

Súčasn \acute{e} univerzitn \acute{e} vzdel \acute{a} vanie – zmeny a v \acute{y} zvy 1

Beata Kosov \acute{a}

Pedagogick \acute{a} fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anot \acute{a} cia: *Procesy zbl \acute{i} zovania r \acute{o} znych typov vysokoškolsk \acute{y} ch in \acute{s} titu \acute{c} ii sp \acute{o} sobuj \acute{u} aj degrad \acute{a} ciu vysokoškolsk \acute{e} ho vzdel \acute{a} vania. Podstata univerzity bola v \acute{z} dy v hist \acute{o} rii ch \acute{a} pan \acute{a} pod \acute{l} ia povahy myslenia, ktor \acute{e} sa na nej pestuje, universitas znamen \acute{a} celok jednotlivost \acute{i} , princ \acute{i} p celku, vych \acute{a} dza z celostnosti vedy a poznania. Novodob \acute{e} ch \acute{a} panie aj v \acute{d} aka bolonsk \acute{e} mu procesu presadzuje r \acute{y} chlu ciele n \acute{u} pripravu pre hospod \acute{a} rsku prax a trh pr \acute{a} ce a v \acute{y} skum pod \acute{l} ia po \acute{z} iadaviek praxe a nie rozvi \acute{t} anie slobodn \acute{e} ho a auton \acute{o} mneho myslenia, l \acute{u} ds \acute{k} ych individualit \acute{a} a slobodn \acute{u} vedu. To ovplyv \acute{n} uje aj nov \acute{e} slovensk \acute{e} univerzity z konca 20. storo \acute{c} ia, ktor \acute{e} sa vyvijaj \acute{u} od najprv preva \acute{z} ne region \acute{a} lnych vzdel \acute{a} vac \acute{i} ch ustanoviz \acute{n} i smerom k univerzitn \acute{y} m ide \acute{a} m. Tradi \acute{c} n \acute{e} princ \acute{i} py univerz \acute{i} t sa st \acute{a} vaj \acute{u} vplyvom bolonsk \acute{e} ho procesu, ktor \acute{y} ich naru \acute{s} uje, st \acute{a} le viac a viac aktu \acute{a} lnymi. Universitas scientiarum znamen \acute{a} celostnosť vedy, universitas universum vz \acute{t} ah k celku, princ \acute{i} p otvorenosti, universitas scholarum et doctorum celok \acute{s} tuduj \acute{u} ci \acute{c} h a vyu \acute{c} uj \acute{u} ci \acute{c} h, universitas litterarum celok vzdelanej a mravnej vzdelanosti, integritu osobnosti. Pre ich st \acute{a} le udr \acute{z} iavanie by univerzity mali realizova \acute{t} filozofick \acute{u} a vedeck \acute{u} reflexiu seba sam \acute{y} ch ako univerz \acute{i} t a ako auton \acute{o} mne u \acute{c} iace sa organiz \acute{a} cie organiza \acute{t} pro-univerzitn \acute{e} d \acute{a} ls \acute{i} e vzdel \acute{a} vanie svojich zamestnancov.*

PEDAGOGIKA.SK, 2010, ro \acute{c} nik 1, \acute{c} . 4: 263-272

K \acute{P} \acute{u} čov \acute{e} slov \acute{a} : *idea univerzity, univerzitn \acute{e} vzdel \acute{a} vanie, celostnosť vedy, universitas ako princ \acute{i} p celku, tradi \acute{c} n \acute{e} princ \acute{i} py univerzity, filozofia v \acute{y} chovy*

The Present-day University Education – Changes and Challenges. *The process of approximation that is ongoing in varied types of higher education results in degradation of the university learning. In the past, the university well represented its Latin name, universitas, which means the entirety united by singularity; it signified the entirety of knowing. Due to the Bologna Process, the current notion of the university trend promotes quick and narrowly-aimed training for economic practice and the labour market. However, it neglects the cultivation of free and autonomous thinking, human individuality and free science. This process affects also universities in Slovakia, which were established as predominantly regional educational institutions which gradually developed to be full-universities. However, due to the Bologna Process, the traditional principles of universities now fade. Universitas scientiarum signifies entirety of science, universitas*

¹ PEDAGOGIKA.SK by rada otvorila t \acute{y} mt \acute{o} pr \acute{i} spevk \acute{o} m autorsk \acute{u} diskusiu vysokoškolsk \acute{y} ch odborn \acute{i} kov o koncepcii univerzitn \acute{e} ho vzdel \acute{a} vania na Slovensku s prihliadnut \acute{i} m na situ \acute{a} ciu univerz \acute{i} t vo svete. Radi by sme uverejnili teoretick \acute{e} \acute{s} t \acute{u} die, empirick \acute{e} anal \acute{y} zy a hodnotenia, ale aj stru \acute{c} n \acute{e} niekoľkostranov \acute{e} reflexie. V spolup $\acute{r$ aci so Slovenskou pedagogickou spoločnosť \acute{o} u pri SAV redakcia priprav \acute{i} v roku 2011 diskusn \acute{e} f \acute{o} rum na t \acute{u} t \acute{o} t \acute{e} mu.

universum means relationship to the whole, universitas scholarum et doctorum is a unity of the learners and the teachers, universitas litterarum means unity of educated and moral scholarship and integrity of an individual. In order to keep to these principles, universities should pursue philosophical and scientific reflection of themselves. Being autonomous learning organisations, they should organize pro-university and further education of its employees.
PEDAGOGIKA.SK, 2010, Vol. 1, (No. 4: 263-272)

Key words: *the idea of the university, university education, entirety of science, universitas as a principle of entirety, traditional principles of universities, philosophy of education*

Zbližovanie vysokoškolských inštitúcií a jeho dôsledky

V súčasnom vysokom školstve v celosvetovom meradle prebiehajú *procesy zbližovania vysokoškolských inštitúcií*, v ktorých sa stierajú rozdiely medzi neuniverzitným a univerzitným vzdelávaním. Jedným z príkladov je aj univerzitarizácia učiteľského vzdelávania, teda postupné začleňovanie odborných vysokoškolských inštitúcií, resp. inštitúcií pôvodne postsekundárneho stupňa vzdelávania vzdelávajúcich učiteľov (napr. pedagogických akadémií, inštitútov, „colleges“, „écoles normales“ a pod.) do tradičných univerzít. (Wulf, 1995; Buchberger, 1992 in: Spilková, 2004, s. 105) Deje sa tak pod tlakom požiadaviek na hlbšie všeobecné a teoretické znalosti učiteľov, ako aj na kontextové znalosti súvisiace so schopnosťou odbornej reflexie a sebareflexie a to všetko v tesnom prepojení s vedeckým výskumom a s tvorivou činnosťou vysokoškolských učiteľov. Významnú úlohu v tom tiež zohráva bolonský proces. Počas bolonskej dekády má vysokoškolské vzdelávanie tendenciu rozširovania a diverzifikácie, dramatickou rýchlosťou sa pohlo zbližovanie štruktúry stupňov štúdia, doteraz 10 štátov Európskej únie dôsledne prepojilo pôvodnú úroveň ICSED 5B (program nasledujúci po vyššom sekundárnom vzdelávaní s jasnou odbornou orientáciou a pripravujúci priamo pre trh práce) s bakalárskym stupňom akademického štúdia. (Vysokoškolské vzdelávanie..., 2009)

Žiaľ, nejde len o zvyšovanie kvality činností neuniverzitných, resp. odborných vysokých škôl, ale aj naopak. Ako upozorňuje Liessmann, pod taktovkou ekonomizácie a výkonu, rýchleho vzdelávania pre trh práce za minimalizácie nákladov, chápania vzdelávania ako tovaru, meraním hodnoty vedeckých myšlienok peniazmi a pracovným časom, chápaním praxe ako hlavného kritéria efektivity výskumu a vzdelávania a pod. *sa degraduje univerzitné vzdelávanie, upadá idea univerzity* ako miesta rozvíjania slobodného myslenia, čo premieňa univerzity na vyššie školy, ktoré poznanie sprostredkovávajú, ale dostatočne ho už netvorí a ak áno, tak vo výskume oddelenom od výučby. (Liessmann, 2009, s. 73-85) To, čo sa v procese zbližovania univerzitných a neuniverzitných

vysokých škôl z univerzít vytráca, je práve to, čo je pre spoločenskovedné odbory, resp. v humanitných a sociálnych vedách vrátane edukačných, podstatným konštitutívnym fundamentom. Pretože povedané slovami filozofa Jaspersa, „*univerzita závisí na stavu ducha všetkých členov, študentov a profesorov*“. (Jaspers, 1993, s. 44)

Celostnosť vedy – tradičná podmienka univerzitného vzdelávania

V celom historickom priereze, od dôb Platóna, Erasma Rotterdamského či Humboldta bola *podstata univerzity chápaná podľa povahy myslenia, ktoré sa na nej pestuje* a práve preto nebola určená všetkým. Stelesňuje miesto, kde sa najrôznejšími spôsobmi rozvíja veda vnímaná vo svojej nekonečnosti a kde sa hľadá pravda, pochopená vo svojej nedosiahnuteľnosti len ako dočasný zlomok celostného univerza. Miesto, kde je dôležitejšia cesta ako jej koniec, pretože sa za dôležitejšie považuje rozvíjanie slobodného a autonómneho myslenia, rozvoj ľudského ducha, otvorenosť svetu a všetkému novému, nepretržitý pohyb k sebaoprekráčovaniu, k presahovaniu starého, k pochybnostiam o tom, čo je apriórne dané. V histórii je práve na tom založená myšlienka spojenia vedy a vyučovania na univerzite, ktoré ju odlišuje od iných typov škôl, práve preto majú na nej učiť učitelia, ktorých povoláním je veda. Prostredníctvom svojho vlastného bádania učia iných vedeckému premýšľaniu, učia nielen objavovať nové poznatky, ale aj reflektovať ich súvislosti a klásť otázky svojmu vlastnému konaniu. Cieľom univerzitného vzdelávania je porozumenie svetu, ale aj seba a zmyslu svojho života v ňom.

Universitas (z latinského *unum* – jedno, *vertere* – obracať sa) „*je celok jednotlivostí, princíp celku*“. (Palouš, 2004, s. 93) Vždy, keď v histórii prišlo k sproblematizovaniu *celostnosti vedy*, došlo aj ku kríze univerzít a univerzitného vzdelávania, či už po nástupe empirických, analyticky orientovaných vied, či pod vplyvom totalitných systémov alebo dnes v dobe preferencie techniky nad človekom a ekonomizácie vzdelávania. Obhajcovia idey univerzity ako Humboldt, Fichte, Jaspers, Lobkowitz, Patočka, Palouš a ďalší neustále zdôrazňovali, že „*životnosť vedy spočíva v jej vzťahu k celku*“. (Dubský, 1993, s. 77) Každá jednotlivá veda sa nemôže rozvíjať inak len reflexiou a prekročením seba samej z iného hľadiska alebo z hľadiska celku vedeckého poznania vôbec. Zmysel každej vedy nemožno pochopiť inak ako vo vzťahu k celkovému zmyslu sveta a života človeka. Obnova myšlienky univerzity preto vždy spočívala v obhajobe celku a nie v preferencii jednotlivého typu vied.

Aj exaktné prírodné či technické vedy, usilujúce sa o definitívnu objektívnu presne kontrolovanú pravdu, ktorá ale ako empirická môže byť vždy len čiastková, dnes priznávajú slovami Prigogina, že máme k prírode a technike prístup len cez konečné okno, ktorým sú naše subjektívne znalosti a ich

subjektívna konštrukcia, musíme teda vziať do úvahy, že my sami sme súčasťou toho, čo vedecky opisujeme (Prigogin, 1993, s. 175) a musíme byť spoluzodpovední za dôsledky toho, čo vytvárame. Stav ľudského ducha (tradičný objekt záujmu sociálnych a humanitných vied) je tak podmienkou úrovne empirického výskumu a jeho výsledkov (jedine uznávanej reality prírodných a technických vied). Inak povedané, podceňovanie sociálnych a humanitných vied, ktorého sme dnes svedkami a ktoré sa prenáša aj do technokratických kritérií uznania univerzitného statusu, nemá opodstatnenie ani v situácii, keď sociálne a humanitné vedy nie sú ešte dostatočne rozvinuté. Tvrdé precenenie faktografického „odborníctva“ prináša jednostranné chápanie skutočnosti a nebezpečenstvo autoritatívnych spôsobov myslenia. Podľa výzvy profesorov Karlovej univerzity z roku 1993 zažívame krízu legitimity vedy, pretože „*vědy, které rezignují na univerzální hledisko, slepě se specializují a sázejí na svůj vlastní aplikační úspěch, míjejí se svého nejvlastnějšího cíle a strácejí poslední orientaci ve světě lidského života. Místo, aby člověku pomáhaly a činily jeho svět lepším, lidsky důstojnějším, počínají ho nenápadně ztročkovat a ohrožovat.*“ (Gaudeamus..., 1993, s. 92)

Univerzitné vzdelávanie v 21. storočí

Od polovice 20. storočia stoja voči sebe najmä dve poňatia univerzít – novodobé chápanie univerzity takpovediac s americkou príchťou ako prípravy na špecializované profesie pre hospodársku a spoločenskú prax alebo klasické, novohumanistické ako vzdelávania vo vedeckom a tvorivom myslení, v rozvíjaní a sprostredkovaní vedeckých poznatkov ako základov mnohých povolání a v rozvíjaní ľudských individualít. Obe vnímania sa ešte vyvíjajú až do redukovaných extrémov na inštitúcie čisto profesijne vzdelávacie alebo iba vedeckovýskumné.

Skutočná vzdelanosť, skutočná výchova obsahuje v sebe dva aspekty. Je uvádzaním do sveta, do povahy vecí a javov, ale aj uvádzaním do pravdy vlastného života, jeho zmyslu, do slobody a zodpovednosti. (Gálíková-Tolnaiová, 2007, s. 150) Profesionálna príprava je obvykle prípravou na konkrétne činnosti, ktoré sa v nej vykonávajú. Pre existujúce konkrétne činnosti existujú hotové poznatky, hotový predpis pre ich realizáciu, ktorý si treba osvojiť. To je typické viac pre americký model alebo pre neuniverzitné, profesijne orientované vysoké školy. Takáto orientácia však môže znamenať aj zúženie výchovy na transmisiu a favorizovanie výkonu. Podľa etika Skolimovského „*sme v súčasnosti intoxikovaní nadhodnocovaním činnosti na úkor zmyslu, chceme cudzí návod, ako rýchlo konať práve teraz namiesto pochopenia, prečo máme konať práve týmto spôsobom*“ (Skolimovski, 1996, s. 140-141) Pre budovanie takej zmysluplnosti jedinečného ľudského života, ktorá je na prospech celého ľudského spoločenstva, však žiaden návod neexistuje. Ten sa tvorí v porozu-

mení, vo vzťahoch, v zážitku zmyslu počas procesu objavovania, tvorby a se-
baprekráčovania. A to je viac cieľ práve klasických univerzít.

Paul Liessmann, ocenený titulom vedec roka 2006 za svoju knihu *Teória nevzdelanosti*, považuje súčasnú dobu za najvyššie ohrozenie idey univerzity v histórii vôbec. Podľa neho bolonský proces premení univerzity na odborné vysoké školy, pretože ich pod tlakom hospodárskej sféry a minimalizácie nákladov na vzdelávanie celoplošne núti poskytovať krátke, protovedecké, na prax orientované bakalárske vzdelanie. (Liessmann, 2009, s. 75) V krátkom bakalárskom štúdiu je ťažšie možné dospieť ku kritickému mysleniu, získať v ňom vedeckú reputáciu či spojiť ho s výskumom. Ako iróniu možno vnímať hodnotenie vedy podľa kvantitatívnych kritérií, kde nie je dôležitá veľkosť myšlienky, ale kde bola uverejnená, nie, čo bolo objavené, ale za akú sumu. Spoločenským vedám, ktoré majú chrániť človeka a univerzitné idey, sa tak stalo osudným, že im k mysleniu stačí predovšetkým hlava a že ich výskum nedáva rýchle odpovede na akútne problémy ľudstva.

Za zničujúce popretie univerzitných ideí označuje hodnotenie kvality vedy podľa spolufinancovania z externých zdrojov, účelovo vkladáných do priorít a odborov, u ktorých sa v blízkej budúcnosti predpokladá celosvetový trh a zisk, ktorých zmyslom nie je podpora skutočného vedeckého výskumu, ale plánovanie vedy podľa predstáv o výsledných cieľoch. (Tamtiež, s. 87) Lebo slobodná veda je taká, ktorá „*Věda musí být otevřená, ba dokonce rozmanitými směry... a musí být svobodná také v tom smyslu, že její výkony nejsou určovány bezprostředními cíli, společenským užitkem nebo ekonomickými zájmy.*“ (Gaudeamus..., 1993, s. 92) A to sú pritom slová bývalej hlavy inštitúcie, ktorá s vedou dlho bojovala, pápeža Jána Pavla II. (Tamtiež, s. 92) Čo je dnes najhoršie, zástupy vedcov namiesto pokojného tvorivého premýšľania, didaktickej prípravy či skutočného výskumu obetujú neúmerne veľa času a tvorivých síl rozsiahlej projektovej beletrii, sebareprezentačnej a zhodnocovacej próze a neplodnej administratíve. Liessmann za tragédiu považuje to, že univerzity, ktoré majú byť centrom vedeckej reflexie všetkého, rezignovali na skutočnú reflexiu seba samých a ešte aj systémy sebariadenia nevyvinuli z vlastnej vedeckej podstaty, ale prevzali zo sektoru manažérskych technológií. (Liessmann, 1993, s. 85)

Novodobý vývin slovenských univerzít

So všetkými spomínanými javmi sa v histórii svojho vývoja vyrovnávajú aj naše univerzity a ich dnešné miesto nie je možné pochopiť bez *novodobých historických súvislostí*. O ich univerzitnej podstate nerozhoduje názov, mnohé ho dostali pri svojom schválení v Národnej rade SR, ani súčasne aplikované kritériá pri komplexnej akreditácii. Tá sa totiž nedotýkala spôsobov

myslenia a vyučovania, ani celostnosti vedeckého bádania na hodnotenej vysokoškolskej inštitúcii.

Značná časť verejných slovenských univerzít vznikla z neuniverzitných vysokých škôl a k univerzite v jej pravej podobe stále iba rastie. Osobitne univerzity mimo tradičných univerzitných centier Bratislavy a Košíc² boli po svojom vzniku v prvej polovici 90. rokov postavené do úlohy akcelerátora rastu kvalifikačnej úrovne obyvateľstva a boli vládou i regionálnou štátnou správou a samosprávou s dôraznou naliehavosťou žiadané, aby zabezpečili odstránenie dlhoročných deficitov vysokoškolského vzdelania v príslušných regiónoch (napr. Nitra, Trnava, Banská Bystrica, Prešov a ďalšie). A hoci mali vtedy za sebou niekedy aj vyše 45-ročnú pedagogickú a vedeckú tradíciu, teda predpoklady pre univerzitného ducha, búrlivý extenzívny rozvoj, budovanie fakúlt, študijných odborov spolu s veľkým návalom pracujúcich študentov, ktorí za socializmu nemohli študovať na vysokej škole, znamenal preda len sústreďenie na vzdelávanie ako prioritnú spoločenskú požiadavku na úkor rozvoja vedy, teda seba samej ako univerzity. Táto situácia vyvrcholila na prelome storočí, keď vynakladali mnoho síl na udržanie kvality vzdelávania pri ohromnom náraste externého študentstva.

Za posledných desať rokov prešli tieto verejné vysoké školy kus cesty k svojej univerzitnej podstate. Extenzívny rozvoj sa postupne začal meniť na intenzívny, prílišnú diverzifikáciu a vnútornú konkurenciu začali nahradzovať procesy integrácie a spolupráce. Znížil sa na nich počet študentov vo vzťahu k počtu učiteľov, ako aj počet externých študentov, rastie podiel študijných programov vyšších stupňov štúdia. Spomínané univerzity často vznikali v prostredí, kde nebol temer žiaden iný výskum ani vývoj a málo stabilných veľkých podnikov, ktoré by ho mohli podporiť. Univerzity si ho museli postupne samy budovať vlastným úsilím a v spolupráci s praxou, a to v nedoceňovanom zameraní pre administratívne a kultúrne orientované regióny. Napriek tomu došlo k veľkému rozvoju domácich a zahraničných vedeckých výskumov, čoraz viac realizovaných práve spoločenskovedných výskumov je prierezových a nadodborových, čo naznačuje smer k univerzitnému chápaniu celostnosti vedy.

Bolonský proces umožnil týmto univerzitám dynamickú internacionalizáciu, ale naplno sa v nich prejavujú aj jeho negatíva, opisované v Liessmannovej publikácii. Hoci tieto univerzity robia všetko preto, aby naplnili výkonové kritériá novodobého modelu univerzity, preda len sú to školy s veľkou prevahou sociálnovedných a humanitných programov. Zostali jedinými spoločenskými inštitúciami, ktoré môžu a musia obhajovať klasické princípy chápania univerzity, aby svet bol nielen technicky vyspelejší, ale ľudsky lepší,

² Táto časť príspevku sa týka klasicky orientovaných univerzít a nie technicky zameraných alebo súkromných vysokých škôl.

brániť celistvosť človeka a sveta pred nadvládou konzumu, mediálnej manipulácie, pred zdeformovaním osobnosti peniazmi, technikou či cválajúcou dobou. Sú tým typom univerzity, ktorá má byť neustále zdrojom a korektívom ľudských hodnôt.

Čo robilo a robí univerzitu univerzitou

Ak teda nemáme chápať univerzitu iba podľa ekonomických a kvantitatívnych ukazovateľov, ale prejavovať v každodennej činnosti univerzitného ducha, potom treba priznať, že niektoré tradičné princípy univerzity nič nestratili na svojej platnosti, ba naopak, sú aj dnes čoraz viac aktuálne. Žiaľ, ak si naplno uvedomíme ich význam, potom musíme konštatovať, že ani na vyhlásených univerzitách nie sme schopní ich v úplnosti naplniť.

1. *Universitas scientiarum* predstavuje celistvosť samotnej vedy, spája pod jednou strechou rôzne odbory, ktoré sa navzájom oplodňujú a kontrolujú. Vyžaduje, aby každý univerzitný učiteľ a vedec za podpory a kontroly svojich kolegov neustále prekračoval medze svojho vedného odboru a tým svoju pôvodnú odbornú kompetenciu. (Lobkowitz, 1993, s. 57-58) Nesmie byť iba úzkym špecialistom vo svojom odbore, nevediacim, že existujú ešte iné, širšie súvislosti. Nemôže sa teda o inom odbore poznania či paradigmatickom názore vyjadrovať pohrdavo či odmietavo, lebo tým ukazuje, že nechápe jeho miesto v reflexii a rekonštrukcii svojich vlastných vedeckých teórií.

2. *Universitas universum* predstavuje zreteľ k celku skutočnosti, k celku ľudského bytia, otvorenosť pre celok. Na univerzite, v spoločenstve tých, ktorí sa upísali hľadaniu v najširšom zmysle poznateľnej pravdy, „*sa musia zbíhať všetky cesty vedúce k pravde bez toho, aby niektorá bola uprednostňovaná*“ (Jaspers, 1993, s. 45) a niekto je kladené prekážky. Vyžaduje tiež od univerzitného vzdelanca, aby každý novoobjavený poznatok vždy zasadzoval do súvislostí k celku, aby neustále reflektoval svoju metodológiu, preskúmaval svoje závery a nevydával ani pred študentmi len tú svoju pravdu za jedinú výlučnú.

3. *Universitas scholarum et doctorum* predstavuje „jednotu študujúcich a vyučujúcich“ (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 212), ktorí stoja v dialógu, spolu pochybujú o dogmách, s odvahou k riziku a otvorenosťou k pravde hľadajú na ceste k seba prekročeniu a k zodpovednosti vlastný postoj k celku bytia. Preto na univerzite nejde o rozdávanie a preskúšavanie definitívneho, uzavretého poznania, iba o pragmatické poučanie, o výchovu hodnotovo neutrálnych špecialistov. Skutočná univerzita dovoľuje a žiada klásť problematické otázky, získať pohyblivého vedeckého ducha, rozvíjať kritické a tvorivé myslenie, vychovávať osobnosti, schopné zasadiť sa o prioritu určitého typu hodnôt. Univerzitný učiteľ, na rozdiel od iných škôl, nemôže odovzdávať študentom iba učebnú látku napísanú v skriptách, ale spôsoby vedeckého bádania a premýšľania o svete, také výzvy k premenám sveta, aby sa aj ďalej človeku

v ňom oplatilo žiť. Univerzitný študent by mal byť prototypom toho, kto si práve takéto spôsoby a hodnoty túži osvojiť.

4. A konečne *universitas litterarum* „predstavuje celok vedeckej a mravnej vzdelanosti“ (Petraň, 1993, s. 103), t.j. integrity osobnosti. Univerzitný učiteľ, absolvent a študent nesmú predstavovať len dobre inštruovaných špecialistov, ale intelektuálnu elitu, ktorá sa nechce zmieriť s priemernosťou, povrchnosťou, plagiátmi a neetickým konaním. Musia si byť vedomí toho, že či chcú alebo nie, sú pre ostatných členov spoločnosti vzorom, na sebe ukazujú druhým, čo znamená byť múdrom a mravným človekom, na sebe demonštrujú pravdy o zmysle hodnotnej ľudskej existencie. A to je snáď najväčšia a najnáročnejšia úloha všetkých skutočných univerzít.

Doteraz uvedené princípy univerzitého vzdelávania teda ukazujú, že *pedagogická práca každého skutočného univerzitého učiteľa* nemôže existovať bez súvislosti s výskumným bádáním a jeho teoretickou interpretáciou, bez súvislosti s jeho učením sa od iných vedných odborov a kolegov, ale ani bez filozofickej reflexie vlastného poznania a výskumu, bez stálej reflexie seba samého ako človeka a univerzitého učiteľa.

Úlohy univerzity pri ochrane univerzitných ideí

Čo vyžaduje obrana univerzitných ideí? Samotné univerzity a ich manažmenty by si mali uvedomovať, v čom je základ ich univerzitnej podstaty a odolávať tlakom prílišnej ekonomizácie a formalizácie. Ak univerzity majú byť centrom vedeckej reflexie všetkého, potom by ako autonómne inštitúcie nemali iba preberať to, čo sa práve vyhlasuje za moderné, ale súčasne s tým robiť aj skutočnú *filozofickú a vedeckú reflexiu seba samých ako univerzity*. Napr. výskumne overovať, čo a ako na univerzite učíme, čo a ako hodnotíme, čo a ako rozumejú a dokážu absolventi univerzity a tieto zistenia interpretovať v porovnaní s nárokmi, ktoré kladie povaha univerzity.

Všetky uvedené ideály kladú požiadavky predovšetkým na univerzitných učiteľov. Za posledných dvadsať rokov sme značne rezignovali na kurzy tzv. vysokoškolskej pedagogiky, správnejšie snáď vysokoškolskej andragogiky alebo na *d'alšie vzdelávanie seba samých ako univerzitných učiteľov*. Okrem zručností v práci s informačno-komunikačnými technológiami a projektmi, ktoré dnes prevažujú, by sa aj vysokoškolskí učitelia vzájomne mali učiť odbornej reflexii a sebareflexii, a to nielen z pohľadu svojho odboru a z aspektu didaktického, ale aj filozoficko-výchovného (napr. antropologického, etického, axiologického). Kde inde by sa malo diskutovať o tom, čo znamená byť univerzitou, ako naplňovať univerzitnú ideu, kde inde by technik, chemik alebo umelec mal priestor uvažovať o zmysle univerzitnej vzdelanosti, o celostnosti bytia a vedy? Univerzity by mali uskutočňovať projekty rozvoja vlastných zamestnancov a seba ako učiacich sa organizácií, založené predovšetkým na

andragogických koncepciách, formách a metódach „pro-univerzitného“ vzdelávania.

Ak univerzitný študent má porozumieť zmyslu svojho odboru v celku sveta a zmyslu univerzitného štúdia a myslenia vo svojom živote, potom toto porozumenie by sa malo plne rozvíjať v celom jeho štúdiu. Všetci univerzitní učitelia by mali byť pred svojimi študentmi vpredu minimálne v tom, že si podobné otázky už niekedy položili, že prešli hľadaním odpovedí a z tejto skúsenosti vyvodzujú, že nemôžu predkladať študentom iba jednoznačne platné odpovede, že za cennejšie, za obzor otvárajúce treba považovať práve ono hľadanie, v ktorom sa vyjavuje zmysel, význam a hodnoty. Neexistencia jednoznačnosti dáva uvedomenie si vlastnej zodpovednosti, pretože ak niet neotrasiteľnej vonkajšej opory, neostáva nič iné iba vlastná voľba, za ktorú nik iný neprevezme záruky. Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý si človek práve určitú cestu a konanie zvolí. A kde inde by mal človek porozumieť zmyslu, ak nie práve a predovšetkým na pôde univerzity.

LITERATÚRA

- DUBSKÝ, I. 1993. O ideji university. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 71-79.
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na začiatku 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava : IRIS.
- JASPERS, K. 1993. Dva aspekty univerzitní reformy. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 43-56.
- Kolektív autorov. 1993. *Gaudeamus igitur*. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 81-94.
- LIESSMANN, P. K. 2009. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha : Academia.
- LOBKOWITZ, M. 1993. Idea univerzity (Pohřbená naděje moderního světa?) In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 57-63.
- PALOUŠ, R. 2004. *Ars docendi*. Praha : Univerzita Karlova.
- PETRÁŇ, J. 1993. vzdalování a návraty archetypu uniiverzitní ideje. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 95-103.
- PRIGOGIN, I. 1993. Univerzita v proměnách času. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 169-179.
- SKOLIMOWSKI, H. 1996. Ekologická etika a posvátnost života. In *Závod s časem*. Praha : Ministerstvo životního prostředí. s. 135-152.
- SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido.
- Vysokoškolské vzdelávanie v Európe 2009: Vývoj v bolonskom procese*. 2009. [online] Euridyce. Brussels: EACEA. [citované 20. 7. 2010] Dostupné na <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099SK.pdf>

Beata Kosová pôsobí vyše 20 rokov na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ako vysokoškolská učiteľka. Vykonávala funkcie prode-

kanky a dekanke fakulty a v súčasnosti je rektorkou univerzity. Je profesorkou pedagogiky, vedecky a pedagogicky sa zaoberá všeobecnou a systematickou pedagogikou, filozofiou výchovy, porovnávacou pedagogikou a teóriou rozvoja osobnosti. Je garantkou študijných programov, habilitácií a inaugurácií v odbore predškolská a elementárna pedagogika, členkou 6 odborových komisií doktorandského štúdia, 7 vedeckých rád univerzít a fakúlt a 3 redakčných rád našich a zahraničných periodík. Vydala 14 knižných publikácií a v ďalších 7 má samostatné kapitoly, 194 vedeckých a odborných štúdií, z toho 34 v zahraničí. Vystúpila na 62 domácich a zahraničných konferenciách, z toho 31-krát s pozvaným hlavným referátom. Na svoje práce má 699 citácií, z toho 97 v zahraničných publikáciách.

Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová ul. 13
974 11 Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk