboží. Současná tendence směrem k privatizaci vyšších vzdělávacích systémů a jejich zmezinárodnění si zaslouží pozornost politických činitelů a měla by být prozkoumána v rámci veřejné debaty na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Znalosti jsou obecným dobrem. Záležitost jejich komodifikace by proto měla být velmi vážně studována, zvláště když převážná část vzdělávacích systémů většiny zemí je financována z veřejných rozpočtů.

Problémem proklamací znalostní společnosti je účel těchto proklamací. Andragog Milan Beneš (2007, s. 11) v těchto intencích uvádí, že se jedná o zaměření společnosti znalostí na rozvoj lidského kapitálu, což je preferováno ekonomy a politiky bez zaměření se na občanství, které bylo předchozím cílem vzdělávání stejně jako humanizace člověka. Pojetí občanství však prošlo změnou a je otázkou, jestli je ztratit z dohledu v rámci vzdělávání, zvláště když

počet imigrantů v západních společnostech roste¹⁵. Dalším bodem Benešovy kritiky je zaměření se na zaměstnanost a s ní spojené životní šance a ekonomickou prosperitu bez akceptace sebereflexe, seberealizace a sebezdokonalování se. Beneš zdůrazňuje, že znalostní společnost sice předpokládá princip meritokracie, ale v důsledku každý má šanci, ale ne každý může být vítěz. Společnost znalostí neeliminuje otázku sociálních nerovností. Filozof postmodernismu Gianni Vattimo (2003, s. 9-10) upozorňuje, že společnost znalostí je jen dalším krokem, jak zvýšit produktivitu práce prostřednictvím dalšího vzdělávání a tím konkurenceschopnost na globálním trhu ve schopnosti implementovat nové způsoby produkce prostřednictvím nových technologií, a to jen k tomu mají sloužit znalosti? Zato podle Beneše (2007) společnost znalostí způsobuje nutnost neustálé volby; nárůst počtu poradců, kteří nám pomáhají se v ní orientovat a otevírá otázku hromadného vzdělání a jeho funkce. Položme si proto otázku, jak vzdělávání a jaké podporuje rozšiřování znalostní společnosti?

Vzdělávání v postindustriální, informační znalostní společnosti

Na předcházejících stránkách jsme sledovali genezi označení společnosti za znalostní. Někteří z autorů jako Peter Burke nebo Nico Stehr doložili, že znalosti byly ve společnosti rozhodujícími již mnohem dříve, než se staly součástí jejího označení.

V 70. letech minulého století Daniel Bell přikládá ve společnosti hlavní roli teoretickým znalostem, eventuálně informacím, čímž do jisté míry komplikuje přehlednost své teorie postindustriální společnosti alias znalostní alias informační a otevírá diskusi k dalším dvěma „podobným“ konceptům společnosti. Spouštěcím mechanismem změny se pro postindustriální společnost staly intelektuální technologie a informace, což se projevilo nárůstem zaměstnání ve službách a úbytkem v zemědělství a průmyslu, a to mělo dopad na podobu sociální struktury. Meritokratický charakter vzdělávacího systému podle Bella umocňuje změny v sociální struktuře a dělá postindustriální společnost spravedlivější. Bell staví do centra postindustriální společnosti univerzity a výzkumné instituce, které v rámci schématu vertikální sociální struktury profesionálních aktivit postindustriální společnosti USA překvapivě umístil na třetí místo za ekonomické podniky a obchodní firmy a vládní (byrokratické: soudní a

¹⁵ Globalizace způsobuje mizení národního státu a vede nutně ke změně ve vymezení občanství. Více než půl století staré Marshallovo (1950) pojetí občanství se ukazuje jako nedostačující, protože do hry vstupují kromě práv občanských, politických a sociálních garantovaných národním státem, právo environmentální, právo na bezpečí a kulturní práva. Práva garantovaná slábnoucími národními státy jsou stále více překrývána lidskými právy. Objevuje se koncept multikulturního občanství. (Srov. Dopita 2008.)

administrativní) struktury¹⁶. Důvodem tohoto umístění mohou být problémy, které Bell vidí ve financování vyššího školství (tedy v ekonomice), jež se neobejde bez veřejné podpory, ať jde o veřejné nebo soukromé školy. Další problém identifikuje v propojenosti nových poznatků se vzdělávacími obsahy předávanými studijními programy, kdy vzdělávací programy nereagují dostatečně rychle na nové objevy a poznání. Přesto vzdělávání i přes zmiňované problémy přináší lidem v postindustriální společnosti racionální přístup k práci, účast na politické reprezentaci a svobodu individua.

Koncept informační společnosti výše dokumentovaný v širší technologických, ekonomických, zaměstnaneckých, prostorových a kulturních vymezení se jeví jako jedno z nepřilíš přesných označení. Peter Burke, ve stejné chvíli jako Manuel Castells, si všímá, že informace a znalosti, jsou rysem každého typu společnosti. To co je nové, je de facto jejich množství, rychlost a forma jejich šíření, což vede Manuela Castellse spíše k označení společnost sítí než informační společnost, ale společnost sítí je podle Manuela Castellse starým konceptem v novém kabátě. Podoba vzdělání v informační společnosti má charakter využití informačních technologií nebo u Roberta B. Reicha dvouleté vyšší odborné školy, postgraduálu po absolvování střední školy a nebo celoživotního vzdělávání.

Vlastní označení společnosti jako znalostní spadá do druhé poloviny 80. let 20. století. Nico Stehr znalosti pojímá jako kapacitu k jakémukoli jednání. To neznamená, že opomíjí jejich velký význam v ekonomice, jak již uváděly předcházející přístupy, a to díky aplikaci výsledků výzkumu a vývoje do výroby, služeb i spotřeby. Rozšiřování vzdělávání je v teorii Nica Stehra spojeno s fyzickým a ekonomickým bezpečím umožňujícím šíření posmaterialistických hodnot, tak jak je určil Ronald Inglehart. Rychlá praktická uplatnitelnost vědeckotechnických znalostí vede podle Stehra k redefinici práce a k růstu poptávky po nových profesích jejímž důsledkem je rostoucí produkce kvalifikace především u mladé generace, která se orientuje převážně na postmaterialistické hodnoty a upravuje svá očekávání adresovaná pracovní částí života. Znalostní společnost se stává i programem nadnárodních organizací jako je UNESCO či OECD. Jejich cílem je podpora produkce, rozvíjení a sdílení znalostí prostřednictvím vzdělávání. Zároveň se však zamýšlí nad povahou znalostí, jejich původem a originalitou a jejich mocí. UNESCO (2005) v tomto kontextu opouští označení informační společnost ve prospěch společnosti znalostí, znalostí vědeckých, nevědeckých, kulturních, jiných kultur, každodenních, prostě všech.

Závěrem je třeba konstatovat, že teoretický diskurs začínající postindustriální společností, přes informační společnost a ústící ve společnost znalostí

¹⁶ Srovnej s Bellovým (1973, s. 375) Schématem sociální struktury postindustriální společnosti (model USA).

zavedl řadu konceptů a pojmů, které se staly téměř nepřehlednými. Částečně to je způsobeno jejich samotnými autory, kteří je nedisciplinovaně zaváděli a používali jako synonyma, svým původem nesourodá s novou teorií (teoriemi) nebo se překrývající. Většina představených konceptů se věnuje především vlivu znalostí na společnost. Pro přehlednost jsme charakteristiky postindustriální, informační a znalostní společnosti ve vztahu ke vzdělávání sumarizovali do tabulky. Řádky specifikují názvy jednotlivých typů společnosti, eventuelně názvy jejich subtypů. Sloupce poskytují bližší charakteristické znaky k identifikaci shod a rozdílů v jednotlivých teoretických pojetích. První sloupec určuje typ společnosti. Druhý se zaměřuje na způsob vymezení společnosti. Ve třetím sloupci nalezneme vlastní název teorie. Indikátor změny ke uveden ve čtvrtém sloupci. Pátý sloupec obsahuje klíčové termíny a v šestém sloupci je objasněna role vzdělávání. Poslední sloupec představuje typické reprezentanty jednotlivých přístupů.

Tabulka *Funkce vzdělávání ve znalostní (postindustriální, informační) společnosti* dokladuje, že řada pojmů se v jednotlivých přístupech opakuje, překrývá a způsobuje tak nejednoznačnost a nedorozumění při nedůsledném používání jednotlivých konceptů. Po pečlivé analýze jsme zaznamenali, že problematika vzdělávání je v konceptech postindustriální, informační a znalostní společnosti pouze naznačena. Prvky vzdělávání jsme identifikovali, ale přístupy k němu se v jednotlivých teoriích liší. Důvody můžeme hledat v aplikaci technologií, změně vzdělávacích metod, ale i časové posloupnosti jednotlivých teoretických konceptů. V teorii postindustriální společnosti a v technologickém vymezení informační společnosti je zřetelné meritokratické poslání vzdělávání. Důraz na informační technologie ve vzdělávání je určující u technologických, prostorových a kulturních přístupů k informační společnosti. Podstatné je zjištění, že u tří přístupů nalezneme důraz kladený na celoživotní vzdělávání, ale bez bližší specifikace obsahu tohoto pojmu. Poslední dva řádky tabulky specifikují nejmladší z teorií – znalostní společnost. Tento typ společnosti má nejčastěji přímou vazbu na sektor vzdělávání, jak můžeme vyčíst z předposledního sloupce, a to nejen na vzdělávání pregraduální, ale i na postgraduální a celoživotní. Celkově se ukázalo, že vzdělávání není centrálním, ale spíše okrajovým tématem koncepcí znalostní společnosti, což je zarážející. Výjimkou je pouze teorie postindustriální společnosti Daniela Bella.

Z výsledků analýzy konceptů zakládajících, podporujících a často zaměňovaných se znalostní společností vyplývá, že znalostní společnost je de facto společností celoživotního vzdělávání. Na druhé straně, ale znalostní společnost není automaticky vzdělanostní společností se stále se zvyšujícím počtem vzdělané nebo dokonce vysokoškolsky vzdělané populace. Rysem znalostní společnosti je disponibilita znalostmi, ale ne nutně stvrzená institucionalizova-

ným vysokoškolským vzděláním. Znalostní společnost z pohledu UNESCO se jeví rovněž jako společnost plurality znalostí, tedy znalostí nejen pro ekonomiku a diktovaných ekonomikou. Britský sociolog vzdělávání a andragog Peter Jarvis (2008, s. 5-6) v této souvislosti vyzývá: „*Současný globální kapitalismus je totalizující síla vytvářející totality a jeho moc koexistuje s mocí politiků. Rozhodně to zastavme. Takový přístup ke společnosti požaduje druhy celoživotního vzdělávání, které máme a tento přístup k učení je jak nezbytný, tak může být někdy velmi prospěšný. Ale globální kapitalistický svět nevytvořil utopii – máme třetí svět a třetí svět v prvním světě. Zatímco můžeme potřebovat kapitalismus jako účinný výrobní a distribuční postup, potřebujeme také jednotlivce, kteří jsou mravně zodpovědní. Potřebujeme celoživotní vzdělávání k tomu, aby produkovalo výkonný systém, který může sloužit celému světu, ale také potřebujeme znovu objevit vzdělávání dospělých, které nám může pomoci uvědomit si naši individuální svobodu a vlastní mravní odpovědnost k ostatním v tomto nedokonalém světě*“¹⁷. Jarvisova slova nás nabádají k hledání a naplňování původních obsahů výchovy vzdělávání, tedy k celkovému rozvoji osobnosti člověka, a to i v celoživotním vzdělávání, které v současnosti začíná opouštět pouze ekonomikou podmíněné kompetence a objevuje například oblasti zájmového či občanského vzdělávání apod. Znalostní společnost je tedy nejen označením společnosti, ale i výzvou pro novou konceptualizaci či rekonceptualizaci vzdělávání a celoživotního vzdělávání, tedy distribuce a reprodukce znalostí.

¹⁷ Podobný závěr najdeme i v článku Michala Šeráka (2007, s. 37). „Jedním z cílů andragogiky jako vědy o výchově a vzdělávání (ne pouze profesní kvalifikaci) dospělých by tedy měla být podpora těch edukačních snah a přístupů, jejichž cílem budou osoby proaktivní, spíše než jednoduše reaktivní.“

Funkce vzdělávání ve znalostní (postindustriální, informační) společnosti

Společnost	Vymezení	Vlastní označení	Indikátor změny	Klíčové termíny	Vzdělávání	Autoři
Postindustriální	postindustriální	postindustriální, informační, znalostní společnost	posuny v zaměstnanecké strukturuře	teoretické znalosti, informace, intelektuální technologie	meritokracie	Bell
Informační	technologické	informační společnost	nové informační a komunikační technologie	informace	odstranění vzdělanostních rozdílů	Toffler, Masuda
	ekonomické	informační společnost	produkce HDP informačním průmyslem	znalosti/informace, lidský kapitál	vzdělávání je součástí průmyslu informací	Machlup, Porat
	zaměstnanecké	nová společnost	změny v zaměstnanecké strukturuře	znalosti, vzdělávání, lidský kapitál	celoživotní vzdělávání	Bell, Reich
	prostorové	společnost sítí, informační věk	informační síť	uzly, sdílení, informace, znalosti	informační technologie	Goddard, Castells
	kulturní	postmoderní, informační, společnost	více informací, více „pravd“, produkce symbolů	informace/znalosti symboly, znaky, performance	informační technologie celoživotní vzdělávání	Lyotard, Poster
Znalostní	analytické	znalostní	znalosti kapacitou k sociálnímu jednání, formální vzdělání	znalosti, kognitivní dovednosti, knowledge workers	ekonomické a fyzické bezpečí, postmateriální hodnoty, vzdělání	Drucker, Stehr, Willke
	normativní	znalostní	vzdělávání	znalosti, knowledge economy	pregraduální, postgraduální, celoživotní	UNESCO, OECD

LITERATURA

- BELL, D. 1973. *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York : Basic Books.
- BENEŠ, M. 2007. Společnost vědění jako inspirace andragogiky a výzva pro praxi vzdělávání dospělých. In Pirohová, I. (ed.) *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 8-14.
- BÖHME, G, STEHR, N. 1986. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relation. In Böhme, G., Stehr, N. (eds.) *Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relation. (Sociology of the Sciences: Volume 10)*. Dordrecht : D. Reidel Publishing Company, s. 7-30.
- BRINKLEY, I. 2006. *Defining the Knowledge Economy. Knowledge Economy Programme Report*. London : Work Foundations.
- BOURDIEU, P. 2002. Reprodukční strategie a způsoby nadvlády. *Sociální studia – speciální číslo*, č. 8, s. 77-91.
- BURKE, P. 2007 [2000]. *Společnost vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha : Karolinum.
- CASTELLS, M. 1996. *The Rise of the Network Society. Vol. 1 of The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford : Blackwell.
- CASTELLS, M. 1997. *The Power of Identity. Vol. 2 of The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford : Blackwell.
- CASTELLS, M. 1998. *The End of the Millennium. Vol. 3 of The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford : Blackwell.
- CASTELLS, M. 2000. Materials for an Exploratory Theory of the Network Society. In *British Journal of Sociology*, roč. 51, č. 1, s. 5–24.
- DOPITA, M. 2007. *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- DOPITA, M. 2008. Proměny občanství. In Novotný, Z. (ed.) *Evropská a národní identita. AUPO CIVILIA IV*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7-17.
- DRUCKER, P. F. 1969. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York : Harper & Row.
- DRUCKER, P. F. 1993. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management Press.
- DURKHEIM, É. 2004 [1893]. *Společenská dělba práce*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury.
- INGLEHART, R. 2000. Globalization and Postmodern Values. In *The Washington Quarterly*, roč. 23, č. 1, s. 215-228.
- INGLEHART, R, BAKER, W. E. 2000. Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values. In *American Sociological Review*, roč. 65, s. 19-51.
- JARVIS, P. 2008. Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. In *International Journal of Critical Pedagogy*, roč. 1, č. 1, s. 1-6.
- KELLER, J, TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství.
- LIESSMANN, K. P. 2008 [2006]. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia.

- LOR, P. J., BRITZ, J. J. 2007. Is a Knowledge Society Possible without Freedom of Access to Information? In *Journal of Information Science*, roč. 33, č. 4, s. 387-397.
- LYOTARD, J-F. 1993 [1979]. *O postmodernismu*. Praha : Filosofický ústav AV ČR.
- MACHLUP, F. 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, N. J. : Princeton University Press.
- MARSHALL, Th. H. 1950. *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MASUDA, Y. 1980. *The Information Society as Post-Industrial Society*. Tokyo : Institut for the Information Society.
- MASUDA, Y. 1990. *Managing in the Information Society: Releasing Synergy Japanese Style*. Oxford : Blackwell.
- OECD. 2000. *Knowledge management in the Learning Society*. Paříž : OECD Publications Service.
- PORAT, M. U. 1977. *The Information Economy: Definition and Measurement*. Washington, DC : US Department of Commerce Office of Telecommunication Special Publication.
- RABUŠIC, L. 2000. Je česká společnost „postmaterialistická“? In *Sociologický časopis*, roč. 36, č. 1, s. 3-22.
- RABUŠICOVÁ, M, RABUŠIC, L. 2001. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní? In Rabušic, Ladislav (ed.). *České hodnoty 1991 – 1999. Sociální studia 6*. Brno : Masarykova univerzita, s. 127-147.
- REICH, R. B. 2002 [1991]. *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*. Praha : Prostor.
- REICH, R. B. 2003. *Slušná společnost. Ekonomický pohled na svět*. Praha : Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97.
- STEHR, N. 1994. *Knowledge Societies*. London : Sage.
- STEHR, N. 1999. *Knowledge Societies*. Paper presented at the conference “Globalitás – tudástársadalom – lokalitás” of the Third Millenium Foundation, Fot, Hungary, [28. 12. 1999]. Dostupné z URL <<http://www.inco.hu/inco3/kozpont/cikk0h.htm>>, [cit. 2010-04-23].
- STEHR, N. 2001. *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.
- STEHR, N. 2007. Societal Transformations, Globalisation and the Knowledge Society. In *International Journal of Knowledge and Learning*, roč. 3, č. 2/3, s. 139-153.
- ŠERÁK, M. 2007. Dva pohledy na realitu znalostní společnosti. In Pirohová, I. (ed.). *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 30-38.
- TOFFLER, A. 1980. *The Third Wave*. New York : William Morrow.
- TOFFLER, A. 1992 [1970]. *Šok z budoucnosti*. Praha : Práce.
- VATTIMO, G. 2003. Knowledge Society or Leisure Society? In *Diogenes*, roč. 50, č. 1, s. 9-14.
- VESELÝ, A. 2003. *Knowledge-Driven Development. Conceptual Framework and Its Application to the Czech Republic*. Praha : UK FSV CESES.
- VESELÝ, A., KALOUS, J., MARKOVÁ, J. 2004. *Kultivace vědění v klíčový faktor produkce*. Praha : UK FSV.

- WEBSTER, F. 1995. *Theories of the Information Society*. 1. vyd. London : Routledge.
- WEBSTER, F. 2006. *Theories of the Information Society*. 3. přepracované vyd. London : Routledge.
- WENZEL, Ch., INGLEHART, R., KLINGEMAN, H-D. 2002. *The Theory of Human Development: A Cross-Cultural Analysis*. Irvin: Center for the Study of Democracy, University of California.
- WENZEL, Ch., INGLEHART, R., KLINGEMAN, H-D. 2003. The Theory of Human Development: A Cross-Cultural Analysis. In *European Journal of Political Research*, č. 42, s. 341-379.
- WILLKE, H. 1998. Organisierte Wissensarbeit. In *Zeitschrift für Soziologie*, roč. 27, č. 3, s. 161-177.
- WILLKE, H. 2000. Společnost vědění: Vědění je klíčem ke společnosti. In Pongs, A. *V jaké společnosti vlastně žijeme*. Přel. Lucie Hessová, Iva Michňová. Praha : ISV nakladatelství, s. 243-262.
- WILLKE, H. 2007. *Smart Governance. Governing the Global Knowledge Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- World Summit on the Information Society (WSIS) Outcome Documents Geneva 2003 – Tunis 2005*. 2005. Geneva : International Telecommunication Union (ITU).
- UNESCO. 2005. *Towards Knowledge Societies*. Red. Jérôme Bindé a kol. Paříž : UNESCO.

Miroslav Dopita vystudoval sociologii a andragogiku na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde rovněž absolvoval doktorské studium sociologie. Pracuje jako odborný asistent na Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty téže univerzity. Odborně se zaměřuje na vztah výchovy a společnosti. Je autorem knihy Pierre Bourdieu o umění výchově a společnosti (2007) a článků publikovaných v časopisech *Pedagogická revue*, *e-Pedagogium*, *Filozofia*, *Politologická revue* a dalších.

Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: miroslav.dopita@upol.cz

Komplexné znalosti a edukačné kompetencie¹

Inés Aguerrondová
UNESCO-IIEP, Buenos Aires

Anotácia: Autorka rozširuje perspektívu pedagogického myslenia až k epistemologickým obzorom súčasnej vedy. Nielen blízku budúcnosť, ale aj súčasnosť ľudstva vníma z hľadiska praktických problémov, ktoré potrebujú prichádzajúce generácie vedieť riešiť. Z tohto dôvodu zdôrazňuje v edukácii dôležitosť nového definovania kompetencií s konotáciami konania, účelnosti a účinnosti. Hovorí o potrebe rozvíjania nového myslenia, v ktorom sa prekonáva rozdiel medzi poznávaním a konaním, a charakterizuje ho viacerými prívlastkami – systémové, komplexné a technologické. Toto myslenie porovnáva s myslením „klasickým“. Do komplexného prístupu, ktorý v edukácii zdôrazňuje, zahŕňa aj etické, spoločenské a environmentálne kategórie. Pre autorku je zvlášť významné, aby sa odovzdané znalosti vrátili späť do spoločnosti.

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 3: 223-237

KLúčové slová: škola; znalosti; komplexnosť; kompetencie; kurikulum; systémové myslenie; vedomostná spoločnosť

Complex Knowledge and Education Competences. The paper extends the perspective of educational thinking as far as to epistemological horizons of the contemporary science. Both the near future as well as the present days issues are conceived from the aspects of practical problems which the future generations will have to solve. Therefore, the importance of redefinition of competences is emphasized, with connotations of acting, effectiveness, and efficiency. New thinking must be developed which will bridge the difference between knowing and acting, and which can be described with attributes such as systemic, complex and technological. This complex system comprises also ethical, social and environmental categories. The model of competences implies that the distributed knowledge returns back to the community.

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1 (No. 3: 223-237)

Key words: school; knowledge; complexity; competences; curriculum; systemic thinking; knowledge society

¹ Štúdiá vyšla pôvodne v anglickom a španielskom jazyku v rámci IBE Working papers on curriculum issues, č. 8 (Ženeva, máj 2009). Jej preklad v PEDAGOGIKA.SK uverejňujeme s povolením autorky a A. Amadia, vedúceho kancelárie UNESCO-IBE. Anglický originál je dostupný na:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8_en.pdf

Úvod

Školy a školské systémy nie sú vôbec prirodzenými javmi. Sú to spoločenské inštitúcie, ktoré boli v určitom historickom čase vytvorené, aby reagovali na konkrétne potreby doby. Školské systémy sú od samého začiatku spoločenskými zariadeniami na šírenie poznania, ktoré je „pre spoločnosť relevantné“. Tieto systémy boli vytvorené ako súčasť novoveku so zámerom rozšíriť v populácii sekulárny svetonázor v súlade s rozvojom spoločnosti založenej čím ďalej, tým viac na racionálnych vedeckých princípoch.

Hoci v Latinskej Amerike sa školské systémy datujú do druhej polovice 19. storočia a v Strednej Amerike o niečo skôr, škola – ich základná inštitúcia – vznikla oveľa skôr². Podporné koncepcie, na ktorých škola implicitne spočíva, sa v zásade týkajú troch oblastí: a) chápania učenia a definovania žiaka; b) chápania vyučovania a definovania učiteľa a jeho roly; c) chápania epistemologickej koncepcie, ktorá definuje obsahy, ktoré majú byť sprostredkované. Spôsoby, akými boli na začiatku definované tieto tri oblasti, sú neodvratne súčasťou historických determinácií momentu, v ktorom sa škola objavila.

Počas 20. storočia sa uskutočnil veľký pokrok v predefinovaní dvoch prvých oblastí – alebo prvkov – didaktického trojuholníka, čo umožnilo didaktike výrazne napredovať z hľadiska zdokonaľovania vyučovania. Dnes uznávame fakt, že študent nie je objektom vyučovania, ale subjektom, ktorý sa učí, a rovnako vieme, že vyučovať znamená vytvárať učebné skúsenosti pre žiakov, aby pokročili v procese konštruovania predmetu učenia sa. Avšak len málo sa pokročilo a málo sa hovorilo o epistemologických základoch, ktoré by mali charakterizovať to, čo spoločnosť dnes definuje ako „relevantné znalosti“. V teórii kurikula sa hovorí o aktualizácii prístupov a predmetových obsahov, no túto diskusiu je potrebné prehĺbovať, aby sa dospelo k témam, ktoré sú vo vzťahu k epistemologickým aspektom, teda k tým, ktoré sa zaoberajú definíciou znalostí, ich typov a pod.

Znalosti, ktoré cirkulujú v školskom systéme, nie sú „spoločensky relevantné“

Dnes si jasne uvedomujeme, že jedna z dimenzií krízy edukačných systémov súvisí s krízou prevažujúcich modelov, ako učiť a predovšetkým s klasickou, prevažujúcou definíciou, čo učiť. Súčasne jestvuje zhoda o tom, že veľkou novosťou súčasnej doby je to, že čelíme „revolúcii“ edukácie³, ktorá má úplne

² Kláštorné školy 13. storočia sa všeobecne považujú za začiatky školskej organizácie v novom chápaní (Brunner 2000).

³ Pozn. prekladateľa: Termín „education“ v pedagogickom kontexte spája významy výchovy a vzdelávania. Uprednostnenie jedného slova „edukácia“ pred spojením „výchova a vzdelávanie“ robí text zrozumiteľnejším.

inú povahu ako zmeny, ktoré edukácia zažila v minulosti. Problémom je, že už nestačí rozširovanie edukácie⁴, ani nestačí vylepšiť jestvujúcu edukáciu; v súčasnosti je potrebné model znova premyslieť, a aby sa tak stalo, prvky didaktického trojuholníka musia byť predefinované: to, čo sa chápe pod subjektom, ktorý sa učí, čo sa chápe pod subjektom, ktorý učí, a čo sa chápe pod „relevantnou“ znalosťou⁵, ktorá má byť odovzdaná.

Diskusia o „relevantných“ znalostiach je vo svojom zárodočnom štádiu a nevenovať jej pozornosť by bolo na škodu, lebo to prekáža rozvoju nových edukačných paradigiem. Podľa mojej mienky jedným z dôvodov nevyriešených kríz v edukácii je to, že naše systémy – a väčšina navrhovaných edukačných reforiem – boli doteraz stavané na modeli zastaraných znalostí, ktorý v súčasnosti už nie je aktuálny a zodpovedá (tej) dobe, v ktorej boli tvorené (predchádzajúce) edukačné systémy. Tento model nebol schopný meniť sa smerom k novým vymedzeniam. Už dávno sa navrhujú a implementujú zmeny ako aktualizácie kurikula, modifikácie štruktúr edukácie, modernizácia prípravy učiteľov, no všetky tieto zmeny sa robia s predpokladom, že model znalostí, ktoré sa odovzdávajú, je nespochybniteľný.

Edukácia (a osobitne školské systémy) je inštitucionálnym priestorom spoločnosti pre vytvorenie a prenos znalostí spoločnosti, ktoré spoločnosť považuje za „relevantné“ pre svoj rast a reprodukciu. Úlohou školy je odovzdať komplexné znalosti, t. j. postupy vedy, ktoré sa nezískavajú interakciou cez iné socializačné skupiny. Tvrdíme, že súčasné zmeny v edukácii ignorujú najnovší rozvoj epistemológie, ktorý dnes novým spôsobom definuje znalosti na poli akademickej diskusie.

Kríza vedeckého modelu

Kríza konvenčnej paradigmy vedy sa postupne dostáva do všetkých sfér a zahŕňa predefinovanie samotných základov toho, čo sa považuje za vedecké poznanie. „Pred dvoma desaťročiami vyvolali jedinečné otázky, ktoré nadniesol Prigogine, veľkú epistemologickú debatu, ktorá v súčasnosti zahŕňa

⁴ Počas celého 20. storočia bolo v Latinskej Amerike hlavným problémom rozšírenie edukačného systému tak, aby zahŕňal aj časť populácie, ktorá ešte nenavštevovala školu.

⁵ Pozn. prekladateľa: Výraz „knowledge“ je ťažiskovým termínom v anglickom origináli. Do slovenského jazyka ho možno prekladať slovami: znalosť, znalosti, vedomosť, vedomosti, poznanie, poznatky, vzdelanie, veda, vedomie. Je preto zrejmé, že preklad tohto termínu sa bude pri rôznych spojeniach a v odlišných kontextoch meniť. So zámerom nemiasť čitateľa prekladáme tento termín, podľa možnosti pravidelne, nasledujúcim spôsobom: v spojení „complex knowledge“ ako „komplexné znalosti“; v spojení „knowledge society“ ako „vedomostná spoločnosť“ a v spojení „socially valid knowledge“ ako „pre spoločnosť relevantné znalosti“.

chápanie „objektivity“, zložité formy komplexnosti, nové koncepty racionality, otázku turbulencie a vzťah medzi vedou, hodnotami a politikou.“ (Atilio Borón, prólog k Sotolongovi a Delgadovi, 2006) To znamená, že v súčasnosti sa hľadajú odpovede na otázky, ktoré by mali mať dosah na základ udržateľnosti edukačného systému so znalosťami ako „surovinou“, ktorú edukačný systém širi.

Paradigmatická pointa vyjadrujúca hĺbku tejto zmeny spočíva azda v tom, že od začiatku 20. storočia veda postupne prestala byť pozorovaním sveta (a informáciou) a stala sa tvorením sveta. Toto mení postavenie človeka vo svete, keďže vyvoláva otázku, čo sa týka aspektov takých zažitých, ako je rozdiel medzi poznaním a konaním. Objavenie sa týchto „nových znalostí“ súvisí, okrem iného, s novým typom problémov a s etickými naliehavosťami, ktoré sú spôsobené nárastom tvorenia vo vede⁶ a jeho preniknutím do každodenného života.

Táto kríza vedie k hlbokému predefinovaniu spôsobov, ako robiť vedu, a predovšetkým miesta samotnej vedy a poznania vnútri spoločnosti. Sotolongo a Delgado⁷ predstavujú túto otázku, vychádzajúc z myšlienky, že zmeny, ktoré sa dejú v súčasnom vedeckom myslení, modifikujú súčasne perspektívu poznania, ale aj ideály racionality. Z hľadiska zmeny v poznaní jestvujú dve základné zmeny: prvou je, že v súčasnej vede má prevahu *tvorenie*, a druhou je „nie klasický“ charakter nových vedeckých výtvorov, predmetov a nástrojov, ktoré sú v nich zahrnuté, pretože tieto nové výtvory majú *ne-klasický* charakter. Nie sú to výtvory ako tie predchádzajúce. Ne-klasické nástroje a predmety majú prvky vlastné neistote a autonómnosti. Účinky fungovania týchto výtvorov neumožňujú predpovede a riadenie zo strany ich tvorcov, čo spôsobuje problémy pri určovaní korelácií predpovedí a efektívnej kontroly z dlhodobého hľadiska.

V dôsledku toho sa zmenila veda aj každodenný život, sformulovali sa nové problémy a prebieha revolúcia v poznaní – hoci často bez toho, že by sme to spozorovali. Obsah „nepovšimnutej revolúcie“ je stanovený revolúciou v koncepcii človeka, v spôsoboch chápania a produkovania poznatkov a v samotnej vede. Jedna z podstatných zmien, ktorá je spôsobená touto revolúciou, je modifikácia miesta vedeckého poznania v systéme ľudských poznatkov, čo vedie k vypracovaniu nového poznania, ktoré napreduje s takými inovatívnymi teoretickými riešeniami, ako je hľadisko „komplexnosti“⁸. (Sotolongo, Delgado, 2006)

⁶ Tu myslíme napr. na etické konotácie klonovania alebo použitia informácií získaných z ľudského genómu.

⁷ V celej tejto časti prezentujeme pozície Sotolonga a Delgada (2006).

⁸ Sotolongo a Delgado sa odvolávajú aj na ďalšie skutočnosti: globálnu bioetiku, environmentálny holizmus a novú epistemológiu.

Idey komplexnosti sú výzvou pre klasický ideál racionality. Voči tomu, čoho štruktúra pochádza z ideálu zjednodušovania zodpovedajúceho klasickej racionalite, sa stavia nová racionalita, ktorá dáva prednosť pohľadu komplexnosti ako podstatnej charakteristike sociálnej i nesociálnej reality okolo nás. Je to nové chápanie sveta v kategóriách dynamických systémov, kde interakcie medzi prvkami systému a ich prostredím sa stávajú rovnako dôležitými ako analýza samotných prvkov.

Nová racionalita: systémová racionalita

Hľadisko „komplexnosti“ navrhuje prekonanie klasického ideálu racionality, sústredeného na prevahu rozumu, objektivitu poznania, metódu a poňatie poznatkov v službe človeku, aby uspel. Počas troch storočí konsolidovanie vedy ako nezávislého poznania umožnilo, že klasický ideál racionality prekročil hranice poznávania vedných disciplín a ideologicky sa projektoval do obyčajného človeka a jeho každodenného života. Tento obyčajný človek postavil vedu a jej faktické poznanie nad všetky ostatné druhy poznania. Ak veda inkorporovala rozum ako ideál, každodenný život ho prijal ako ideológiu. Na tomto sa najviac podieľala veda a hlavný nástroj, ktorý pritom používala, bola škola.

Takéto problémové otázky sú stále vyhradené len niektorým diskusným skupinám. „Vedy zaoberajúce sa komplexnosťou sa doteraz nestali predmetom širokého uznania v akademických a vedeckých komunitách a ešte menej v spoločnosti ako takej alebo na úrovniach štátu napriek tomu, že jestvuje akademická a vedecká komunita, ktorá sa stále viac zaujíma o komplexné systémy a tiež v nich pracuje tak doma, ako i vo svete. Čo ešte vládne, môžeme v termínoch Khuna označiť ako „normálna veda“. Dôvody prevahy normálnej vedy a ťažkosti vyplývajúce z objavenia sa a konsolidácie nových paradigiem vo všeobecnosti, a osobitne vied o komplexnosti, môžu byť preskúmané a čiastočne už boli, filozofiou vied (Khun, 1962; Kitcher, 2000; Machamer, Silberstein, 2002), sociológiou vedy (Latour, 1998) a kultúrными štúdiami o vede a technológii známych ako STS (veda, technológia a spoločnosť).“ (Maldonado, 2004) „Vedy zaoberajúce sa komplexnosťou nanovo definujú vzťahy medzi vedou a filozofiou, rovnako ako vzťahy medzi samotnými vedami, a preto aj medzi vedou a spoločnosťou.“ (Maldonado, 2003, s. 142)

Hoci jestvujú skupiny výskumníkov a vedcov, ktorí sa zaoberajú týmito témami a pracujú s nimi, toto hnutie ešte výrazne nezasiahlo oblasť pedagogiky. Napriek tomu, že detailnejšie hľadanie dovoľuje nachádzať určité nesmelé diela v tejto línii, na poli edukácie rozvoj týchto hľadísk postupuje pomaly a naráža na vážne ťažkosti. Príkladom toho je aj kniha Antoniho

Coloma (2002) vystavená kritike, ktorá (kritika – pozn. prekl.) potvrdzuje v tomto ohľade stálu prevahu klasického myslenia⁹.

Edukačný systém pre vedomostnú spoločnosť

Spoločnosť tretieho tisícročia je definovaná ako vedomostná spoločnosť na základe miesta, ktoré v nej má (vedecké) poznanie. Nie je to nič nové, keďže tento druh poznania bol oddávna motorom (ekonomického a sociálneho) rozvoja ľudstva, ale to, čo je nové v tomto veku, je práve skutočnosť, že typ poznania, ktorý poháňal tento stroj, je, ako sme už uviedli, úplne iného druhu, ako bol doposiaľ.

Z tohto dôvodu školský systém zostáva v súčasnosti bez nasmerovania. Už ďalej nedokáže odpovedať na požiadavky novej spoločnosti. Základy novoveku sa zrútili a meta-diskurz tejto doby založený na osvietenском rozume, ktorý spájal a členil sociálny celok, sa ukázal ako falošný a už nie je platný (Lyotard, 1979). Takýto edukačný systém „stratil svoj zmysel“, pretože rozvoj informačnej a komunikačnej spoločnosti presadzuje nový diskurz s novou definíciou znalostí, ktorá sa odlišuje od pôvodnej.

Táto nová racionalita nie je založená na kauzálnom vzťahu a na vysvetľovaní reality, o ktorom predpokladá, že je nemenný a so zákonmi, ktoré môžu byť poznané. Éra poznania sa zakladá na inej znalosti, takej, čo chápe zmenu nie ako porušenie poriadku, ale ako sľubnú inováciu. Inováciu, pri ktorej veda nie je len opisom „prírodných zákonov“ a vysvetlením javov, ale zahŕňa aj tvorbu, modifikovanie prírody, a preto zabezpečuje ľudskej role nové miesto. Inováciu, v ktorej produkcia znalostí nie je jednou vecou a etika druhou.

Výzvou edukačných reforiem nie je potom hľadanie vhodného typu školy budúcnosti, ale to, ako nová spoločnosť vyrieši potrebu spravodlivého šírenia poznatkov; aké charakteristiky má mať znalosť, aby bola „spoločensky relevantná“; ako organizovať sociálne prostredie, aby umožňovalo „celoživotné učenie sa“. Dnes niektorí autori, prekonajúc ideu *reformovať* edukáciu, hovoria o *znovuvynájaní* školy (Elmore, 1990). V ohnisku je vždy interakcia medzi niekým (alebo niečím), kto učí, a niekým, kto sa učí, ale toto „znovuvynájanie“ sa opiera o nové organizovanie procesu vyučovania a učenia. Ako jasne odznelo na fóre *Schooling for Tomorrow* (O školskom vzdelávaní pre budúcnosť)¹⁰, „škola“ nie je nevyhnutne jedinou inštitúciou formálneho školského systému, pretože ak sa položia jej nové základy, môže vzniknúť

⁹ Pozri napr. analýzu Fabia Chacóna na <http://edrev.asu.edu/reviews/revs109.pdf>

¹⁰ Torontské fórum o školskom vzdelávaní pre budúcnosť, 6. – 8. jún 2004.

množstvo inštitucionalizovaných štruktúr, cez ktoré sa môže realizovať organizované a dobre uvážené učenie (Sekretariát OECD, 2008).¹¹

Považujem za nevyhnutné, podobne ako Elmore (1990), vytvoriť nový model edukácie a jeho začiatkom by malo byť úsilie dosiahnuť postupne zhodu v tom, ako nová spoločnosť chápe učenie sa, vyučovanie a „relevantné znalosti“. Toto zahŕňa aj potrebu určiť výsledky (výkony), na ktoré sa zameriame, a stanoviť, ako má nová spoločnosť organizovať vzťah medzi učením (ako a kde sa dnes učí) a poznatkami (ktoré znalosti sa majú sprostredkovať a do akej hĺbky). Preto si myslím, že predovšetkým treba hovoriť o „kompetenciách“ (oddeliac ich od učebných výsledkov) a „učebných prostrediach“¹² a nielen o škole, čo neznamená, že by škola nemohla byť jedným z učebných prostredí, alebo že kompetencie nejdú ďalej, ako sú vonkajšie činnosti, a môžu sa tiež chápať ako myšlienkové operácie.

Súčasná požiadavka na znalosti v edukačnom systéme

Historické obdobie, v ktorom sa objavili školy a vyučovanie, bolo prechodom medzi stredovekom a novovekom (modernou). Z toho dôvodu paradigma poznania používaná v kláštoroch školách a uplatnená v Komenského *Didactica Magna* je produktom historickej chvíle, keď teologické vysvetlenie sveta bolo nahradzované poznatkami novoveku, ktoré nastolil osvietenský ideál racionality.

V starovekej filozofii, v stredoveku a ešte aj vo filozofii novoveku bola racionalita založená na ontologických štruktúrach ľudského rozumu (zapríčinená Absolútnym Rozumom, Božským Rozumom a podľa toho bola štruktúrovaná). S krízou teocentrickej paradigmy a stratou absolútneho vzťažného bodu pre moderného po-osvietenského človeka „racionalita“ nielen stráca svoj absolútny základ, ale sama sa obracia (podľa logiky autoreferenčnej rekurzívnosti) k niečomu, čo je vybudované v súlade s rozdielnymi prostrediami alebo vitálnymi kontextmi. Preto nie sú procedurálne zákony uvažovania jediné, ale vynárajú sa z týchto rozličných kontextov.

Pred novovekom jestvovali tri poriadky pravdy: teologická pravda založená na viere – táto pravda vládla vesmíru a spoločnosti; filozofická pravda založená

¹¹ Nevyhnutné je potrebné si uvedomiť, že učebné prostredia nemajú byť upravené podľa logiky školy, ako sa to deje v súčasnosti, keď sa myslí na inštanciu učenia a hlavne sa odvoláva na tradičný frontálny model. Už jestvujú iné formy učebných prostredí, ktoré neboli vymyslené v edukácii, ale vznikli v iných kontextoch, v zásade u podnikateľov. Manažment znalostí a učenia mimo školy počas celého života už má miesto v tomto prostredí. (Aguerrondová 2008)

¹² Tento koncept bol rozvíjaný v Projekte alternatívnych modelov učenia (AML) v rámci OECD-CERI Schooling for Tomorrow (O školskom vzdelávaní pre budúcnosť).

na rozume – táto vysvetľovala svet – a pravda tradície založená na skúsenosti. K tejto trojstrannej schéme novovek pridáva pravdu vedy spočívajúcu v dôkazoch, ktorá zavádza kontrast s realitou. Toto je pohľad novoveku, ktorý určuje model, ako a o čom rozmýšľať, a ktorý (vnorený do školských systémov) dovolil týmto systémom spolupracovať s potrebou sekularizovať spoločnosť a s úlohou presadiť model znalosti novoveku.

Preto školské systémy vychádzajú vo svojich obsahoch z vynárajúcej sa novej epistemologickej koncepcie. Tento prístup, tradične známy ako *vedecké poznanie*, definuje vedu ako ľudskú činnosť, ktorá opisuje a vysvetľuje javy (spoločenské a prírodné), aby uznala zákony fungovania reality, ktoré majú byť integrované do teórií. Toto poznanie sa zameriava na opis a pochopenie reality a snaží sa vytvárať a šíriť teórie.

Ako sme povedali, vo vedomostnej spoločnosti bol tento prístup predefinovaný pridaním aktívnej konotácie. Klasická, kontemplatívna koncepcia považujúca vedu za ľudskú aktivitu, ktorá opisuje a vysvetľuje javy, aby našla zákony a vytvárala teórie, stále zostáva základňou, z ktorej sa má určiť, čo je znalosť, ale ktorej posledným cieľom nie je len hlásanie teórií. Dnes sa tiež očakáva pôsobenie na realitu s cieľom riešiť problémy. Cieľom nie je len vytváranie teórií, ale aj zmena možnosti pôsobiť na realitu, aby sa zlepšila. To, čo sa javí len ako detail, zásadne mení vzťah medzi človekom, poznaním a svetom. Sotolongo a Delgado to nazývajú premenou „miesta tvorenia“.

Okrem toho, podľa tejto prvej koncepcie, škola sama urobila delenie vied na disciplinárne jazyky a navrhla kurikulá pre „predmety“ s jasne určenými hranicami; ustanovila tiež rozdiel medzi „tvrdou“ vedou a „mäkkou“ a takto stanovila modely jednej (vedy) za vyššie v porovnaní s modelmi druhej; prijala stupnicu znalostí, v ktorej „vedecké“ sa stáva cennejším (matematika, fyzika, dejiny) a nevedecké (hudba, umenie, telocvik) zohrávajú druhoradú úlohu napriek tomu, že v cieľoch výchovy vyhlasuje potrebu „integrálneho rozvoja“ človeka.

Inými slovami, keď hovoríme o predefinovaní znalostí, neznamená to, že akademické poznanie neexistuje, alebo že nie je potrebné. Znamená to, že poznanie spoločnosti prehodnocuje staré protiklady a už viac neuznáva nijaký protiklad medzi akademickým a aplikovaným poznaním.

„Komplexné vedy účinne stanovujú novú formu racionality, odlišnú od predchádzajúcich známych racionalít v dejinách Západu, kde už nie sú viac protiklady medzi teoretickými a praktickými úrovňami, filozofickými a vedeckými alebo teoretickými a spoločenskými, ktoré poznamenali väčšiu časť dejín vedy a dejín filozofie.“ (Maldonado, 2003, s. 153)

Toto predefinovanie modelu znalostí je základňou pre chápanie nových diskusií o edukácii, ktoré sa sústreďujú nielen na potrebu kultivovať myslenie, ale aj na záväzok rozvíjať kompetencie žiaka. Kompetencie v sebe zahŕňajú

znalosti inej povahy; také, čo prekonávajú tradičné poznanie novoveku. V tomto poznaní sa spája vedomosť a konanie. (Tab. č. 1)

Tabuľka č. 1: **Modely znalostí**

Tradičná paradigma	Paradigma tretieho tisícročia
<p>Cieľom je rozvíjať teóriu. Nové poznanie sa vracia do vedeckej komunity. Problémom reality čelí tím, že ich segmentuje, rozvíja „disciplíny“. Nezaväzuje sa ku konaniu. Kritériom overovania je logika experimentovania (vysvetľuje to problém?).</p>	<p>Cieľom je riešiť problémy (používajúc teóriu). Nové poznanie sa vracia do spoločnosti. K problémom pristupuje z potreby ich riešenia, zmiešava disciplíny. Zaväzuje sa ku konaniu. Kritériom overovania je logika účinnosti (rieši to problém?).</p>

Edukačné kompetencie ako naplnenie požiadavky komplexného myslenia

Súčasnú rozpravu o edukácii sa zhodujú, pokiaľ ide o diagnózu, ale nie v riešeniach. Silný dôraz v chápaní edukácie ako procesu zameraného na učenie sa kohokoľvek, kto sa učí, namiesto procesu odovzdávania znalostí, sa dnes dostal do ťažkostí, keďže neexistuje jednota v otázke reforiem, ktoré by zmenu dosiahli.

Myslím si, že sa musíme posunúť k tomu, aké výsledky očakáva ten, kto sa učí, a k tomuto je, podľa mňa, nanajvýš vhodné v diskusii nastoliť tému kompetencií. Tento koncept, ktorý sa zrodil ako súčasť uvažovania o odbornom vzdelávaní v posledných dvoch desaťročiach minulého storočia, bol zdrojom mnohých sporov na poli edukácie. Edukácia a výcvik založené na kompetenciách sa dosť nečakane rozšírili po celom svete, osobitne v tých krajinách, ktoré sa zaviazali ponúkať použiteľnú, účelnú a účinnú edukáciu.

Tento koncept odkazuje na signifikantné učenie, kde pojem kompetencie má mnohoraké významy (schopnosť vyjadrenú cez znalosť, schopnosti a postoje požadované na uskutočnenie zadanej úlohy rozumným spôsobom v reálnom prostredí alebo v inom kontexte), z ktorých každý má štyri spoločné charakteristiky: a) kompetencia berie do úvahy kontext, b) je výsledkom procesu integrácie, c) je združená s kritériami vykonania alebo spôsobu uskutočnenia a d) zahŕňa zodpovednosť.

Svojou povahou a spôsobom, ako sú nadobudnuté alebo rozvíjané, sa kompetencie obyčajne delia na školské (akademické), pracovné a profesionálne. Pokiaľ ide o školské kompetencie, tieto rozvíjajú ľudské schopnosti riešiť problémy, zvažovať riziká, robiť rozhodnutia, pracovať v tíme, viesť, vstúpiť do vzťahov s druhými, komunikovať (počúvať, hovoriť, čítať, písať), používať počítač, chápať iné kultúry a – aj keď sa to bude zdať nadbytočné – učiť sa

učiť. Nevyhnutné kompetencie v tomto zmysle sú: učiť sa podujať sa niečo dosiahnuť (podľa každého druhu edukácie), učiť sa hľadať, učiť sa učiť, učiť sa študovať a učiť sa skúmať a tie, ktoré v pojmoch prezieravej vízie edukácie musia aplikovať sedem znalostí v edukácii pre budúcnosť, ktoré navrhuje Edgar Morin (1999a).

Tobón (2007) tvrdí, že vďaka mnohým zdrojom jestvujú rôzne prístupy ku kompetenciám, perspektívam a epistemológiám, ktoré boli uplatnené pri rozvoji tohto konceptu, ako aj v aplikácii oboch na edukáciu a v organizáciách. Dnes sa najviac vynímajú prístupy: konduktivistický (správania)¹³, funkcionalistický, konštruktivistický a komplexný (tab. č. 2).

Tabuľka č. 2: **Prístupy ku kompetenciám – spracované podľa Tobóna (2007)**

Hľadisko	Opis	Prístup
Konduktivismu	Kompetencie sa chápu ako kľúčové správanie indivíduí slúžiace na súťaživosť organizácií.	Empiricko-analytický Neopozitivistický
Funkcionalizmu	Kompetencie sa chápu ako súbor vlastností, ktoré indivíduá musia mať, aby plnili účel pracovných procesov – profesionálov venujúcich sa osobitným funkciám.	Funkcionalizmus
Konštruktivismu	Kompetencie sa chápu ako schopnosti, vedomosti a zručnosti na riešenie ťažkostí v pracovno-profesných procesoch v organizačnom rámci.	Konštruktivizmus
Komplexnosti	Kompetencie sa chápu ako komplexné procesy pri vykonávaní činností a riešení problémov súvisiacich so spôsobilosťou a etikou, hľadajúc osobnú realizáciu, kvalitu života a udržateľný sociálny a ekonomický rozvoj v rovnováhe so životným prostredím.	Komplexné myslenie

Tento autor vyberá z výskumu o komplexnosti a kompetenciách niektoré z prvkov spomenutých v definícii ako realizácia (spôsob uskutočnenia), kvali-

¹³ Konduktivizmus – teória učenia, „ktorá sa zameriava na predpoved' a riadenie (kontrolu) správania, všimajúc si len pozorovateľné udalosti, ktoré by sme mohli definovať v termínoch stimul a odozva a ktoré sú predpovedateľné, možno ich riadiť a kontrolovať“ (Navarro, 1989).

fikácia, flexibilita a globálny výsledok a potom navrhuje chápať kompetencie ako:

„Komplexné procesy plnenia úloh s kvalifikáciou v určitých kontextoch, integrujúce rôzne druhy poznania (vedieť byť, vedieť robiť, vedieť poznávať a vedieť spolužiť) za účelom vykonávania aktivít a/alebo riešenia problémov ako výzva, motivácia, flexibilita, kreativita, chápanie a podnikanie, v perspektíve meta-kognitívneho uskutočňovania procesov, stáleho zlepšovania a etického záväzku, s cieľom prispieť k osobnému rozvoju, konštrukcii a posilneniu sociálnej siete, stálemu hľadaniu udržateľného ekonomicko-podnikateľského rozvoja a k starostlivosti o ochranu životného prostredia a živých druhov.“ (Tobón, 2007)

Podľa Tobóna táto definícia odhaľuje šesť podstatných aspektov konceptu kompetencií z komplexného prístupu: procesy, komplexnosť, výkon, kvalifikáciu, meta-poznanie a etiku. Znamená to, že v každej kompetencii je analýza každého zo šiestich centrálnych aspektov, ktoré majú viesť učenie a evalvaciu; toto má dôsledky na didaktiku, ako aj na stratégie a nástroje evalvácie.

Aspekty dosiahnutých výsledkov a etický záväzok zodpovedajú jednej z najzreteľnejších charakteristík novej znalosti – jej schopnosti vrátiť sa do spoločnosti, pretože je zameraná na vytváranie kompetencií pre riešenie problémov.

Takto by mali ponuky vyučovania a učenia sa v rámci vedomostnej spoločnosti vytvárať celistvý edukačný systém, ktorého cieľom musia byť operácie myslenia nie v rámci tradičnej logiky myslenia, ale v modeli, v ktorom myšlienkové operácie môžu byť vyjadrené kompetenciami konania, ktoré sú komplexnými kompetenciami spájajúcimi abstraktné poznanie so skúsenosťou. Tento typ myslenia definujeme ako *technologické myslenie* (tab. č. 3).

Tabuľka č. 3: **Tradičná a nová paradigma myslenia**

Tradičná paradigma Logické myslenie	Paradigma tretieho tisícročia Technologické myslenie
Od konštruovania teórií →	→ k riešeniu problémov
Od myšlienkových operácií →	→ k schopnosti pôsobiť na realitu
Myšlienkové operácie:	Myšlienkové operácie plus:
Pozorovať	Kompetencie konania
Opisovať	Nájsť problém (určiť ho)
Porovnávať	Diagnostikovať ho (vysvetliť ho)
Zdôvodňovať	Vytvoriť riešenie
	Vyriešiť problém

V technologickom myslení je tradičné, logické, priame myslenie predefinované tak, že operácie myslenia sú aktivované v kompetenciách činností. V konečnom dôsledku táto väzba predpokladá nielen rozvoj osobných kom-

petencií na riešenie svojich vlastných problémov, ale aj rozvoj kompetencií vyžadovaných súčasným pracovným životom, ako aj kompetencií týkajúcich sa spoluúčasti na občianskom živote.

Takto sa nové myslenie zameriava na problémy z hľadiska ich riešenia, spája pritom disciplíny, objavuje novo sa vynárajúce oblasti, lebo pohľad je zameraný na problém a problém nemožno obmedziť na jednu disciplínu – je totiž predmetom rôznych disciplín. Škola, ktorá bude mať miesto vo vedomostnej spoločnosti, bude tá, ktorá bude schopná organizovať svoju vyučovaciu úlohu tak, aby pomohla študentom rozvíjať schopnosť riešiť problémy. Majúc na pamäti komplexnosť súčasných problémov, toto vyžaduje zručnosti v používaní teoretických poznatkov.

Keď spomíname potrebu edukácie pre 21. storočie, myslíme tým integrálnu edukáciu schopnú dosiahnuť u žiakov súbor výkonov, ako sú zručnosti, vedomosti a nevyhnutné kompetencie k úspešnosti tak v ich osobnom živote, ako aj v ich práci. V tomto storočí sú to:

- základné kurikulové učebné predmety a témy 21. storočia,
- učebné a inovačné kompetencie,
- kompetencie v narábaní s informáciami, médiami a informačnými a komunikačnými technológiami a
- zručnosti pre osobný a profesionálny život.

Z toho pre školský systém vyplývajú dôležité dôsledky. Nové znalosti zahŕňajú úlohu navyknúť žiakov, učiteľov a naše komunity na skutočnosť, že to, čo sa očakáva ako výsledok edukácie, je človek, ktorý rozmýšľa, ako riešiť problémy, a ktorý sa ich naučil riešiť (snaží sa ich riešiť). Znamená to, že škola má potenciál pomáhať komunite, môže pomáhať riešiť problémy vo svojej bezprostrednej komunite, či už ide o sociálne problémy alebo individuálne, konkrétne, reálne, ktoré by sa mohli stať základom toho, aby škola bola schopná pracovať na nacvičovaní komplexných kompetencií svojich študentov.

Takáto hybná myšlienka pomáha uskutočňovať hlboké zmeny, lebo nanovo definuje prácu školy, ktorá už neučí len myslieť, ale myslieť tak, aby sa vedelo, ako treba konať (think-to-know-how-to-do). Toto je znovu výzva kompetencií, ktoré sú v skutočnosti vedieť, ako konať (know-how-to-do).

Systémové myslenie je základom komplexných kompetencií

Systémové myslenie zahŕňa víziu komplexnej reality v jej rozmanitých prvkoch a s jej odlišnými vzájomnými vzťahmi. Je to jednoducho uznanie systémovej povahy sveta. Jeho objekty pozoruje ako *komplexné javy*.

Spôsob myslenia známy ako „systémové myslenie“ sa odlišuje od iných spôsobov myslenia pre rozličné charakteristiky (Senge, 1990). Podstata systémoveho myslenia spočíva v opustení predchádzajúceho spôsobu vedeckého

myslenia, ktoré sa orientovalo na vysvetľovanie na základe príčin, a charakterizuje ho:

- Skúmanie problémov „**holisticky**“ pravdivo, odhaľujúc charakteristiky oblasti štúdia bez neprimeraného redukovania jeho komplexnosti – je to presne opačný pohľad, ako zastáva metodologický redukcionizmus.
- Pozorovanie **dynamických vzťahov** (sietí...) namiesto hľadania lineárnej reťaze príčin–účinkov.
- Prechod od jednoduchých „momentiek“, od statického pohľadu k sledovaniu **dynamických** procesov.
- Nahradenie jednorozmerného uvažovania **mnohodisciplinárnymi** schémami.
- Doplnenie analytického postupu s kvantitatívnymi aspektmi o uvažovanie so syntetickou víziou s **kvalitatívnymi** aspektmi.
- Nahradenie deterministických, deduktivistických a uzavretých schém **otvorenými** schémami s kruhovou rekurzívitou (odkazom na seba) a spočívajúcimi na kreativite, ktorá umožňuje **inováciu**.
- Opustenie paradigmy s počtárskou racionalitou, ktorá predpokladá ontológiu stabilného, dobre regulovaného a ovládateľného (s vhodnými technikami), a vstup do paradigmy nestálosti a neistoty („spoločnosť rizika“; filozofia komplexnosti).
- Prechod od schém s modelom „triviálneho stroja“ k modelom, ktoré **nie sú „triviálne stroje“**.

Tento globálny prístup sa nemôže opierať len o intuíciu alebo improvizáciu. Pre primerané zaobchádzanie s komplexnými problémami je nevyhnutné osvojiť si metódy, ktoré dovoľujú pracovať, vychádzajúc z holistickej perspektívy. Toto je rozsiahla oblasť pre teoretické a praktické uvažovanie a vytváranie pedagogiky, ktorá zodpovedá týmto novým hľadiskám a ktorá umožňuje tvoriť nové nástroje pre učiteľov – nástroje umožňujúce prekonať súčasné veľké ťažkosti našich škôl a školských systémov, kde nové generácie nenachádzajú primerané odpovede na svoje požiadavky a potreby, odpovede, ktoré im nebudú poskytnuté, ak sa paradigma nezmení.

Preklad Mgr. Ladislav Baranyai

LITERATÚRA

- AGUERRONDO, I. 1994. *Planificación de la educación hoy en América Latina : ¿crisis o redefinición?* Referát prezentovaný na VI Reunión Técnica de REPLAD-OEA Documento Técnico N° 1. Brasil : Universidad de Campihnas.
- AGUERRONDO, I. 2008. *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*. Seminario Administración del Conocimiento y la Información.

- México : Instituto Politécnico Nacional, Centro de Formación e Innovación Educativa.
- BRUNNER, J. J. 2000. *Educación y escenarios del futuro : Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Documento N° 16. Santiago de Chile : PREAL.
- COLOM, A. 2002. *La (de) construcción del conocimiento pedagógico : Nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Madrid : Paidós.
- DENIS, B. 2006. *La participation politique, crise ou mutation?* Paris : Ed. La Documentation Française.
- DOMÍNGUEZ, G. 2001. La Sociedad del conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento : el nuevo 'continuum' cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. In *Revista Complutense de Educación*, roč. 12, č. 2, s. 485-528.
- DUBET, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- DUBET, F. 2004. Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Conferencia inaugural, Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*.
- ELMORE, R. 1990. *La reestructuración de las escuelas, la siguiente generación de la reforma educativa*. México : Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, A. 2003. *Teaching in the knowledge society : Education in the age of insecurity*. New York : Teacher's College Press.
- KHUN, T. 1962. *La estructura de las revoluciones científicas*. México : Fondo de Cultura Económica.
- KITCHER, P. 2000. *El avance de la ciencia*. México : UNAM.
- LATOUR, B. 1998. *La esperanza de Pandora : Ensayo sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona : Gedisa.
- LYOTARD, J. F. 1979. *La condition postmodern : rapport sur le savoir*. Paris : Editions de Minuit.
- MACHAMER, P. – SILBERSTEIN, M. (eds.). 2002. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*. Oxford, UK : Blackwell Publishers.
- MALDONADO, C. E. 2003. Marco teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad. In *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Bogotá, Universidad del Bosque, roč. 4, č. 8-9.
- MALDONADO, C. E. 2004. *CTS + P. Ciencia y Tecnología como política pública y política social*. Bogotá : Universidad Externado de Colombia.
- MORIN, E. 1990. *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid : Editorial Gedisa.
- MORIN, E. 1999a. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris : Unesco.
- MORIN, E. 1999b. *La cabeza bien puesta. Pensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- NAVARRO, A. 1989. *La psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Caracas : Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Secretariat. 2008. *Alternative Models of Learning – Building on insight from recent OECD-CERI analyses*. Paris : OECD.

- RODRÍGUEZ MORENO, M. N. 2003. *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid : AKAL.
- SARASON, S. B. 2003. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona : Octaedro.
- SENGE, P. M. 1990. *The Fifth Discipline*. Londres. (Preklad v španielčine: La quinta disciplina. Barcelona : Granica).
- SOTOLONGO CODINA, P. – DELGADO DÍAZ, C. 2006. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social : Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires : CLACSO.
- TOBÓN, S. 2007. El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. In *Acción Pedagógica*, roč. 16, s. 14-28.

Inés Aguerrondová je koordinátorkou odboru manažmentu Oddelenia edukácie na Universidad Católica Argentina a profesorkou na Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina). Je členkou osadenstva UNESCO-IIEP v Buenos Aires.

Prof. Inés Aguerrondo
Avda Santa Fe 983 – P.6ºA
Buenos Aires (1059)
Argentina
E-mail: inesague@gmail.com

BIOGRAF

Časopis pro kvalitativní výzkum

On-line verzi časopisu, stejně jako informace
o objednávkách a předplatném najdete na webových
stránkách:

<http://www.biograf.org>

Z obsahu aktuálního čísla 50/2009 vybíráme:

Texty

Jakub Macek

Poznámky k teorii virtuálních komunit

TAK I TAK

Dilbar Alijeva

Hľadala som Goffmana, našla som Garfinkela

Kateřina Nedbálková

Významné nebo nevýznamné toalety?

DO OKA

Jak praktická je teorie a kdo je vlastně cizinec?

Rozhovor nejen o fenomenologii s Iljou Šrubařem

Ján Blažovský

**Sociálne funkcie fotografie v internetových komunitných
portáloch so zameraním na Facebook**

Recenze

Radka Dudová

Jak se rodí v organizaci

Petra Ezzeddine Lukšíková

Keď ženy prichádzajú ako prvé

Kontaktní adresa: Zdeněk Konopásek (redakce Biografu),
CTS, Jilská 1, 110 00 Praha 1; redakce@biograf.org

Správy

Jaký je současný stav českých pedagogických časopisů?

Pokud bychom posuzovali stav vědní disciplíny podle toho, kolik akademických časopisů v oboru vychází, museli bychom konstatovat, že česká pedagogika prožívá zlaté časy. Čtenářům i autorům je k dispozici pět časopisů obecně zaměřených na pedagogické vědy, patří mezi ně dva časopisy vydávané Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze – *Pedagogika* a *Orbis Scholae*, dále dva časopisy se sídlem redakce v Brně – *Pedagogická orientace* (vydává Česká pedagogická společnost) a *Studia paedagogica* (Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity) a konečně olomoucký časopis *E-pedagogium*, který vychází pod dohledem tamější Pedagogické fakulty Univerzity Palackého¹. Rozdíly jsou dané tradicí konkrétního časopisu i mírou reprezentace coby celonárodního periodika.

V čele je nepochybně časopis *Pedagogika*, který má za sebou šedesát let kontinuálního fungování a vyznačuje se zřetelnou stabilitou redakční kultury. Ostatní uvedené časopisy lze považovat buď za „nové“, což se týká především titulu *Orbis Scholae* vycházejícího od roku 2007, nebo lze alespoň říci, že v současné době procházejí markantními proměnami či přímo hledáním nové tváře. Tato skutečnost do jisté míry vychází ze snahy jednotlivých redakcí posunout své časopisy někam dál, do značné míry je však motivována zvenčí, neboť se v ní odrážejí nové postupy při hodnocení vědecké práce, které jsou od roku 2008 zaváděny Radou vlády pro výzkum, vývoj a inovace. Tyto impulsy dodávají české časopisecké scéně značnou dynamiku, a proto se je pokusím v krátkosti popsat a vysvětlit jejich důsledky.

Jednou z klíčových aktivit Rady vlády je reforma podpory výzkumu a vývoje, která má za cíl změnit financování jednotlivých institucí tak, aby se peníze rozdělovaly podle dosažených vědeckých výsledků. Základním (a v sociálních vědách vlastně jediným) vědeckým výsledkem jsou přitom publikace. Vzhledem ke známé skutečnosti, že reálná hodnota publikací je různá (od článku v zahraničním impaktovaném časopise až po referát ve sborníku z regionální konference), přikročila Rada vlády k vytvoření dosud nevídané standardizované metodiky třídění různých publikačních počínů². Tato metodika

¹ V České republice existuje i několik dalších pedagogických časopisů (např. Komencký či česko-slovensko-polský titul *New Educational Review*), na tomto místě se omezují na ty, které jsou uvedeny na tzv. Seznamu recenzovaných neimputovaných periodik, o kterém se zmíním dále. Zároveň vynechávám časopisy věnující se specifickým subdisciplínám, jako je speciální pedagogika či didaktiky jednotlivých oborů.

² Podle kategorie, do které jsou publikace zařazeny, je jim potom přiřítána bodová hodnota a ta je následně „překlápěna“ na peníze přidělené dané instituci v dalším období.

připouští publikování buď formou monografií, nebo časopiseckých článků. Někdejší body za konferenční vystoupení a s nimi spojené sborníkové texty jsou věci minulosti, neboť taková publikace se započítává jen tehdy, je-li daný sborník evidovaný v prestižních zahraničních databázích, k čemuž zatím organizátoři českých pedagogických konferencí nepřistoupili. Význam odborných časopisů jako publikační platformy v takovéto situaci samozřejmě prudce narůstá.

Vládní intervence jdou ovšem ještě dál: není možné publikovat v jakémkoli časopise, nýbrž jen v tom, který je buď impaktovaný (česká pedagogika takový časopis nemá, takže by muselo jít o zahraniční publikaci), nebo je uveden na Seznamu recenzovaných časopisů, který právě za tímto účelem Rada vlády vytvořila³. Jaké podmínky musí časopis splňovat, aby se na takový seznam dostal? Především jde o požadavek regulérního recenzního řízení, to znamená, že každý článek musí být posouzen nezávislými recenzenty, kteří nejsou ani členy redakce, ani nejsou zaměstnání na stejném pracovišti jako autor článku. Takový požadavek nezní zvláště revolučně, troufám si však odhadnout, že v českém prostředí pouze časopis *Pedagogika* aplikuje recenzní procedury tohoto druhu již od počátku devadesátých let.

Na tomto místě si dovoluji komentář vzhledem na osobní zkušenost s redakční prací v časopise *Studia paedagogica*, v minulosti i nyní. Časopis měl původně sborníkový charakter, jeho cílem bylo poskytnout prostor pracím autorům domovského pracoviště. Již od konce devadesátých let se stále více otevíral autorům zvenčí, kteří byli obvykle ke spolupráci přímo vyzváni. Nabídnuté texty procházely velmi pečlivou redakční přípravou, byly autorům opakovaně vráceny k dopracování, nicméně v zásadě platilo, že nabídnuté texty se posléze stávaly publikovanými. Nyní časopis vypisuje ke všem číslovům otevřené výzvy, které se setkávají s docela širokým autorským ohlasem, následně jsou všechny texty posuzovány oboustranně anonymním způsobem (tedy nejen, že autor nezná identitu svých recenzentů, ale ani recenzenti – až do bodu, kdy je text případně publikován – nevědí, kdo jimi posuzovaný článek napsal) a nastává nutná situace: značná část textů tímto „sítím“ neprojde. Kultivační efekt popisované změny je zjevný. Je třeba podotknout, že vytvoření „síta“ je Radou vlády explicitně požadováno, pedagogické časopisy zařazené na Seznam by měly vykazovat minimálně 30 % odmítnutých příspěvků.

Na případu *Studia paedagogica* je možné ilustrovat jev, který je pro českou scénu v současnosti příznačný – původně lokální tituly se rozpínají a získávají vyšší ambice. Nemám přitom na mysli ani tak lokálnost ve smyslu geografic-

³ Časopisy, o nichž se zmiňuji v této zprávě, jsou právě ty, které na Seznam byly zařazeny. V poněkud specifické situaci jsou ovšem *Studia paedagogica*, která byla zařazena ještě pod starým názvem Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická, a nyní, po změně názvu a ISSN, čeká na nové zařazení.

kém, jako spíš ve smyslu omezeného autorského okruhu, který je obvykle definován příslušností či jinou vazbou k pracovišti, které titul rediguje. Časopis *Pedagogická orientace* je dosud definován jako publikační platforma členů České pedagogické společnosti, je však zjevné, že se snaží oslovovat co nejširší skupinu autorů. Na svých webových stránkách specificky pobízí začínající autory (zejména doktorandy). Časopis *Orbis Scholae* primárně publikuje projektové výstupy Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Od roku 2011 se však rovněž chystá více otevřít a kromě monotematických čísel budou vycházet i čísla bez užšího vymezení, což opět přispěje k rozšíření autorské obce.⁴ Hypotézu o opouštění lokálního záběru potvrzuje i časopis *E-pedagogium*, jehož první letošní číslo (1/2010) vykazuje v porovnání s loňským ročníkem mnohem pestřejší autorskou skladbu.

Jak je to s periodicitou? Časopis *Pedagogika* stejně jako *Pedagogická orientace* zachovává už od devadesátých let počet vydaných čísel ročně (4). Časopis *Orbis Scholae*, vydávaný od roku 2007, vychází třikrát do roka. *Studia paedagogica* teprve v loňském roce přešla na vydávání dvou čísel ročně (předtím to bylo jen jedno číslo), časopis *E-pedagogium* avizuje čtyři čísla za rok, v loňském roce však vyšla pouze dvě. Pokud by všechny tituly naplnily svůj plán, znamenalo by to v souhrnu 17 čísel ročně, což je poměrně dost. Můžeme se ptát, zda je český akademický „trh“ vůbec s to takové množství pokrýt (jak autorsky, tak čtenářsky).

Čím se od sebe jednotlivé časopisy liší? Jak už bylo řečeno, časopis *Pedagogika* představuje oborovou základnu, která je (což je nejspíš dobře) svým způsobem konzervativní – nikoli ve smyslu ideologickém, ale ve smyslu kultivace zavedených témat a také podílu renomovaných autorů. To je patrné například v případě zaměření monotematických čísel (každý rok je jedno číslo monotematicky vymezeno); témata jako oborové didaktiky, učitelská profese či příprava učitelů představují „solidní mainstream“ české pedagogické vědy⁵. Tomuto nastavení je možné se buď přiblížit (tendence časopisu *Pedagogická orientace*), nebo se vůči němu nějak vymezit, což je strategie časopisů *Orbis Scholae* a *Studia paedagogica*⁶.

⁴ Ačkoli například poslední loňské číslo 3/2009 jasně ukazuje, že jde o titul dosud ze značné části sycený pracovníky vydávajících institucí – ze šesti studií publikovaných v tomto čísle jsou tři z dílny téhož autorského kolektivu.

⁵ Zajímavé je, že v devadesátých letech byla dramaturgie monotematických čísel odvažnější, objevovala se témata jako psychoanalýza ve výchově či dětská hra.

⁶ K časopisu *E-pedagogium* si netroufám vyjadřovat se, jeho strategie dosud není zcela čitelná, objevují se na jedné straně čísla velmi lokalizovaná (například v prvním čísle roku 1999 bylo z jedenácti publikovaných článků 8 domácích), na druhé straně napří-

Orbis Scholae se vymezuje jako „časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech“. Publikovaná čísla byla až dosud vždy monotematická s tématy jako evaluace ve škole, výzkum vzdělávacích potřeb, rovnost ve vzdělávání a sociální spravedlnost. Ačkoli by termín sociokulturní souvislosti mohl vyvolávat velmi různé interpretace, časopis se trvale zaměřuje na makro témata (spravedlnost, společenské potřeby, kurikulární reforma a její hodnocení), z čehož logicky plyne, že většina uveřejňovaných studií vychází z kvantitativně orientovaných empirických výzkumů.⁷ Specifikem tohoto časopisu je rovněž skutečnost, že jedno číslo ročně je vždy v angličtině, což zřejmě signalizuje budoucí ambice redakce na vstup do zahraničních databází či dokonce získání impact faktoru.

Časopis *Studia paedagogica* se orientuje zcela opačným směrem, a to na mikrorovinu výchovně vzdělávacích procesů a jejich aktérů.⁸ Tento záběr je reprezentován tématy⁹ jako lidé ve škole a jejich vztahy, fenomén času ve výchově a vzdělávání či připravovaná komunikace ve školní třídě. Ačkoli toto zaměření dovoluje značné metodologické rozpětí, vzniká tu významný prostor pro publikaci empirických studií na bázi kvalitativní metodologie, což se plně projevilo například v čísle 1/2009, kde vedle jedné teoretické studie a jedné empirické studie se smíšenou výzkumnou metodologií figurovalo pět příspěvků od kvalitativních výzkumníků.

Zdá se tudíž, že „nadúroda“ časopisů, pokud je současně provázena zpřísněním redakčních procedur, může být užitečná. Prostor dostávají začínající autoři stejně jako ti, kteří se věnují specifickým tématům. Početnost titulů přímo vybízí k objevování nových oblastí a zajímavě formulovaných témat, jimiž se může pedagogická věda zabývat. Obava z nedostatku textů v situaci, kdy se publikování stává nutností, není na místě. Naopak, týmy vytvářející časopisy vlastně poskytují servis a podporu všem členům akademické obce a měly by být tímto způsobem vnímány¹⁰.

klad čísla vytvořená z příspěvků jedné konference. Nejnovější číslo 1/2010 je členěno do několika tematických sekcí, které spolu nijak nesouvisejí, mají rozdílné početní zastoupení, přičemž patrně nejde o sekce, které by se v budoucnu opakovaly napříč jednotlivými čísly. Úvodník přitom čtenáři nijak nenapoví, neboť na jeho místě stojí zpráva o uskutečnění Festivalu vzdělávání dospělých AEDUCA z pera ředitelky tohoto festivalu.

⁷ Co do úrovně statistických analýz představují autoři koncentrování kolem tohoto časopisu v české pedagogice naprostou špičku.

⁸ Opět si dovoluji osobní poznámku: nejde o předem naplánovanou a dohodnutou strategii, vyplývá to spíše ze zaměření domovského pracoviště.

⁹ Jedno číslo každého ročníku je monotematické, druhé bez užšího vymezení.

¹⁰ Vydávání časopisů – především v papírové podobě – je finančně nákladná záležitost, již musí jednotlivá pracoviště, která se této činnosti věnují, financovat z vlastních zdrojů.

Ačkoli tato zpráva o stavu českých pedagogických časopisů vyznívá velmi pozitivně, je třeba na závěr zdůraznit jeden sekundární problém: změna metodiky hodnocení české vědy rozhodně neprospěje česko-slovenské autorské výměně. Slovenské časopisy jsou chápány jako zahraniční, a tudíž by musely disponovat impakt faktorem nebo zařazením do databáze Scopus či ERIH, aby se publikace českým autorům vůbec mohla započítat do seznamu publikačních výsledků. Nezbyvá než doufat, že vazby mezi českou a slovenskou vědeckou komunitou zůstanou nepřerušeny, jak tomu ostatně nasvědčují dvě dosud vydaná čísla časopisu *Pedagogika.sk*, v nichž příspěvky českých autorů figurují.

Klára Šedřová

Zmeny vo vydávaní pedagogických časopisov na Slovensku

V úvodníku pedagogického radu vedeckého periodika *Pedagogickej fakulty Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* z roku 2009 napísal O. Kaščák pod názvom *Vedecké časopisy na červenej listine* (<http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2009/2009d.pdf> s. 5-7), že na Slovensku nastal čas ohrozenia vydávania serióznej pedagogickej časopiseckej tlače. Autor poukazuje na neprajné podmienky najmä v súvislosti so zabezpečením vydávania vedeckého pedagogického časopisu *Pedagogická revue*. Pripomína aj súčasné úzke čitateľské pokrytie menovanými *Actami Facultatis Paedagogicae UT*.

I keď neuplynulo veľa času, predsa sa niektoré okolnosti zmenili a svitá nádej, že pedagogické časopisy „nevyhynú“. Rada by som sa zmienila o niektorých časopisoch, kde bola oficiálne deklarovaná zmena, resp. o tých, ktoré vznikli v nedávnej minulosti.

Zmena nastala v časopise *Acta Facultatis Paedagogicae UT*. Zámerom novovznikutej redakčnej rady je aktívnejšie oslovovať produktívny vedecký potenciál z radov členov jednotlivých pracovísk fakulty Trnavskej univerzity, ako aj odborné authority z Českej republiky, ktorí patria z hľadiska vedeckej činnosti k najproduktívnejším. Redakčná rada mení aj kultúru recenzného konania tak, aby zabezpečila anonymitu a objektívne, nekompromisné posudzovanie príspevkov.

Pedagogickú vedeckú komunitu na Slovensku potešil vznik e-časopisu *Pedagogika.sk* (www.casopispedagogika.sk), teoretického periodika pre pedagogické vedy, ktorý od januára 2010 vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Poslaním časopisu je najmä prezentácia výsledkov bádania v oblasti pedagogických vied. V časopise sú publikované pôvodné príspevky slovenských autorov, ako aj autorov zo zahraničia zamerané na problematiku pedagogických vied teoreticky alebo empiricky a ktoré rozširujú poznatkovú bázu pedagogiky.

Pozitívne možno prijať predsavzatia inovovanej redakčnej rady časopisu *Pedagogická revue* (<http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/pedagogicka-revue/casopis-pre-pedagogicku-teoriu-a-prax>) aj napriek tomu, že z nej odišli renomovaní odborníci, v súčasnosti tvoriaci odborné zázemie časopisu *Pedagogika.sk*. Redakčnú radu doplnili pracovníci Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave. Ako vydavateľ ŠPÚ deklaroval, už v tomto roku chcú obnoviť (po vyriešení technických problémov) a pravidelne vydávať časopis 4-krát ročne.

Ďalším priestorom na publikovanie tvorivých vedeckých i výskumných pracovníkov by mohol byť nový *Pedagogický časopis/Journal of Education*, ktorý vznikol na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave v tomto roku. Jeho zakladatelia majú hlavný zámer vyplniť medzeru v oblasti výskumu a analýzy školského vzdelávania, a to v širokospektrálnych súvislostiach. Predovšetkým chcú prezentovať originálne pohľady odborníkov na aktuálne kontroverzie v pedagogickom sektore, a tak reflektovať vzťah medzi vzdelávacou politikou a vzdelávacou praxou. Privítajú teoretické i výskumné štúdié, ktoré budú tematizovať dosahy na školský život a preferovať publikovanie štúdií integratívneho charakteru, hĺbkové konceptuálne analýzy školovania a taktiež štúdié obsahujúce empirické údaje o školských a triednych procesoch. Redakčná rada chce dôrazne postupovať v posudzovaní rukopisov zaručením anonymity príspevkov u oponentov a vyžadovaním objektívneho hodnotenia zaslaných príspevkov.

Špecifikom menovaného časopisu je možnosť publikovania i v českom a anglickom jazyku a etablovanie medzinárodnej redakčnej rady, ktorá by mala prispieť k dosahovaniu stanovených zámerov, t.j. zabezpečiť vysokú vedeckosť, aktuálnosť a etiku publikovaných textov. Všetky ďalšie informácie sú zverejnené na webovských stránkach Pedagogickej fakulty TU v Trnave. (<http://pdfweb.truni.sk/jop/>).

Zuzana Kolláriková

Konferencia *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*

V dňoch 8. a 9. apríla 2010 sa pri príležitosti 375. výročia založenia pôvodnej Trnavskej univerzity uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Konferenciu zorganizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave a Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v SR. Celé toto významné vedecké podujatie sa uskutočnilo v kongresovom centre SAV na zámku v Smoleniciach, kde boli veľmi dôstojné priestory pre podnetné rokovania a diskusie. Vedeckými garantmi konferencie boli významní odborníci z oblasti inkluzívnej špeciálnej pedagogiky z krajín strednej Európy: prof. PhD. Annette Leonhar-

dtová z Maximiliánovej univerzity v Mníchove (Nemecko), prof. Marie Vítková, CSc., z Masarykovej univerzity v Brne (ČR), prof. Péter Zászkaliczky, PhD., z Univerzity Eötvosa Loránda v Budapešti (Maďarsko) a zo Slovenskej republiky prof. Viktor Lechta, PhD. a prof. Ladislav Požár, CSc., z Trnavskej univerzity v Trnave. Na konferencii aktívne vystúpili mienkotvorní predstavitelia inkluzívnej pedagogiky v stredo európskom regióne, konkrétne z Nemecka, Poľska, Českej republiky, Maďarskej republiky, Rakúska a Slovenska. V decembri 2006 bola v New Yorku prijatá Konvencia OSN pod názvom *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, ktorá kategoricky žiada o.i. aj inkluzívnu edukáciu ľudí s postihnutím. Národná rada SR vyslovila 9. 3. 2010 súhlas s jej ratifikáciou, čím sme sa zaviazali realizovať (okrem iného) aj inkluzívnu edukáciu detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl.

Medzinárodná vedecká konferencia bola súčasťou riešenia projektu KEGA č. 3/6013/08: *Skúmanie možností aplikácie inkluzívnej pedagogiky v stredo-európskom regióne*. Jedným z hlavných výstupov tohto projektu je aj pilotná monografia z oblasti inkluzívnej pedagogiky, ktorého prezentácia bola súčasťou programu konferencie. Ide o publikáciu v editorstve prof. Viktora Lechtu *Základy inkluzívnej pedagogiky (Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole)*, ktorá vyšla začiatkom tohto roka (vydavateľstvo Portál, 2010, 435 strán, ISBN 978-80-7367-679-7). Toto pilotné dielo je výsledkom práce 27 domácich a zahraničných autorov. Poskytuje najnovšie poznatky o inkluzívnom spôsobe edukácie a má v regióne krajín V4 primát, pokiaľ ide o monografie z predmetnej oblasti.

Účastníkov konferencie pozdravil rektor Trnavskej univerzity v Trnave doc. Martin Mišút, CSc. V našej krátkej informácii uvedieme stručnú charakteristiku hlavných referátov. Ako prvý vystúpil zodpovedný riešiteľ uvedeného projektu KEGA prof. Viktor Lechta z Trnavskej univerzity v Trnave. Zhodnotil hlavné zámery uvedeného projektu, ktorého riešenie v tomto roku končí a predniesol príspevok na tému *Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej pedagogiky*. Dokumentoval terminologickú nejednotnosť v oblasti inkluzívnej pedagogiky a najmä nevyhnutnosť adekvátnej komunikácie všetkých zainteresovaných inštitúcií v procese inklúzie. Nasledoval referát prof. Annette Leonhardtovej z Maximiliánovej univerzity v Mníchove o role rodičov v inkluzívnom vzdelávaní. Tretím bol referát prof. Iwony Chrzanovskej z Vysokej školy pedagogickej v Łodzi o inkluzívnej pedagogike ako symbióze všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. Prof. Marie Vítková z Masarykovej univerzity v Brne vo svojom referáte porovnávala legislatívne ošetrovanie inkluzívnej edukácie v jednotlivých krajinách strednej Európy. Veľmi zaujímavý bol príspevok prof. Ewalda Feyerera z Vysokej školy pedagogickej z Linza, v ktorom naznačil možné cesty transformácie od integrácie k inklúzii.

O perspektívach filozofie inkluzívnej edukácie pre 21. storočie hovoril prof. Péter Zászkaliczky z Univerzity Eötvosa Loránda v Budapešti. Prvý deň konferencie uzavrel blok prednášok, ktoré analyzovali inkluzívnu pedagogiku z pohľadu príbuzných vedných oblastí: doc. Daniela Ostatníková z Univerzity Komenského v Bratislave hovorila o medicínskych aspektoch inkluzívnej edukácie, prof. Ladislav Požár z Trnavskej univerzity v Trnave o psychologických aspektoch inkluzívnej edukácie a doc. Kateřina Vitásková z Palackého univerzity v Olomouci sa zaoberala posudzovaním komunikačnej schopnosti v kontexte multikulturality v inkluzívnom prístupe. Ako vyplýva z tematického zamerania hlavných referátov, príspevky (v súlade s názvom celej konferencie) objasňovali jednak najdôležitejšie aspekty inkluzívnej edukácie z hľadiska rôznych vedných odborov, ale aj z hľadiska jednotlivých zastúpených krajín strednej Európy.

Druhý deň rokovania sme mali možnosť vypočuť si prednášky zástupcov rôznych krajín, týkajúce sa niektorých druhov postihnutia, príp. skúseností z inkluzívnej pedagogiky z konkrétnych krajín. Ako prvý vystúpil prof. Ferdinand Klein, hosťujúci profesor na Univerzite Komenského v Bratislave a Univerzite Eötvosa Loránda v Budapešti s referátom *Pojem normalizácia ako orientácia na transdisciplinárnu inkluzívnu pedagogiku*. Prof. Dorota Podgórska-Jachnik z Vysokej školy pedagogickej v Łodzi sa vo svojom referáte zaoberala inkluzívnym trendom a zmenou charakteru súčasnej edukácie. Inkluzívna edukácia detí so sluchovým postihnutím v Poľsku bola predmetom vystúpenia doc. Grazyny Gunia z Pedagogickej univerzity v Krakove. O skúsenostiach s transformáciou od integrácie k inklúzii v Rakúsku hovorila Dr. Helga Faschingová z viedenskej univerzity. O špeciálnej pedagogike v Bavorsku a ceste k inkluzívnej škole informoval doc. Johann Horvath z Akadémie liečebnej pedagogiky v Augsburgu. Doc. Miroslava Bartoňová z Masarykovej univerzity v Brne sa vo svojom referáte zamerala na význam prípravných tried pre žiakov so sociálnym znevýhodnením v rámci inkluzívneho vzdelávania. Dôležitosť inkluzívnej predškolskej pedagogiky vyzdvihla doc. Maria Andressová z Akadémie liečebnej pedagogiky v Augsburgu. Prof. Marta Hornáková z Univerzity Komenského v Bratislave vystúpila s referátom so zaujímavým názvom *Nebyť normálny je normálne*. Posledný blok referátov sa týkal najmä možnosti ďalšieho vzdelávania pedagógov v súvislosti s trendom inklúzie. S analýzou *Ďalšie vzdelávanie pedagógov bežných škôl ako jedna z podmienok zlepšovania inkluzívneho vzdelávania* vystúpila doc. Darina Tarciová z Univerzity Komenského v Bratislave. Inkluzívnu didaktiku v súčasných premenách slovenského školstva charakterizoval PhDr. Ondrej Matuška z Pedagogickej akadémie v Lučenci. Dr. Katarína Vladová zo Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave objasnila možnosti aplikovania vzdelávacích programov pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením v rámci inkluzívnej edukácie. V po-

slednom referáte sa PhDr. Erik Žovinec z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre zaoberal identifikáciou a analýzou problémových oblastí školskej inklúzie.

Keďže rokovacím jazykom konferencie bol slovenský, český a nemecký jazyk, všetky príspevky boli paralelne prezentované v slovenskej (príp. českej) a nemeckej jazykovej modifikácii. Aj diskusné vystúpenia boli tlmočené do oboch jazykov. Diskusia k referátom bola neformálna a veľmi vecná. Prispela k tomu aj účasť mnohých pracovníkov z praxe, ktorí vystúpili s podnetnými postrehmi, pripomienkami i návrhmi.

Z nášho prehľadu je zrejmé, že celá konferencia mala jasnú ústrednú jednotnú tému – inkluzívne vzdelávanie v krajinách strednej Európy a tejto témy sa pridržovali všetci zúčastnení. Možno konštatovať, že problémy s úspešnou realizáciou inkluzívnej edukácie sú vo všetkých krajinách strednej Európy v podstate rovnaké. Preto si účastníci konferencie ľahko našli spoločný jazyk, čo sa odrazilo nielen v diskusii k jednotlivým referátom, ale aj v kuloárnych neformálnych rozhovoroch, ku ktorým dochádzalo v prestávkach, najmä vo večerných hodinách, keďže všetci účastníci konferencie boli ubytovaní priamo na zámku. Účastníci konferencie vyjadrovali jednoznačnú pochvalu za vynikajúcu organizáciu celého tohto medzinárodného podujatia a vysoko hodnotili jeho odbornú kvalitu.

Na konferencii boli vypracované, prerokované a schválené závery, ktoré je možné presadzovať vo všetkých zúčastnených krajinách, boli prijaté návrhy na zlepšenie realizácie inklúzie, o ktoré sa treba usilovať v rôznych prostrediach a na rôznych úsekoch spoločenskej a edukačnej reality (univerzity, špeciálne školy a zariadenia, ŠPÚ, MŠ SR a i.):

1. So zámermi inklúzie uviesť do súladu aj terminológiu v legislatíve krajín zastúpených na konferencii a zlepšiť vzájomnú komunikáciu participujúcich inštitúcií i odborov.
2. Napriek istým odlišnostiam sú problémy s realizáciou inkluzívnej edukácie v zúčastnených krajinách veľmi podobné. Odporúčame preto pokračovať v ich spoločnom riešení.
3. V súčasnej etape vývinu inkluzívnej edukácie neodporúčame zrušenie špeciálnych škôl v zúčastnených krajinách, keďže inklúzia je dlhodobým trendom, vyžaduje zmenu myslenia celej spoločnosti a efektívne využitie investovaných prostriedkov.
4. Odporúčame posilniť bežné školy špeciálnymi pedagógmi.
5. Vo väčšej miere ponúkať doplnenie kvalifikácie učiteľov bežných i špeciálnych škôl zamerané na inkluzívnu edukáciu.
6. Zapájať do diskusie i výskumu v oblasti inkluzívnej edukácie čo najviac pedagógov bežných škôl.

7. V pedagogických, špeciálno-pedagogických i psychologických časopisoch priebežne publikovať výsledky výskumov zameraných na inkluzívnu edukáciu, jej prípadné riziká a ich eliminovanie.

8. Považujeme za nevyhnutné personálne i materiálne posilniť všetky druhy poradenstva zamerané na riešenie úspešnej inklúzie.

9. Za mimoriadne dôležité považujeme zapojenie rodičov detí s postihnutím a dospelých ľudí s postihnutím do riešenia problémov inklúzie.

10. Vypracovať filozofiu inkluzívnej pedagogiky ako teoretickú platformu pre zmenu v myslení celej spoločnosti, nielen v oblasti edukácie, ale aj v oblasti občianskej, politickej, ekonomickej, sociálnej a i.

11. Rozšíriť implementáciu inkluzívnej edukácie aj do iných oblastí, ako je formálne vzdelávanie, a to napr. do oblasti neformálneho vzdelávania, do oblasti sociálnej inklúzie a i.

12. Pri presadzovaní uvedených návrhov spolupracovať aj s mimovládnyimi organizáciami.

Konferencia prispela k lepšiemu poznaniu súčasného inkluzívneho trendu nielen v edukácii, ale i v celkovom živote našich krajín, k zblížovaniu odborníkov z krajín strednej Európy i odborníkov z rôznych vedných odborov, ktorí budú v súhlase s uznesením č. 2 v spoločnom riešení problémov inklúzie pokračovať v budúcnosti. Z konferencie bude publikovaný zborník v slovenskom a nemeckom jazyku. Budú v ňom zahrnuté i referáty ďalších prihlásených účastníkov, ktoré z časových dôvodov nebolo možné zahrnúť priamo do programu.

Ladislav Požár
Blanka Kudláčová

Recenzie

Mária Miháľechová: Život a dielo Juraja Čečetku. Bibliografia významného slovenského pedagóga

Bratislava : Infopress, 2007. 120 s. ISBN 978-80-85402-84-1

Zámerom tejto vedeckej monografie je priniesť prvý kompletný pohľad na bohatý život a úctyhodné dielo prvého slovenského profesora pedagogiky, ktorý statočne a pracovito prežil tri hospodársko-politické režimy: spoločný štát Čechov a Slovákov po 1. svetovej vojne, samostatný slovenský štát počas 2. svetovej vojny a socialistické Slovensko v opätovnom spojení s Českou republikou.

Publikácia má štandardné časti historickej monografie. Okrem úvodu a záveru zahŕňa štyri rozvetvené kapitoly v celkovom rozsahu 60 strán.

Po *vstupnej metodologickej kapitole*, v ktorej je vymedzený predmet a metodický postup práce, nasleduje zdôvodnenie zberu osobných a inštitucionálnych prameňov historických informácií a napokon rozbor a posúdenie doterajšej disponibilnej literatúry o živote a diele profesora Juraja Čečetku.

Druhá kapitola sa venuje stručnému opisu jeho života: žiaka jednotriednej elementárnej evanjelickej školy ľudovej v rodisku Polichno, žiaka na klasicom maďarskom – neskôr československom – gymnáziu v Lučenci, študenta 4-ročného programu štúdia francúzštiny a filozofie na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity. Úplné univerzitné štúdium ukončuje na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského dizertačnou prácou. Profesionálny život začína ako pracovník Psychotechnického ústavu v Bratislave s Ústrednou poradňou pre voľbu povolania, zakladá Pedagogický odbor Matice slovenskej v Martine a zároveň je tu redaktorom periodika Pedagogický zborník. V rokoch 1939 – 1959 pôsobí ako profesor pedagogiky na Filozofickej fakulte Slovenskej univerzity (t.j. premenovanej Univerzity Komenského). Od r. 1959 do roku 1963 pracuje v bibliografickom oddelení Slovenskej pedagogickej knižnice. Vyradenie profesora Čečetku z pôsobenia na katedre pedagogiky v roku 1959 spôsobil silný politicko-ideologický nátlak na tých, ktorí žili a pracovali na vysokých školách počas fungovania samostatného Slovenska v období druhej svetovej vojny. (Možno súvisí aj so zlučovaním katedier Vysokkej školy pedagogickej v Bratislave s Filozofickou a Prírodovedeckou fakultou Univerzity Komenského v roku 1958 – 1959). V demokratizačnom období 1964 – 1969 vedecky pracuje vo Výskumnom ústave pedagogickom najmä v oblasti sociológie výchovy. Spoločenská klíma v dubčekovskom období socializmu s ľudskou tvárou umožnila profesorovi Čečetkovi opätovné pôsobenie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v rokoch 1969 – 1971. Okupácia Česka a Slovenska vojskami Varšavskej zmluvy prerušila obrodný demokratizačný proces a zna-

menala politické čistky, ktoré neprávom spôsobili druhý nedobrovoľný odchod z profesionálnej práce do predčasného dôchodku.

V *tretej kapitole* autorka podrobne rozoberá a náležite hodnotí kompletne dielo profesora Juraja Čečetku, ktorým zakladal rozvoj slovenskej edukológie, a to najmä v oblastiach (z ktorých recenzent vyberá iba knižné diela):

(a) pedagogická psychológia: Poradca pri voľbe školy a povolania (1933) v spoluautorstve s J. Schutzom, Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum (1934), Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia (1936);

b) dejiny školstva a pedagogiky: monografie Slovenské evanjelické patronátne gymnázium v Turčianskom Sv. Martine, 1939; Zo slovenskej pedagogiky, 1940; Výbor zo slovenských pedagógov, 1947; Učiteľ Ľudu Samuel Tešedík, 1952; Vavrince Benediktovi z Nedožier Vnútoraná sústava školská a Reč nápravná, 1955; Pedagogické dielo Jána Seberíniho, 1957; Pedagogické dielo Samuela Tešedíka, 1959; s P. Vajcikom učebný text Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny, 1957;

(c) všeobecná školská pedagogika: dvojzväzkový Príručný pedagogický lexikón, 1943, ktorý autorka monografie o J. Čečetkovi – okrem iného – komentuje takto (s. 47): «Ak bolo (o 40 rokov) neskôr kritizované ako dielo, ktoré vypracoval „z hľadiska potrieb pedagogiky za klérofašistického slovenského štátu“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, 1984, s. 124), treba konštatovať, že to nebola spoločenská objednávka, ktorá ho viedla k jeho vypracovaniu, ale že to bola ‘objednávka’ jeho vlastného rozumu a jediným cieľom bolo usústaviť poznatky pedagogiky do podoby prehľadnej, encyklopedickej príručky. Tento cieľ sa autorovi celkom iste podarilo splniť. Môžeme povedať, že Príručný pedagogický lexikón má prvenstvo v oblasti slovenskej pedagogickej encyklopedickej literatúry». A dodáva “... aj jeho Úvod do všeobecnej pedagogiky (1944) má prvenstvo v oblasti slovenských vysokoškolských učebníc pedagogiky“. (s. 47) Sem prináležia učebnice Pedagogika (1947) o vývine pedagogických systémov a Pedagogika II (1948) o telesnej, rozumovej i citovej výchove mravnej a umeleckej. Autorka odkazuje (s. 48) na recenzentské posúdenie Ľudovíta Bakoša: „Oba diely tvoria organický celok, v ktorom sú obsiahnuté základné poznatky z dejín pedagogiky a zo všeobecnej pedagogiky, v ktorej je zahrnutá didaktika. Čečetkove práce sú v slovenskej pedagogickej spisbe diela priekopnícke, prvý sa u nás v celej šírke vyrovnáva so základnými otázkami, ktoré nevyhnutne má poznať každý školský pracovník.“ (Bakoš, 1949 – 1950, s. 229)

(d) pedagogická sociológia: Sociológia v pedagogike (1965), Medziľudské vzťahy a zoskupovanie mládeže (1967);

(e) osvetová pedagogika: monografia Význam pedagogiky pre osvetovú prácu (1957) a mnoho popularizačných článkov pre rodičov a učiteľov.

Štvrtá kapitola publikácie sa venuje hodnoteniu jeho pedagogických názorov z pohľadu *zložiek vtedajšieho ideálu výchovy* telesne zdatného, vzdelaného, mravného, esteticko-kultúrneho a humanisticky a národne orientovaného jednotlivca.

Práca je zaopatrená bohatou bibliografiou a prílohou početných fotografií, textov spomienok a úryvkov vybraných diel.

Veľmi cenné a všeobsiahle je aj súhrnné zhodnotenie života a diela tejto reprezentatívnej a krásnej osobnosti slovenskej edukológie. Povedzme tento nesporný úsudok: „Žil a pracoval nielen v súlade s biblickým desatorom, ale predovšetkým v súlade so svojim vlastným svedomím. Vychovávaný k čestnosti, slušnosti, pokore, vychovával nielen svoje deti, ale aj svojich študentov.

Škole pripisoval veľký význam pri formovaní človeka, no prvenstvo prisudzoval rodine. Upozorňoval na jej nezastupiteľné miesto, no predovšetkým si želal rodinu kompletnú a fungujúcu. Sám bol toho príkladom ...“ (s. 60)

Recenzent nesúhlasí – v tejto súvislosti – s osobným názorom (nepodpísaného) autora hesla Juraj Čečetka v *Pedagogickej encyklopédii Slovenska*, že „J. Č. zastával často nesprávne, reakčné stanoviská“. (*Pedag. encyklopédia Slovenska I. diel*, 1984, s. 124) Navyše sa mu tu upiera evidentné prvenstvo nielen v rozvoji náučnoslovníkovej (resp. encyklopedickej) tvorby, ale aj slovenskej pedagogicko-psychologickej, pedagogickej a pedagogickosociologickej vedy.

Vráťme sa však k hodnoteniu monografie. Nie som si istý, či autorka recenzovaného diela mala na mysli starší alebo súčasný domáci pojem „sociálnej pedagogiky“ (s. 59) alebo pedagogickej či edukačnej sociológie. Z pojmoslovnej stránky ma zaujal aj výraz „metodológia“ autorkinej práce; akiste ide o metodiku tvorby (výstavby) predloženého diela. Keďže tu máme do činenia s prvou monografiou svojho druhu, jej autorka mohla venovať väčšiu pozornosť anglickému resumé (s. 60) pre zahraničných čitateľov. V zozname odkazovanej literatúry (ktorý sa ťažšie zalamuje) sa pozabudlo na neskracovanie osobného mena (D.) dvoch Kováčov, t.j. Damiána (psychológa) a Dušana (historika). Je tiež diskutabilné, či sa majú očíslovať aj časti práce mimo svojho jadra (Záver, Resumé, Príloha A a Príloha B – ako keby boli kapitoly).

Prácu som študoval pozorne a s pôžitkom a tieto drobnosti mi nezatieňujú múdre autorkine historické postrehy. Napr. to, že Juraj Čečetka i Anton Jurovský a Ľudovít Novák, neprávom politicky diskreditovaní a prepustení profesori Filozofickej fakulty UK, mali tú chybu, že „mali vlastnú ideológiu dobra, čestnosti, slušnosti a že sa vehementne nehlásili k ideológii marxizmu-leninizmu, resp. odmietali spájať vedu s akoukoľvek ideológiou“ (s. 28). To mohli potvrdiť aj psychológovia a sociológovia, ktorých títo profesori učili a vychovávali, alebo s nimi spolupracovali, najmä v krátkom období rokov 1964 – 1970. (<http://www.spaeds.org/uploads/spravodaj/spravodaj11-2007.pdf>)

Publikácia bola pripravená v rámci výskumného projektu VEGA 1/45112/07 *Významné osobnosti slovenskej pedagogiky dvadsiateho storočia*. Odbornými konzultantmi tohto projektu boli známi slovenskí pedagogickí historici Milada Brťková a Milan Kips.

Štefan Švec

Dita Janderková: Pedagogická diagnostika

Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2009, 120 s. ISBN 978-80-7375-343-6

Intenzívny záujem o diagnostikovanie v celom komplexe vied o výchove prináša nové pohľady aj na niektoré tradičné oblasti. K takýmto oblastiam patrí aj diagnostika realizovaná na úrovni odborného vzdelávania (stredných odborných škôl), pričom sa vyznačuje nielen špecifickou aplikáciou postupov a explanácií, ale aj novými pohľadmi na predmet a možnosti diagnostikovania. Zjednodušene možno konštatovať, že ako „všeobecná“ pedagogická diagnostika ovplyvňuje podoby a prostriedky diagnostikovania na úrovni špecifických oblastí, tak aj diagnostika odborných predmetov spätne obohacuje všeobecnú pedagogickú diagnostiku. Z tohto dôvodu predstavuje nová študijná príručka brnianskej autorky *D. Janderkovej* podnetný študijný materiál, ktorý si zaslúži pozornosť aj odbornej verejnosti na Slovensku, najmä preto, že prístup k takýmto publikáciám je značne obmedzený.

Dôvodov, prečo venujeme pozornosť tejto publikácii, je niekoľko. Okrem už uvedeného rozširovania predmetu diagnostikovania o oblasť odborného vzdelávania, ktorá bola doteraz rozpracovaná takmer výlučne pri problematike testovania, sú to aj špecifické vydavateľské aspekty. Vzhľadom na to, že ju vydalo špecializované univerzitné vydavateľstvo, tak je jej „prístup“ k väčšine potenciálnych čitateľov značne obmedzený. Žiaľ, takýmto vydavateľstvám dnes chýba nielen prístup na knižný trh, ale sú znevýhodňované aj „deficitnou“ nákupnou politikou odborných knižníc. Súčasne platí, že sú to prevažne nízkonákladové vydania, ktoré sa veľmi rýchlo stratia z možného dosahu širšej skupiny záujemcov. Na strane druhej platí aj to, že stav vied o výchove je v oboch krajinách, t.j. v Českej republike a na Slovensku, vzájomne previazaný, čiže dodnes tvoria prakticky jeden celok.

Celkové zameranie svojej práce vymedzuje autorka primárne praktickým chápaním diagnostiky: „Všetci, ktorí pracujú s deťmi a mládežou, sa nevyhnú ich sledovaniu a následnému hodnoteniu. Bez toho by ťažko mohli voliť adekvátne výchovné postupy. Ich snaha o rozvoj zverených žiakov a študentov by bola založená na jednoduchom prístupe pokus – omyl. Práve v tomto by mala pomôcť pedagogická diagnostika (s. 5). Z tohto dôvodu zaraďujeme

k obdobným aktivitám aj evaluáciu, pričom zdôrazňuje jej kvantitatívne zameranie. Absentuje však bližšie vysvetlenie špecifik týchto dvoch činností, ako aj „podriadenosť“ evaluácie politickým, resp byrokraticko-správnym rozhodnutiam. Naopak, oceniť treba autorkino rozlišovanie medzi pedagogickou diagnostikou a psychodiagnostikou, hlavne zdôraznením orientácie pedagogickej diagnostiky na normy.

V porovnaní s podobne zameranými publikáciami, ktoré vyšli v poslednom období (napr. Kašpárková, S.: Pedagogická diagnostika triedy a žaka. Zlín: FHS UTB, 2009), je pre recenzovanú publikáciu charakteristický kritický vzťah k možnostiam diagnostikovania, ako aj k získaným informáciám. Potenciality, ale aj limity presne charakterizuje na s. 11, keď zdôrazňuje „... diagnostický zámer má väčšinou hypotetickú a často i alternatívnu podobu. Len výsledok navrhnutých výchovných postupov a doporučených rozhodnutí je definitívnym overením správnosti diagnózy, preto má rozhodujúci význam spätná väzba... Keď sú výchovné opatrenia neúspešné, je nutné upraviť, prípadne zmeniť hypotézy, znovu preveriť údaje, prípadne ich rozšíriť, zmeniť diagnostický postup a navrhnúť nové riešenie, alebo sledovať alternatívne riešenie...“

Problematickým je autorkino rozlišovanie diagnostiky na časť pedagogickú (zbiera informácie o žiackych postojoch, záujmoch, vlastnostiach a podobne) a didaktickú (ústne a písomné preverovanie vedomostí žiakov), pričom výsledkom didaktickej diagnostiky je hodnotenie. Tento prístup umelo izoluje základné prvky štruktúry osobnosti žiaka, ktoré vzájomne úzko súvisia.

Za hlavný prínos recenzovanej publikácie považujeme precízne vymedzenie „novších“ oblastí diagnostikovania. Autorka sem zaraďuje diagnostikovanie:

- hodnotovej orientácie žiakov,
- sebapoňatie žiaka,
- vyučovacieho a výchovného štýlu učiteľa, ktorú oddeľuje od autodiagnostiky učiteľa.

Rovnako publikácia D. Janderkovej rozširuje chápanie výkonových skúšok tak, ako to zodpovedá potrebám odbornej prípravy (pohybové skúšky, technické práce, experimentálne práce, referáty a podobne). Ich integrálnou súčasťou je aj analýza výsledkov činností a analýza zadaní (s. 23). Tieto postupy analyzujú už hotový materiál, výrobok, analyzujú zadanie, ktoré mal jedinec splniť. Všímajú si napríklad kvalitu výrobku, jeho estetické spracovanie, starostlivosť, s akou sú vypracované detaily. Zaujíma ich, či je výsledok kompletný a či zodpovedá vekovej a mentálnej úrovni žiaka. Ďalej či spĺňa požiadavky daného predmetu, v ktorom sa výrobok spracováva – teda či je žiak schopný takýto výrobok vytvoriť napríklad v rámci daného študijného odboru. Výsledkom takéhoto postupu autorky je „komplexnejší“ pohľad na žiakovu výkonnosť vrátane jej motivačných aspektov.

Na rozdiel od niektorých súčasných „módnych“, t.j. humanisticky orientovaných prístupov k školskému hodnoteniu analyzuje autorka jednotlivé prvky tohto javu dôsledne a z rôznych aspektov. Jej zdôvodnenie klasifikácie zdôrazňuje tieto aspekty (s. 39):

- nutnosť určitej formy spätnej väzby pre učiteľa a žiaka,
- je to metóda zrozumiteľná rodičom,
- stimuluje nadaných a ctižiadostivých žiakov,
- podáva celkový obraz o žiakovi, jeho školskej výkonnosti,
- známky celkovo pozitívne korelujú s inteligenčnými testami,
- klasifikácia sa opiera o väčšie množstvo výkonov a o dlhšie úseky pozorovania žiaka,
- je to tradičný, navyknutý a ustálený systém.

Problematickým je autorkino chápanie niektorých výhrad voči školskej klasifikácii, najmä zdôrazňovanie skutočnosti, že klasifikačná stupnica je postavená záporne (čím lepší výkon, tým nižšia známka). Rovnako využívanie testovania je omnoho širšie, než je jeho vymedzenie autorkou recenzovanej publikácie. Úplne nevhodné je označenie pedagogické testovanie (s. 21).

Naopak, k pozitívam patrí autorkin prístup k diagnostikovaniu rodinného prostredia žiakov (s. 51 a nasledujúce), keď prezentuje nielen širokú škálu diagnostických postupov, ale aj ich riziká.

Pri celkovom hodnotení novej príručky D. Janderkovej môžeme konštatovať, že do rúk záujemcov o túto problematiku sa dostáva ucelený súbor základných informácií, ktoré rešpektujú tak súčasnú edukačnú prax, ako aj nástup nových prístupov a metód poznávania osobnosti žiaka a jeho školského a rodinného prostredia. Pri komparácii s inými podobne zameranými publikáciami spracováva nielen základné otázky, ale aj špecifické aspekty diagnostikovania v odbornom vzdelávaní.

Pavol Kompolt

Ondrej Kaščák – Branislav Pupala: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch

Prešov : Rokus, 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2

Východiskom publikácie s názvom *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009), ktorej autormi sú *Ondrej Kaščák* a *Branislav Pupala*, je téza, že „každý z relevantných pedagogických diskurzov smeruje k iným praktickým odporúčaniam, formuluje špecifické ciele a utvára osobitú terminológiu výchovnej praxe vrátane rôznorodých metodík či cvičení“. (s. 8) Zámerom knihy je tak poukázať na špecifiká jednotlivých diskurzov o výchove a vzdelávaní, analyzovať ich východiská, a tak vniesť poriadok do pedagogic-

kej teórie a praxe. Nereflektované a nekriticky prijímané pedagogické koncepty totiž môžu negatívne vplyvať na realizáciu pedagogického procesu, keďže jednotlivé teoretické smery „*majú špecifické, nezriedka nezlučiteľné, dokonca protichodné ciele. (...) Rôznorodé techniky a metodiky (...) nie sú voľne kombinovateľné, pretože horizont ich zmysluplnosti je špecifický a môže viesť k nežiaducim efektom.*“ (s. 9)

Spomínané východiská môžu navonok pôsobiť banálne, avšak v prostredí slovenskej pedagogickej vedy ide stále o nesamozrejмый prístup. Najmä v rámci bežnej vzdelávacej prevádzky na pedagogických fakultách sa ideologická alebo iná podmienenosť základných pedagogických definícií a konceptov takmer vôbec nereflektuje. Preto je veľmi cenné, že autori prišli s takouto ambíciou, hoci treba podotknúť, že ani v slovenských podmienkach nejde o celkom prvý pokus takéhoto charakteru (napr. M. Zelinua *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*). V porovnaní s predchádzajúcimi domácimi a zahraničnými vymedzeniami pedagogických prístupov či teórií Kaščák s Pupalom ponúkajú vlastné rozlíšenie diskurzov, medzi ktoré zahŕňajú humanistický, funkcionálny, interakčný, rekonštrukcionistický, konsenzuálny a neoliberalný. Ako už bolo spomenuté, každý z týchto diskurzov vychádza z rozdielnych filozofických, psychologických, antropologických, sociologických, ideologických či politických východísk.

Kaščákov a Pupalov projekt sa nevyčerpáva len zámerom analyzovať špecifiká jednotlivých diskurzov, ale môže smerovať aj k ich kritickému čítaniu. Jednotlivé prístupy totiž „*svojím spôsobom majú konkurenčnú povahu a často nastavujú zrkadlá sebe navzájom, v ktorých sa konkurujúce prístupy dajú vnímať kriticky. Vzájomné porovnávanie jednotlivých prístupov medzi sebou umožňuje vidieť ich slabšie miesta, ktoré nie sú z vnútorného pohľadu týchto prístupov viditeľné, pretože sú buď zamlčané, alebo sa týkajú takých otázok, ktoré v nich vôbec nie sú otvárané.*“ (s. 19-20)

Každému z uvedených diskurzov je venovaná samostatná kapitola, v rámci ktorej sa synteticky, vecne a prehľadne uvádzajú základné východiská a princípy jednotlivých prístupov. Niektoré z nich sú predstavené aj prostredníctvom konkrétnych didaktických implikácií vo forme špecifických konceptov a metodík učenia. Aj napriek tomu, že autori v úvode textu upozorňujú, že jednotlivé konkurenčné diskurzy sa dajú na pozadí vzájomného porovnania vnímať kriticky, tento aspekt netvorí jadro práce. Skôr sa pravdepodobne predpokladá, že kritickú analýzu si čitatelia vyvodí sami. Túto líniu sa však nepodarilo autorom udržať na ploche celého textu, resp. razantnej kritike je vystavený len jeden konkrétny koncept (neoliberalný diskurz), čo považujem za výraznú slabinu a tomuto problému preto budem venovať hlbšiu pozornosť.

Peripetie okolo Kaščákovvej a Pupalovej publikácie začínajú vznikať na konci kapitoly venovanej konsenzuálnemu diskurzu, kde sa v rámci podkapi-

toly s názvom *Základné otázky konsenzuálneho diskurzu v súčasnosti* v podstate prezentuje teoretické a odborné stanovisko samých autorov. To by samo osebe nebol až taký problém, veď každý vedecký či pedagogický pracovník alebo pracovníčka vychádza (vedome alebo podvedome) z dajakého konkrétneho pedagogického diskurzu a reflektovanie tejto skutočnosti vlastne tvorí základný rámec tejto publikácie. Je vlastne korektné a slúži to ku cti autorom, že sa nezdráhali odokryť svoje karty. Problém je v tom, že toto teoretické vymedzenie autorov deformujúco vplýva na koncipovanie ich textu. Tieto deformácie majú podobu nekritického prístupu k vlastnému (konsenzuálnemu – konzervatívne) diskurzu a hyperkritického stanoviska ku konkurenčnému neoliberalnému diskurzu.

Prvé náznaky zaujatosti a nekritickosti voči vlastnej paradigme možno vlastne badať už v prvej kapitole, v rámci ktorej sa stručne syntetizujú východiská jednotlivých diskurzov, pričom v závere týchto syntéz sa poukazuje aj na ich slabé miesta a rezervy. Je signifikantné, že rezervy sú odkrývané naprieč všetkými diskurzmi s výnimkou konsenzuálneho, ktorý je zhodou okolností teoretickým rámcom autorov. Ba čo viac – záverečné konštatovanie v rámci odseku o konsenzuálnom diskurze je na rozdiel od ostatných (kriticky poňatých) formulované pozitívne až propagačne: „*komplexnosť konsenzuálneho prístupu je teda dnes stále viac zjavná a jej prepojenie so spomenutou vetvou interakčných prístupov (...) zrozumiteľné*“ (s. 27) Takýto nerovnaký prístup vzbudzuje u kritického čitateľa nedôveru a vrhá tieň pochybností na záujem autorov uchopiť problematiku pedagogických diskurzov vecne, odborne a kriticky.

S hyperkritickým prístupom k jednej konkrétnej paradigme sa stretávame predovšetkým v poslednej kapitole, ktorá sa zaoberá neoliberalným diskurzom. Zatiaľ čo všetky predchádzajúce kapitoly venované jednotlivým diskurzom sú koncipované ako vecný výklad ich východísk a prípadných didaktických implikácií, tak v prípade neoliberalného diskurzu ide o razantnú (a zdrvujúcu) kritiku. Nie je tiež bez zaujímavosti, že kapitola o neoliberalnom diskurze zaberá približne štvrtinu celej publikácie a má teda dvojnásobný rozsah v porovnaní s ostatnými kapitolami venovanými zvyšným diskurzom. To akoby indikuje, že nie analýza východísk a implikácií jednotlivých pedagogických prístupov, ale práve kritika neoliberalného diskurzu je zámerom celej knihy. V tejto časti textu sa ide dokonca až tak ďaleko, že východiská neoliberalného diskurzu nie sú prezentované prostredníctvom prameňov, ktorých autormi by boli zástancovia tejto paradigmy (ako je to v prípade ostatných diskurzov), ale prostredníctvom jej kritikov, ako je napr. S. Štech a K. P. Liessmann. Aby bolo jasné – problém nie je v tom, že sa ku konkrétnemu diskurzu pristupuje kriticky (to je naopak veľmi cenné), ale skôr v tom, že táto kritika je selektívna. Kritika je navyše vedená z pozícií konsenzuálneho diskurzu, ktorý nie je v celom texte

kriticky reflektovaný, čo inak sľubnú prácu, žiaľ, posúva do roviny ideologického spisu. Bez zaujímavosti nie je ani to, že takáto razantná kritika nie je vedená aj proti rekonštrukcionistickému diskurzu, ktorý je v texte viac ráz označovaný ako opozičný voči konsenzuálnemu a ktorý tak prirodzene tiež poskytuje dostatok príležitostí na kritiku z pozícií konzervativizmu.

Nerád by som sa na tomto mieste stavil do úlohy advokáta neoliberalného diskurzu, pretože sám mám voči nemu viaceré výhrady, ale nedá mi neupozorniť na niektoré závažné limity a dezinterpretácie autorov v tejto otázke. Ťaženie voči neoliberalnému diskurzu sa opiera o kritiku troch jeho podstatných prvkov, ktorými sú kľúčové kompetencie, vedomostná spoločnosť a celoživotné vzdelávanie. Ďalej sa problematizujú aj rebríčky škôl a otázka zisťovania kvality vzdelávania. Jedna zo zásadných výhrad smerujúca k týmto konceptom je, že ide o politické konštrukty. Toto však nie je celkom pravda. Kľúčové kompetencie totiž prv, ako sa stali súčasťou politických dokumentov, boli rozvíjané a reflektované v odbornom vzdelávaní. V prípade celoživotného vzdelávania dokonca sami autori spochybňujú vlastnú kritiku, keď tvrdia, že „tichá explózia“ tejto témy sa datuje „od 70-tych rokov 20. storočia najskôr v odborných kruhoch“. (s. 142)

Zo spomínaných atribútov neoliberalného diskurzu je nekonzistentná najmä kritika konceptu kľúčových kompetencií. Autori vo svojej kritike postupujú tak, že tento koncept redukujú len na niektoré jeho komponenty, najmä na tie, ktoré súvisia s trhom práce a sugerujú tak dojem, že kľúčové kompetencie sú spojené predovšetkým s ekonomizáciou vzdelávania. Sami však vo svojej analýze narážajú v súvislosti s kľúčovými kompetenciami formulovanými sieťou EURYDICE (2000) na významné protirečenia. Koncept kľúčových kompetencií totiž v sebe zahŕňa aj kompetencie ako literárna gramotnosť, matematická gramotnosť, kompetencie v informačno-komunikačných technológiách, kompetencie v cudzích jazykoch či kompetencie v oblasti vedy a technológií, ktoré zjavne neakcentujú len na pracovný trh orientované zručnosti. Autori sa s týmto problémom vyrovnávajú skutočne originálne: „*Obsahové vymedzenie literárnej, rovnako aj matematickej gramotnosti či vedeckej a technickej gramotnosti netreba osobitne špecifikovať. Tá je na mnohých miestach veľmi dobre rozpracovaná (...) práve v koncepte gramotnosti, pričom z týchto prác je zrejmé, že ak sa tieto oblasti spracúvajú práve na základe konceptu gramotnosti, nie je ich vôbec potrebné zastrešovať ďalším pojmom, ktorým je pojem kompetencia. Rovnako by to mohlo platiť aj o IKT či o osvojovaní cudzích jazykov, ktorých didaktiky vôbec nemusia asimilovať koncept kompetencií, aby mohli rozumne koncipovať výučbu cudzích jazykov či osvojovanie počítačových zručností.*“ (s. 127) Ďalej sa preto autori zameriavajú na analyzovanie personálnych, sociálnych a interpersonálnych a generických kompetencií, ktoré z konzervatívnych pozícií spochybňujú (oslabovanie záujmu

o vzdelávacie obsahy), pričom zásadná kritika smeruje práve k tomu, že sa z nich dá „odčítať len to, aké vlastnosti sa politicky cenia u „dobrého občana“ európskej spoločnosti a u iniciatívneho pracovníka európskeho trhu práce“ (s. 128) Intelektuálny trik, ktorý autori používajú, je celkom zjavný – keď už nemôžu spochybniť jednotlivé kľúčové kompetencie, keďže zahŕňajú koncept gramotnosti, ktorého sú (ako vyplýva z kapitoly o konsenzuálnom diskurze) sami prívržencami, tak aspoň argumentujú, že tieto zložky nie je nutné rozpracúvať v rámci konceptu kľúčových kompetencií a následne redukujú tento koncept na niektoré zložky, aby mohli poukázať na jeho jednostranné ekonomické zameranie.

V súvislosti s kľúčovými kompetenciami však autori formulujú aj názor, s ktorým je možné sa celkom dobre stotožniť: „Rozumné zužitkovanie inak dosť sporného konceptu kľúčových kompetencií môže vyústiť do didaktickej rekonštrukcie vzdelávacích obsahov v zmysle uvedených dimenzií poznania, aj keď tento koncept nie je k tomu nevyhnutný a pedagogika má viacero iných a presnejších pojmových nástrojov, ako túto rekonštrukciu vykonať.“ (s. 133) Význam konceptu kľúčových kompetencií teda nemusí nutne spočívať v ich inštalácii ako normatívo, ale môžu poslúžiť ako užitočný katalyzátor pre diskusiu o reformulovaní cieľov vzdelávania.

Inou črtou neoliberalného diskurzu sú podľa Kaščáka a Pupalu „rozličné rankingy, ktoré hodnotia školy podľa špecifických kritérií s ich následným zoradovaním do klasifikácií či rebríčkov“ (s. 154) Ako typický príklad takéhoto hodnotenia uvádzajú autori štúdiu PISA. Problém podľa nich spočíva v tom, že „vzdelávaciú politiku (...) diktuje a ovplyvňuje testovanie a motivácia uspieť v rebríčku, a to dokonca bez toho, aby sa širšie diskutovalo či už o spoľahlivosti samotného testovania alebo povedzme o jeho vzťahu k pedagogickej tradícii danej krajiny“ (s. 154) Ako reakciu na túto kritiku nemusíme formulovať vlastné protiargumenty, postačí, ak sa odvoláme na starší článok jedného z dvojice autorov – Branislava Pupalu – s názvom *Výsledky PISA 2006 – problém zo slepej uličky* (2007)¹, v ktorom nadšene hovorí: „PISA sa totiž jednoznačne orientuje na hodnoty dobrého klasického akademického vzdelania. Ved' čím iným je rozvinutá schopnosť čítať a pracovať s textom a literatúrou, rozumieť povahe a obsahu vedeckého myslenia a byť matematicky gramotný? Presne tým, čo nájdeme povedzme aj v starom dobrom neprekrútenom herbariovskom koncepte vzdelania, vo všetkých tradičných predstavách o dobrom vzdelaní, i v súčasných konceptoch vzdelania založených na jasnej predstave o kultúrnej gramotnosti.“ Možno teda hovoriť o negatívnych vplyvoch štúdie PISA, ak jej zameranie je z pohľadu samých konsenzualistov nazerané ako

¹ Dostupné na <http://noveskolstvo.sk/article.php?177>.

pozitívne? Neviedli by, naopak, zásahy smerujúce k úprave obsahu a cieľov vzdelávania podľa orientácie štúdie PISA ku kultivácii slovenského školstva?

Autori si okrem toho v zápale kritiky neuvedomili ešte jedno podstatné protirečenie, že testovanie a vytváranie rebríčkov je v relatívne silnom napätí s konceptom kľúčových kompetencií. Tie sú totiž pomerne ťažko merateľné. Aj tento rozpor dokazuje, že koncepcia celistvého neoliberalného diskurzu – tak ako o nej referujú Kaščák s Pupalom – je problematická. To, čo autori nazývajú neoliberalným diskurzom, je skôr zmesou viacerých protirečivých a protichodných konceptov, ktoré, zdá sa, nevychádzajú z jedného (ekonomicky a politicky vyživovaného) centra.

Na ďalšie protirečenie autori (čarom nechceného) narážajú aj v súvislosti s ďalším kritizovaným aspektom neoliberalného diskurzu, ktorým je edumetrické zisťovanie kvality školy: *„Je súčasne zaujímavé sledovať, že na úrovni neoliberalnej európskej vzdelávacej politiky možno identifikovať pnutie medzi celoplošným priamočiarym edumetrickým zisťovaním kvality a medzi podporovaním parciálnych výskumov tých znakov kvality školského prostredia, ktoré daným zisťovaním nemožno nijako posúdiť. Ide napr. o otázku rodovej rovnosti v školách (...) a tzv. rodovo citlivej výchovy alebo o otázku tolerantnosti školského prostredia voči kultúrnej pluralite jeho osadenstva (...).“* (s. 160) Aj toto „pnutie“ svedčí o tom, že nejde o jednoznačný a premyslený ekonomizujúci plán zo strany európskych politických inštitúcií, ako sa to usilujú sugerovať autori, ale o konglomerát nesúrodých, chaotických a nekonzistentných konceptov. Práve toto je pozícia, z ktorej by mohla byť kritika analyzovaných oblastí omnoho presvedčivejšia.

A aby tých protirečení nebolo málo, tak autori relativizujú vlastné predstavy o neoliberalnom diskurze aj prostredníctvom tvrdenia, že neoliberalný diskurz sa často spája s humanistickým prístupom: *„Istú mieru diskurzívnej komplementarity však možno nájsť v humanistickej optike, ktorá sa dôrazom na prežívanie, emocionalitu a odmietanie súťaživosti snaží akoby kompenzovať neoliberalný racionalizovaný koncept vzdelávania.“* (s. 29) Tu už naozaj prestáva byť úplne jasné, či tu vôbec jestvuje „čistý“ protrhovo orientovaný neoliberalný diskurz so všetkými prezentovanými negatívami, alebo nie.

Ak sa vrátíme ku konsenzuálnemu diskurzu, ktorý zostal v publikácii kriticky nereflektovaný, tak je paradoxné, že práve tento prístup je akoby najmenej rozpracovaný, resp. najviac všeobecný a nekonkrétny. Konsenzuálny diskurz sa totiž opiera predovšetkým o filozofické, antropologické a ideologické východiská. Rezervy takto postaveného konzervativizmu si uvedomujú aj zástancovia tohto diskurzu, keďže sa do neho usilujú implantovať *„základné psychologické pozadie pochádzajúce z rozpracovania Vygotského tradície kultúrno-historického opisu utvárania ľudskej psychiky“*. (s. 27) Základnými konceptmi konsenzuálneho diskurzu sú kultúrna asimilácia a kultúrna gramot-

nosť. Zatiaľ čo termín kultúrna asimilácia v sebe ukrýva základný cieľ vzdelávania, ktorý podľa konsenzualizmu spočíva v tom, že „*vyvádza „novicov“ zo stavu novictva a umožňuje im preniknúť do existujúcich pravidiel zabehanej hry trvalého a trvajúceho*“ (s. 115), tak kultúrna gramotnosť „*ako súbor základných kultúrnych dispozícií*“ (s. 115-116) reprezentuje obsah tohto vzdelávania. V intenciách takto chápaného konsenzuálneho diskurzu však zostáva niekoľko otvorených otázok, ktoré by bolo vhodné položiť aspoň na tomto mieste, keďže do publikácie si cestu nenašli: Ako sa konsenzuálny diskurz vyrovnáva s globalizáciou, ktorá so sebou prirodzene prináša aj kontakty a spolužitie s inými kultúrami a tradíciami? Ako sa konsenzuálny diskurz stavia ku kvantite predpísaných poznatkov? Kde hľadať hranicu, čo je už dostatočne trvalé a preverené? Ako sa ráta s implementáciou aktuálnych poznatkov a spôsobilostí, ktoré tiež tvoria predpoklad úspešnej sociálnej komunikácie a kohézie? Nie je kultúrna asimilácia prirodzene obsiahnutá aj v praxi niektorých iných diskurzov?

O knihe O. Kaščáka a B. Pupalu možno napokon konštatovať, že si kladie cenné zámery analyzovať východiská a implikácie rozličných diskurzov o výchove a vzdelávaní. To sa autorom na významnej ploche textu aj darí. Trhliny sa však objavujú najmä v prípade kriticky nereflektovaného konsenzuálneho diskurzu a v súvislosti s neoliberálnym diskurzom, ktorý je často nešikovne kritizovaný z konzervatívnych pozícií. Azda najväčším paradoxom publikácie je, že aj napriek tomu, že mala byť o odhaľovaní ideologického pozadia jednotlivých pedagogických diskurzov, sama je príkladom dôslednej aplikácie ideologického písania a referovania, ktoré ani náznakom nie je kritické voči vlastným východiskám. To však na druhej strane nemusí byť nevyhnutne zlé. Kniha totiž môže poslúžiť ako vynikajúca pomôcka pre študentov, ale aj širšiu verejnosť, aby sa cvičila v kritickom a subverznom čítaní ideologických textov. Obzvlášť podrobne by mali byť z tohto hľadiska čítané najmä kapitoly o konsenzuálnom (nekriticky poňatom) a neoliberálnom (hyperkriticky koncipovanom) diskurze.

Michal Rehúš