

Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru

Jozef Benyak – Estera Kövérová – Klára Vranaiová
Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Trnava
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

Anotácia: *Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru.* V predkladanom článku sa venujeme vybraným (filozofickým a sociopolitickým) atribútom komparatívnej pedagogiky. V prvom rade sa zaoberáme charakteristikou komparatívnej pedagogiky a jej definíciou, v druhom rade základnými pojmami a v neposlednom rade oblastiam, ktoré by mali podľa nášho názoru byť predmetom skúmania v komparatívnej pedagogike. Spoločne s autorkou Manzon súhlasíme, že komparatívna pedagogika je interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosti a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Väčšina autorov a autoriek je toho názoru, že komparatívna pedagogika by mala pri analýze pojmov, ako napríklad globalizácia, internacionalizácia, neoliberalizmus, vedomostná ekonomika, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, pracovný tréning (odborné vzdelávanie), verejná edukácia, industrializácia, zaujať kritický pohľad na spoločnosť a jej výchovnovzdelávací systém.
PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 3: 193-218

Kľúčové slová: komparatívna pedagogika, neoliberalizmus, globalizácia, vedný odbor

Selected Attributes of Comparative Education as a Field. At this article we discuss comparative education as science and define its subject. We look at comparative education through the historical context, but on the other hand we deal with contemporary problems of comparative education and address issues like generating global standards of education, disappearance of national specificities of education, measures of education, relationship between trade market and education, problems of public education, what is interpretation of human capital and new formed competencies and what is the implications of this interpretations. According to us comparative education is the area where problems of education in this global society take place.
PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5 (No. 3: 193-218)

Key words: Comparative education, neoliberalism, globalization, field

Úvod

Výsledky porovnávacích štúdií, akými sú napríklad PISA, PIRLS a ICILS, sú v súčasnosti častým argumentom a zdrojom podnetov na zmeny zavádzané vo vzdelávacích systémoch viacerých krajín. Snaha čerpať poznatky a skúsenosti so vzdelávaním v iných krajinách však nie je záležitosťou posledných rokov, počas ktorých sa takéto medzinárodné testovania realizujú. Skúmanie a porovnávanie vzdelávacích systémov rôznych krajín je predmetom komparatívnej pedagogiky už viac ako storočie. Čo je komparatívna pedagogika, je to nástroj alebo metóda poznávania? Alebo je to samostatná vedná disciplína, či vedný odbor? Čo je predmetom skúmania komparatívnej pedagogiky, ako i základné termíny a atribúty čitateľom predkladáme v tomto texte.

Komparatívna pedagogika ako vedný odbor

Odborníci z celého sveta vedú rozsiahle diskusie o tom, čo je komparatívna pedagogika. Mnohí autori označujú komparatívnu pedagogiku iba za výskumnú metódu, iní za vednú disciplínu a iní za vedný odbor. V prvom rade si musíme určiť a charakterizovať vedný odbor a vednú disciplínu všeobecne, podmienky a spôsob ako vznikajú (Manzon, 2011). Na základe týchto kritérií dokážeme určiť argumenty, ktoré by potvrdili alebo vyvrátili existenciu komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Po zhrnutí všetkých podmienok následne dokážeme určiť, do ktorej kategórie komparatívna pedagogika patrí.

Výstavbu vednej disciplíny a vedného odboru môžeme skúmať a hodnotiť z rôznych pohľadov. Z *realistickej* perspektívy sú pre výstavbu vednej disciplíny dôležité epistemologické znaky, ktoré tvoria poznanie v danej disciplíne – predmet poznávania, perspektíva skúmania, kritériá pravdy, konceptuálna schéma a teoretická integrácia, produkt poznávania a poznatky, ktoré sú zakotvené aj v iných disciplínach (viac pozri napríklad: Hirst (1974); Heckhausen (1972); Mucklow (1980); Becher a Trowler (2001). Zo sociologického hľadiska je pre ustanovenie vednej disciplíny dôležitá *inštitucionalizácia*, teda združovanie odborníkov v danej oblasti a vytváranie špecializovaných inštitúcií s týmto zameraním (katedry na univerzitách, výskumné centrá, inštitúty a pod.) a medzinárodné uznanie.

Na to, aby sa z vednej disciplíny stal vedný odbor, je potrebné, aby bola disciplína medzi ostatnými relatívne viditeľná. To sa deje, ak:

- existuje zastrešujúca organizácia, alebo ak existuje interdisciplinárny študijný program (napr. na univerzitách);
- existuje priestor pre interdisciplinárny dialóg (napr. sympóziá, konferencie, publikácie a pod.) (Crane, 1972, In Manzon, 2011, s. 19).

Podľa Manzon (2011) konštruktivizmus ponúka odpoveď na otázku, ako sa vedná disciplína v procese delí na odbory a ďalej na podobory. Zatiaľ čo realisti vnímajú ako rozlišujúce znaky epistemologické elementy disciplíny spolu s ich príslušnými sociologickými znakmi, konštruktivisti zväčša zdôrazňujú nepredvídané javy a špecifická poznania/vedy. Konštruktivisti majú tendenciu nechať na hranice epistemologických znakov (objekt poznania, predmet a koncept poznávania a slovo), a dávajú primárny zmysel, význam predmetu a v zmysle postštrukturalizmu, slovu. Postštrukturalizmus sa pozerá na hierarchiu vedy skepticky a vníma vzdelávacie inštitúcie ako inštitúcie moci (tamže, s. 18-21). Klein (1990) tvrdí, že diferenciaciou a štiepením vedných disciplín vznikajú vedné odbory, ktoré sa buď sami stanú novými disciplínami, alebo sa spájajú s ďalšími vednými odbormi a následne vznikajú nové disciplíny so zmiešaným zameraním.

Kritický prístup k výstavbe vedného odboru podľa Manzon (2011) prezentuje Foucaultov pohľad na formovanie diskurzu a Bourdieuv pohľad na intelektuálny priestor. Manzon (2011, s. 33) sa pozerá na akademický odbor komparatívnej pedagogiky z Foucaultovho hľadiska, ako na „*historicky podmienenú diskurzívnu formáciu zloženú z heterogénnych prvkov – intelektuálnych a inštitucionálnych – ktoré sa objavujú čiastočne z úsilia o získanie moci. Inštitucionalizácia nezávislého odboru je dôležitá pre stabilizáciu inak závislých a heterogénnych diskurzov*“. Bourdieuova teória intelektuálneho priestoru vedie k porozumeniu funkcie aktérov a štruktúry v budovaní poznania.

Inštitucionálna história komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru je nelineárna a nezávislá s veľmi širokým výskumným záberom. Aj preto je veľmi náročné s istotou rozhodnúť, či daná oblasť je alebo nie je vedným odborom. Aj pohľad Manzon (2011) je len jedným z mnohých na výstavbu vedného odboru. Jej argumenty a analýzu, ktorú podáva vo svojej publikácii, však považujeme za dostatočnú a zhrnutie jednotlivých prístupov k výstavbe vedného odboru považujeme za cenný nástroj aj pre iné rodiace sa vedné odbory.

Modely vyučovania komparatívnej pedagogiky na univerzitách

Manzon (2011) zmapovala výučbu predmetu *komparatívna pedagogika* v rôznych variáciách na univerzitách, v rôznych stupňoch vysokoškolského štúdia, po celom svete, a to aj v historickom kontexte. Tikly a Crossley (2001) navrhujú rozdelenie do troch modelov vyučovania komparatívnej pedagogiky¹ – špecializovaný, integrovaný a transformačný. *Špecializovaný* model

¹ *Comparative education and international education* – komparatívna pedagogika a medzinárodné vzdelávanie.

charakterizuje svojrázny študijný program s vlastnými študijnými predmetmi, atribútmi a literatúrou. *Integrovaný* model charakterizuje iné pedagogické študijné programy, v ktorých sa uplatňujú perspektívy komparatívnej pedagogiky v niektorých predmetoch. *Transformačný* model charakterizuje použitie a uplatnenie princípov a metód komparatívnej pedagogiky v ďalších študijných odboroch, dokonca aj v iných odvetviach.

Historická periodizácia komparatívnej pedagogiky

Historický prehľad vzniku a vývoja komparatívnej pedagogiky ako vedy je témou mnohých publikácií, pričom prvé diela, ktoré sa zaoberali systematickým porovnaním a historickým významom klasického porovnávania v sociologických vedách vznikli v období osvietenstva. Preto je potrebné predstavenie Marca-Antoina Julliena de Parisa – ako zakladateľa systematickej komparatívnej pedagogiky. Dôležitý je jeho inovatívny výskumný program, prostredníctvom ktorého prispel k rozvoju komparatívnej pedagogiky. Vo svojom fragmente v roku 1817 navrhol, aby sa prostredníctvom štandardizovaných dotazníkov a schém systematizovali informácie o vzdelávacích inštitúciách v európskych štátoch, ako napr. štruktúra vzdelávania, vyučovacie predmety, vyučovacie metódy a pod. (Allemann-Ghionda, 2004).

Míľnikom inštitucionalizácie komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru je rok 1900. Podľa Manzoni (2011) výučba komparatívnej pedagogiky priamo súvisí s rozvíjaním komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Skúmala a následne rozdelila históriu komparatívnej pedagogiky, publikácie a iné dáta do štyroch období.

Prvé obdobie od roku 1900 do roku 1945 (*early establishment* – prvotné zavedenie), citované hlavne podľa Epsteina (1994) a Braya (2001), je ohraničené zavedením predmetu komparatívna pedagogika po prvýkrát na Kolumbijskej univerzite (viac pozri: Bereday, 1963) a koncom II. svetovej vojny. V tomto období vznikli prvé publikácie, ktoré sa venovali hlavne porovnávaniu vzdelávacích systémov v rôznych krajinách (najmä Európy).

Druhé obdobie od roku 1945 do roku 1970 (*expansion and specialization* – expanzia a špecializácia) je ohraničené koncom II. svetovej vojny a založením WCCES (*World Council of Comparative Education Societies*). Je charakteristické expanziou v oblasti komparatívnej pedagogiky. Nárast počtu publikácií, inštitúcií, študijných programov a predmetov venujúcim sa komparatívnej pedagogike. Je ale tiež poznačené rozdelením Európy železnou oponou, keď v krajinách (bývalého) Sovietskeho zväzu nebolo možné objektívne porovnávať systémy západných krajín so systémami východných krajín (Manzon, 2011).

Tretie obdobie od roku 1970 do roku 2000 (*fragmentation* – fragmentácia), je ohraničené založením WCCES (*World Council of Comparative Education*

*Societies*²). Od roku 1970 bolo v komparatívnej pedagogike mnoho zmien. V niektorých častiach sveta dochádzalo ku fragmentácii a úpadku a v iných, naopak, k renesancii komparatívnej pedagogiky na akademickej pôde. V tomto období začali vo veľkej miere ovplyvňovať politiku, a tým aj pedagogiku a pedagogické systémy nadnárodné spoločnosti, ako napr. OECD a Svetová banka, či UNESCO (viac pozri nižšie). Po druhej svetovej vojne boli obsahy vzdelávania čoraz menej monokultúrne a orientované na jeden národ. Táto línia je viditeľná hlavne vo vzdelávacích systémoch Talianska a Nemecka, ktoré sa oslobodili od totalitnej ideológie skôr ako ostatné štáty. Tieto procesy boli ovplyvnené aj impulzom medzinárodných organizácií (UNESCO, Rada Európy, OECD, neskôr Európska komisia), ktoré ovplyvnili väčšinu politických programov vo vzdelávaní a vzdelávacích systémoch západnej Európy (je to viditeľné v obsahu napr. dejepisu a podpore viacjazyčnosti – každý občan EU má ovládať dva cudzie jazyky na vysokej úrovni – Európska komisia 1996). Tieto témy sa preniesli automaticky aj do publikácií a obsahov komparatívnej pedagogiky.

Deväťdesiate roky 20. storočia boli ďalším významným medzníkom v rozvoji komparatívnej pedagogiky, keď zbúraním Berlínskeho múru začala nová éra rozvoja – už neexistuje rozdelenie sveta na východ/západ. V pedagogických vedách už nemáme vzdelávacie systémy a pedagogiku východu a západu. Dochádza k intenzívnej výmene názorov v európskych a celosvetových vedách: „*sú vzdelávacie systémy a pedagogiky, ktoré o sebe vedia a od seba sa učia*“ (Allemann-Ghionda, 2004, s. 11). Táto skutočnosť je určite pre porovnávaciu pedagogiku veľkou výhodou, ale pre spoločnosť nebezpečenstvom v zmysle uniformity vzdelávania (viac pozri nižšie).

Štvrté obdobie od roku 2000 po súčasnosť Manzon (2011) nazvala *integration and new development* – integrácia a nový rast. Charakteristické témy komparatívnej pedagogiky sa v tomto období dostali do úzadia. Pohltili ich totiž témy ako globalizácia, multikultúrna výchova a im podobné. Na druhej strane, medzinárodné porovnávanie kurikula a skúmanie stále väčšej uniformity vo vysokoškolskom vzdelávaní spôsobuje integráciu predmetov vzdelávania v rámci odboru (Tikly – Crossley, 2001). V tomto období sa taktiež zhoršilo postavenie komparatívnej pedagogiky na univerzitách v niektorých krajinách (napr. Španielsko). Je to dôsledok príliš veľkého vplyvu politickej moci v smerovaní a vzdelávaní na univerzitách (Manzon, 2011).

Manzon (2011) sumarizuje publikácie (encyklopédie, monografie, skriptá či časopisy), ktoré sa od roku 1900 objavili v akademickom svete, a ktoré sú ako „*krv v žilách vedného odboru*“ (Epstein, 2008). Obsah týchto publikácií

² Svetový kongres združenia pre komparatívnu pedagogiku, viac o kongrese na: <http://www.wcces.com/>.

Manzon (2011, s. 124) opisuje ako „*extrémne heterogénny, značne zhrňujúci a explicitne nie porovnateľný v obsahu a cieľoch.*“ Témy publikácií by sa podľa Wolhuttera (2008) dali rozdeliť do troch kategórií.

- Tie, ktoré sa zaoberali sociálnymi vplyvmi na vzdelávanie – napríklad geografické a demografické faktory, technológia, kultúra, sociálne faktory, politika, ekonomika, psychologické a biologické faktory, zahraničné vzdelávacie systémy a pod.
- Tie, ktoré sa zaoberali aspektmi vzdelávacích systémov – systémom celkovo, administratívou a manažmentom, financovaním, evalváciou a hodnotením, kvalitou školy/triedy/procesu vzdelávania celkovo, učiteľmi a študentmi, vyučovacím jazykom, kultúrou školy, vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, metódami vyučovania a pod.
- Tie, ktoré sa zaoberali efektom vzdelávania na spoločnosť – všeobecne, demograficky, na politiku, ekonomiu, hodnoty, náboženstvo, filozofiu, psychológiu, sociálny systém, kultúru a pod. (Wolhunter, 2008, s. 338).

Definícia komparatívnej pedagogiky ako vedy

Pri výstavbe vedného odboru je podstatná inštitucionálna zložka, potreba akademického združovania a vytvárania spoločného priestoru pre odborný, vedecký diskurz. Svetové organizácie (ako napríklad WCCES /*World Council of Comparative Education Societies*/), ústavy, katedry, ktoré sa venujú výskumu v oblasti komparatívnej pedagogiky sú ale často pod politicko-mocenským vplyvom, ktorý riadi finančné prostriedky, čo ovplyvňuje hodnotu akademického diskurzu.

Komparatívna pedagogika nie je len akousi svojráznou metódou skúmania v pedagogických vedách. Nie je ňou preto, že má užitočné metodologické funkcie pre ďalšie pedagogické disciplíny. Komparatívna pedagogika je: „*interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosť a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Jej špecifický predmet je vzdelávací systém skúmaný z kros-kulturálnej (alebo kros-národnostnej, kros-regionálnej) perspektívy cez systematické použitie porovnávacej metódy, pre posun (vývoj) v porozumení teórii a budovaní teórii*“ (Manson, 2011, s. 215).

Ak si položíme otázku „Čím je komparatívna pedagogika dnes?“, je na základe hore uvedených skutočností možné skonštatovať: *Komparatívna pedagogika je odborom pedagogických vied, ktorá analyzuje a diskutuje o fenoméne a riešení otázok o vzdelaní, o výchove (vrátane podmienok socializácie) a o pedagogike, nielen v podmienkach jedného národa a určitej kultúrnej tradície. Tieto otázky o vzdelaní, výchove a pedagogike sú riešené*

predovšetkým z pohľadu medzinárodného a globálneho. Od porovnania sa očakávajú precízne analýzy a presné odpovede (Allemann-Ghionda, 2004).

Predmet komparatívnej pedagogiky

Predmet skúmania samostatného vedného odboru by mal byť špecifický, taký, ktorý iný vedný odbor neskúma, resp. ho skúma z inej perspektívy ako ostatné vedné odbory. Tento predmet by mal byť skúmaný vlastnou metodológiou skúmania a smerujúc k vlastnému účelu (Manzon, 2011). Historický vývoj spoločnosti neprebíha vo vákuu, je ovplyvnený rôznymi poznatkami a väzbami. Táto skutočnosť neobišla ani porovnávaciu pedagogiku. Súčasná porovnávacía pedagogika je jednou z vedných odborov, ktorá sa zaoberá aj rôznymi vplyvmi zahraničných vzdelávacích systémov na vzdelávaciu politiku tej-ktorej krajiny. Internacionalizácia vzdelávania je badateľná v celom vzdelávacom systéme, uskutočňujú sa rôzne medzinárodné porovnania a merania výkonov žiakov, ako napr. PISA, TIMSS, PIRLS a pod., ktorých výsledky sú v mnohých štátoch brané ako ukazovatele kvality vzdelávacieho systému jednotlivých štátov.

Súčasnés zameranie komparatívnej pedagogiky

Komparatívna pedagogika sa zaoberá aktuálnymi otázkami alebo pojmami, ako **globalizácia, internalizácia a neoliberalizmus**, ktoré stoja v pozadí ostatných pojmov a určitým spôsobom ich organizujú. Potom je to pojem ako **vedomostná spoločnosť** alebo **vedomostná ekonomika** (*knowledge society, knowledge economy*), ktorú stavia do protikladu so **spoločnosťou sietí** (*network society*) Gamarnikow (2009). Ďalej sú to pojmy ako **celoživotné učenie** (*lifelong learning*), **ľudský kapitál** (*human capital*), **pracovný tréning** (*vocational training, vocationalisation*)³, **verejná edukácia** (*public education*) a **industrializácia** (*industrialization*). Všetky tieto pojmy spolu navzájom súvisia a my budeme poukazovať na ich vzájomné prepojenia. Podľa niektorých autorov by sa súčasná komparatívna pedagogika mala zaoberať práve týmito témami, mala by svoj pojmový aparát organizovať okolo vyššie uvedených pojmov. Tým, že postihuje moderný diskurz o vzdelávaní, môže reflektovať vzťah medzi spoločenskou zmenou a zmenou vzdelávacieho systému. Taktiež by mala skúmať, čo na tento diskurz vplyva a čím je tento vzťah sprostredkovaný.

Ako vidno z väčšiny analýz, tento vzťah medzi spoločenskou zmenou a svetom edukácie nie je jednoznačným vzťahom príčiny a následku. Ide o veľmi zložitý a multifaktoriálny jav, ktorý nie je možné vyčerpávajúco

³ Tu prichádza do hry aj ďalší z moderných pojmov – *kompetencie*.

vysvetliť, preto sa väčšina autorov obmedzuje na popis následností historických udalostí a politických diskurzov, ktoré tieto spoločenské zmeny sprevádzali. Tento nedostatok vyplýva z povahy javu samotného. Autori, ktorých tu budeme citovať, popisujú, aký je historický (chronologicko-následný) súvis medzi jednotlivými zmenami a tiež analyzujú politický diskurz a rétoriku (či už na celosvetovej, alebo lokálnej úrovni) určitých rozhodnutí týkajúcich sa edukácie.

Cowen (2009) vo svojom úvode dokonca dáva výzvu komparatívnej pedagogike ako vede a tvrdí, že vyššie uvedená otázka je natoľko citlivá, že schopnosť odpovedať na ňu bude indikátorom modernosti komparatívnej pedagogiky.

Pojmy, ktorými sa komparatívna pedagogika v súčasnosti zaoberá

Globalizácia, internacionalizácia a neoliberalizmus

Základný pojem, ktorý musí v súčasnosti komparatívna pedagogika reflektovať a riešiť, je pojem globalizácie. Pod pojmom globalizácia je možné chápať aj cirkuláciu základných politických téz vo vzdelávaní, reforiem a výsledkov výskumu. Táto cirkulácia sa uskutočňuje na nadnárodných grémiách, medzinárodných konferenciách ministrov školstva, ako aj na celosvetových kongresoch (Alleman-Ghionda, 2004). Globalizácia je často spájaná aj s úlohou medzinárodných organizácií, ako napr. Medzinárodný menový fond, Svetová zdravotnícka organizácia, OECD, APEC, orgány EÚ. V pedagogických diskurzoch sa venuje pozornosť ich úlohe pri presadzovaní vzdelávacích cieľov a zúžení národných vplyvov na vzdelávanie. Príkladom takejto inštitúcie je podľa Alleman-Ghionda (2004) aj OVTA (*Overseas Vocational Training Association*) vytvorená japonskou vládou, ktorá sa zaoberá ďalším vzdelávaním dospelých, tzv. celoživotným učením – najdôležitejšie je vzdelávanie pre sektor informatiky.

Okrem iného Alleman-Ghionda (tamže) tvrdí, že konzistentná homogenizácia vzdelávania vplyvom rôznych medzinárodných porovnávacích štúdií je spojená so silnou národnou politikou v oblasti vzdelávania. Jednotlivé národné vzdelávacie systémy majú síce tendenciu zavádzať univerzálne európske a medzinárodné modely, ale je otázne, či tieto sociálne a integračné vplyvy dokážu v konečnom dôsledku potlačiť základné smerovanie jednotlivých štátov v oblasti vzdelávacej politiky.

Jarvis (2009) píše, že globalizácia je významným socioekonomickým a politickým fenoménom, ktorý vzniká vymanením sa z tradície (Weber, Protestantská etika), zjednocovaním globálneho trhu, silným vplyvom ekonomických inštitúcií, rozvojom a masívnym využívaním informačných technológií (časopriestorové rozpojenie). Edukačný proces je týmto skutočnostiam prispôsobovaný. Dôraz je kladený na uniformitu (či už

pracovnej sily alebo konzumenta), aby bolo jednoduchšie zamestnávať a ovplyvňovať masu. Štúdium sa musí neustále adaptovať na novo vznikajúce odbory a disciplíny, vzhľadom na to, že technologický a vedecký pokrok ide dopredu (humanitné odbory sa dostávajú do úzadia, vyučujú sa prírodné vedy, inžinierstvo, medicína, manažment). Výhodným sa preto stal koncept celoživotného učenia, ktorý dokáže flexibilne reagovať na podmienky meniaceho sa trhu.

Nadmerná internacionalizácia hospodárstva vplýva na vzdelanie. Do popredia sa dostáva faktor vedenia – podpora kompetencií sa stáva dôležitou pri celoživotnom vzdelávaní pre všetkých ľudí. Vzdelávacie systémy sa nerozvíjajú v ich národnom kontexte, ale rôzne programy a doporučené riešenia majú globálny charakter. Pojem celoživotného učenia alebo vzdelávania si ešte rozoberieme nižšie.

Hospodárska globalizácia sa prejavuje rôznymi vplyvmi na vzdelanie:

- **rovina hodnôt** – donedávna sa vo vzdelávacích systémoch odzrkadľovali hodnoty národnej alebo lokálnej spoločnosti. Expanziou médií sa tieto hodnoty menia, skutočnosť je predstavovaná prostredníctvom médií, na hodnotový systém detí sa stráca vplyv rodiny a lokálnej spoločnosti. Obrovské nadnárodné konzorciá – napr. Coca-Cola, McDonalds alebo Microsoft s úmyslom získať konzumentov, sa stávajú sponzormi vzdelávacích systémov. Týmto sa nekontrolovateľne zvyšuje ich vplyv na deti a mládež, dochádza často aj k diktovaniu učiva;
- **vplyv hospodárstva na kurikulum** – nadnárodné spoločnosti si vyžadujú vzdelávanie orientované na trh práce, ktoré zodpovedá ich plánom a požiadavkám. Ak štát stratí kontrolu nad obsahom odborného vzdelania, môže sa zvýšiť rozdiel medzi vysokokvalifikovaným a nízko kvalifikovaným obyvateľstvom;
- **migrácia obyvateľstva** – vyžaduje si zjednotenie stupňov a oblastí vzdelávania;
- **privatizácia vzdelávania** – prenášajú sa metódy a praktiky privátnej sféry na organizáciu a riadenie škôl, univerzít a ostatných vzdelávacích inštitúcií (Allemann-Ghionda, 2004).

Vplyv globalizácie sa prejavuje hlavne – podporou elít, hodnotením kompetencií, podporou matematického, prírodovedného a technického smerovania vzdelávania, presadzovaním centrálného kurikula, štandardizovaním skúšania a zavádzaním centrálnych kontrolných systémov. Vzdelanie sa transformuje na sektor poskytovania služieb trhu. Financovanie školstva sa paralelne znižuje a mnoho poplatkov je prenesených na rodičov a študentov.

V tejto problematike je zaujímavé sledovať postoj aj iných autorov, ktorí sa problémom internacionalizácie a globalizácie vzdelávania venujú. Jedným z týchto autorov je aj Lenhart (2007), ktorý vo svojej publikácii vyslovil

podobnú myšlienku ako Allemann-Ghionda. Tvrdí, že vzdelávacie systémy jednotlivých štátov síce tvoria základ inštitucionalizácie vzdelávania, ale vplyvom globalizácie sa vzdelanie stalo čiastkovým systémom svetového systému.

Toto jeho tvrdenie dokazujú nasledovné fakty:

- Vzdelanie je celosvetovo inštitucionalizované – od začiatku 90-tych rokov sa hovorí o univerzálnosti inštitúcie školy.
- Pri vytvorení plánov vzdelávania sa používa celosvetovo platný vzor. Napr. ciele vzdelávania v primárnom vzdelávaní sa zjednotili, môžeme hovoriť o tzv. celosvetovom kurikule. V sekundárnom vzdelávaní sú rozdielne kurikulá, ktoré sú celosvetovo rozšírené, rozdiely sú len v kvantitatívnom vyhotovení v jednotlivých regiónoch. Na toto vplývajú celkovo aj rôzne medzinárodné porovnania.
- Vo vedách o vzdelávaní sa presadzuje celosvetová sémantika týkajúca sa vzdelávania. Príkladom toho sú podľa autora nasledovné „štyri piliere vzdelávania“, ktoré vznikli na podnet UNESCO v správe „*Learning – the treasure within*“ (1996). Sú to tieto: *learning to know* (kognitívne vzdelávacie ciele a obsahy), *learning to do* (ekonomické a pracovné ciele a obsahy), *learning to live together, learning to live with others* (sociálno-morálne ciele a obsahy) a *learning to be* (osobnostné a existenčné ciele a obsahy).
- Je vytvorený celosvetový monitoring vzdelávania. Každé dva roky od roku 1991 sa na podnet UNESCO vypracúvajú správy, ktoré sa zaoberajú stavom vo vzdelávaní. Správy sa zaoberajú témami, ako napr. analfabetizmus, vzdelávanie žien a dievčat, mier a ľudské práva, financovanie vzdelávania a pod. (Lenhart, 2007).

Lenhart (2007) tvrdí, že sú enormné rozdiely v jednotlivých regiónoch. Tak, ako je to v hospodárstve, aj vo vzdelávaní sú výhercovia a porazení. Vplyv hospodárskej globalizácie sa podľa tohto autora prejavuje napr.:

- tlakom na jednotlivé vlády, ktoré ohraničujú všeobecné úlohy v oblasti vzdelávania a zároveň sú nútené hľadať nové zdroje financovania na udržanie, expanziu a zabezpečenie kvality vzdelávacieho systému;
- vládnu podporou potenciálu vysokokvalifikovaných pracovných síl. Do popredia sa dostáva odborné vzdelávanie;
- konkurenciou v oblasti vzdelávacích systémov, čo sa deje aj pod vplyvom Medzinárodnej hospodárskej konkurencie, dochádza k núteniu škôl na skladanie účtov a kontrole kvality (*akontabilita*);
- podporou predškolských zariadení, ktoré podporujú kvalitu vzdelávania;
- zmenou úlohy školy. Školy sa často stávajú celodennými zariadeniami, aby sa podporilo a zlepšilo vzdelávanie detí migrantov a detí zo sociálne znevýhodneného prostredia;

- prenosom procesu rozhodovania týkajúceho sa vzdelávania na nižšie články školského manažmentu – hlavne rozvíjanie kompetencií.

Podľa Alleman-Ghionda má globalizácia vplyv na vzdelávaciu politiku, ktorá má často základy v neoliberalných predstavách. Presadzovanie medzinárodnej konkurencie, nasmerovanie vzdelania na očakávania trhu. Toto všetko spôsobuje novú orientáciu vzdelania, sú iniciované rôzne reformy, pri ktorých sú hodnotené národné štandardy. Mení sa cieľ vzdelania z pôvodného formovania národnej identity na ekonomický cieľ, aby sa posilnil ekonomický potenciál jednotlivých krajín.

New Public Management

Práve 90-te roky 20. storočia boli obdobím, keď sa do európskeho kontextu dostal pojem New Public Management, ktorý pochádza z USA a Veľkej Británie. Tento pojem je spojený s reorganizáciou poskytovania služieb, a to hlavne v oblasti zdravotníctva a školstva. Cieľom New Public Managementu je reorganizácia verejnej správy s cieľom efektívnejšieho použitia verejných zdrojov. Do tohto procesu reorganizácie a využitia finančných prostriedkov spadajú aj školy (Alleman-Ghionda, 2004, s. 131).

Koncept New Public Managementu sa stal jedným z dôležitých tém školských reforiem. Kritici sa obávajú tzv. zdanlivej demokracie, v ktorej sa rozdeľuje zodpovednosť za vzdelanie podľa vzoru strategického smerovania, kontrole diktovanej z centra a operatívnej slobody na periférii. Príkladom toho je zavádzanie národného kurikula v Anglicku (1988), národného učebného plánu, ktorý je zmesou centralizácie, decentralizácie a New Public Managementu. Školy majú zdanlivú slobodu pri realizácii vyučovania, ich autonómia sa prejavuje v slobodnom výbere kurikula z národného učebného plánu. Sloboda sa vzťahuje aj na priamu pedagogickú činnosť a relatívnu finančnú autonómiu škôl. Zároveň s touto skutočnosťou existujúce princípy New Public Managementu smerujú k tomu, že sa kontroluje výkon jednotlivých škôl. Výsledky tohto monitorovania škôl vytvárajú poradovník jednotlivých škôl, ktorý dokumentuje ich kvalitu a výkon, čo má slúžiť verejnosti. Ak sa chce škola udržať na popredných miestach, musí sa prispôbovať centrálnym normám, neostáva jej veľa priestoru na inovácie (Alleman-Ghionda, 2004).

Praktiky New Public Managementu sa prejavujú aj v slovenskom školstve. V poslednom období sa začínajú objavovať publikácie, ktoré sa tejto problematike venujú a poukazujú na ich vplyv hlavne na prebiehajúcu reformu slovenského školstva. Reorganizácia školstva spojená s New Public Managementom sa podľa Pupalu a Kaščáka prejavuje okrem iného v evaluačných diskurzoch, a to hlavne nadmerným uprednostňovaním evaluácie „výkonu“ a transnacionalizáciou evaluácie, ktorá sa často stáva súčasťou globalizovanej neoliberalnej politiky riadenej organizáciami ako

WTO a OECD. Na evaluáciu sa používajú rôzne evaluačné nástroje, z ktorých najznámejšia je PISA (Kaščák – Pupala, 2011a, s. 53-70).

Neoliberalizmus

Problematika neoliberalizmu je jednou z problematík, ktorej sa Allemann-Ghionda venuje aj v publikácii. Vnímanie neoliberalizmu je v publikácii Allemann-Ghionda podobné, ako aj v prácach slovenských pedagógov Kaščáka a Pupalu, ktorí charakterizujú neoliberalizmus ako špecifický ekonomický diskurz alebo filozofiu, ktorá sa stala dominantnou a účinnou v oblasti ekonomických vzťahov vo svete (Kaščák – Pupala, 2011b, s. 5-34).

Typické destinácie s tradičným zakorenением neoliberalizmu tvoria najmä anglo-americké krajiny. Ekonomické globalizačné trendy posilňované nadnárodnými ekonomickými zoskupeniami, inštitúciami či dohodami (počnúc Európskou úniou, cez OECD, WTO, Svetovú banku, Medzinárodný menový fond až po GATS a iné) spôsobujú, že neoliberalizmus sa stáva centrálnou formou nielen ekonomickej, ale aj sociálnej správy, aj v kontexte kontinentálnych európskych, a teda aj postkomunistických krajín (tamže). Túto myšlienku podporujú aj Steffens a Weiß (2004), ktorí tvrdia, že vplyvom globalizácie je masívne ovplyvnená vzdelávacia politika, ktorá sa orientuje hlavne v smere neoliberalistických predstáv. Reformy školstva sa v duchu týchto predstáv orientujú na reálne, prípadne predpokladané očakávania trhu a záujmov hospodárstva. Pod tlakom globalizácie sa uskutočňuje nové usporiadanie národných pedagogických vzťahov. Vyzerá to na prvý pohľad ako reforma vzdelávania, ktorá má pôvodne podporiť a formovať národnú identitu a posilniť sociálne súvislosti a vzťahy, ale tento pôvodný zámer sa preorientoval na ekonomický cieľ. Úlohou vzdelávania má byť posilnenie medzinárodnej konkurencieschopnosti a ekonomického potenciálu krajiny (tamže).

Základné tézy v oblasti vzdelávacej politiky a pedagogickej teórie sú ovplyvnené hospodárstvom, politikou a kultúrou. Závisia od schopnosti presadiť myšlienky krajín, ako USA, Veľká Británia, Japonsko. Tieto štáty ovplyvňujú dianie vo všetkých vzdelávacích systémoch sveta. Téma *zabezpečenia kvality* sa stala kľúčovou v debate o vzdelávaní. Toto zabezpečenie kvality je artiklom importu z USA, Veľkej Británie a Japonska (Allemann-Ghionda, 2004).

Kvalita školy

Definovaniu kvality školy sa venuje v súčasnej dobe veľká pozornosť, pretože kvalitu školy nie je ľahké charakterizovať. Je niekoľko oblastí, cez ktoré sa o kvalite školy uvažuje – výkony žiakov v kľúčových oblastiach vzdelávania, charakteristika učiteľov, žiakov, tried a pod. Na jednotlivé oblasti sú stanovené indikátory, hoci v mnohých prípadoch nejednoznačné, čo neumožňuje presné

a objektívne posúdenie kvality školy. Problém je, že záujem o kvalitu v školstve a s ňou súvisiaca kvalitatívna analýza sa sústredila prevažne na technické otázky merania kvality. Otázka, čo sa vlastne má považovať za kvalitu, sa dostáva do úzadia. Veľmi často sa v školstve uplatňujú technické metódy – napr. ISO, TQM, EFQM. Všetky koncepty spája spoločný trend – súťaživosť medzi školami. Aj v tejto oblasti je možné sledovať vplyv ekonomických faktorov a globalizácie na vzdelávacie systémy (Kaščák – Pupala, 2011a).

Oblasť vysokého školstva

Lenhart (2007) tvrdí, že vplyv globalizácie na vzdelávacie systémy sa najskôr prejavil v oblasti vysokoškolského vzdelávania. Alleman-Ghionda spracováva túto problematiku rovnako. Vplyv anglosaského modelu je viditeľný v Európe aj vznikom diaľkového štúdia podľa modelu britskej Open University, je tu možné využiť rôzne európske satelity v celej Európe, aby sa dosiahli normálne ukončenia vysokej školy.

Anglosaský model trojstupňového vysokoškolského vzdelávania, kreditový systém vzdelávania (napr. v Nemecku bol systém podľa týždňového rozpisu) bol v európskych štátoch uznaný Bolonskou deklaráciou (1999). Toto dokazuje, že angloamerický model vysokoškolského vzdelávania sa presadil celosvetovo. Kritici poukazujú na to, že hrozí globálna uniformita vysokoškolského vzdelávania v jeden heterogénny model, v ktorom sa logika trhu presadzuje proti logike vedy (Alleman-Ghionda, 2004, s. 95).

Aj Bash (2009) chápe ako globálne vplyvy vo vzdelávaní „Bolonský proces“ – zjednocovanie vysokého školstva naprieč európskymi krajinami. Tento proces má viaceré riziká, ako naznačuje Weymans (2009). Nazýva Bolonský proces procesom diferenciacie vysokého školstva (vzdelávania a výskumu), ktorý môže prispievať k spoločenským nerovnostiam. Trojstupňový systém môže zároveň viesť k tomu, že sa akademický priestor vzdiali tomu verejnému (pôjde o vládu expertov-vedcov), bude sa viac skúmať, aby sa viac publikovalo, ale menej vyučovalo; pretože na množstve publikácií sú založené externé evaluačné kritériá kvality. Podobne to funguje v USA. Otázne je, či ide pri poznaní a poznatkoch o niečo, čo sa dá kvantifikovať. Ďalšou otázkou je zavedenie/nezavedenie školného, z ktorého by sa mohli platiť granty pre talentovaných. Teraz je systém len zdanlivo prístupný pre všetkých. Ďalším negatívom bude byrokracia – kontrola a dozor nad vedcami, čo ich bude zbytočne zaťažovať a zároveň znižovať ich morálku.

Vedomostná spoločnosť/ vedomostná ekonomika

Pojem vedomostná spoločnosť je tiež jedným z pojmov, ktorý stojí v pozadí všetkých ostatných a určitým spôsobom ich organizuje, popisuje priebeh edukačných reforiem v Argentíne a Brazílii, ktoré mali viesť k väčšej efektívite a konkurencieschopnosti týchto ekonomík v ére industrializmu. Ferreira (2009, s. 519) píše, že „posun, ktorý nastal v industriálnej ekonomike od manuálnych k technickým a vedeckým zručnostiam, mal vážne dôsledky na druh kvalifikácie, ktorý bol a je vyžadovaný od študentov vstupujúcich na trh práce“. Predtým to fungovalo tak, že kvalifikovaný odborník bol vyškolený počas učňovských rokov ako učeň pod dohľadom majstra. Priemyselná revolúcia však so sebou priniesla oveľa komplexnejšiu štruktúru, ktorá vyžaduje zmenu edukačného systému. Stredné vzdelávanie by malo produkovať vysokokvalifikovanú a zručnú pracovnú silu, školenú v nemanuálnych druhoch práce.⁴ Vzdelávaniu ako zdroju technologických inovácií je daná bezprecedentná ekonomická dôležitosť. Autorka (Ferreira, 2009, s. 520) následne píše, že: „Tento nový ekonomický svet nadobúda nový klasifikačný termín: *vedomostná ekonomika*. Vedomostná ekonomika tak, ako ju definuje Giddens, je takou ekonomikou, kde väčšina pracovnej sily nie je zapojená do produkcie alebo distribúcie materiálnych tovarov, je zapojená v ich dizajnovaní, vývoji, technológii, marketingu, predaji a službách. Je to ekonomika, kde idey, informácie a poznanie sú hybnou silou inovácií a ekonomického rastu. Inak povedané, moderné ekonomiky sú poháňané prácou *symbolických analytikov* v oblastiach ako dizajnovanie, marketing alebo služby, ktoré vyžadujú intelektuálne, nie fyzické zručnosti. Symbolická analýza vyžaduje poznanie informačných technológií a počítačové zručnosti, schopnosť myslieť abstraktne, analyzovať a konceptualizovať (Ferreira, 2009).

Garnikow (2009) dáva vedomostnú spoločnosť do protikladu k spoločnosti sietí⁵. Snaží sa tak o kritiku vedomostnej spoločnosti v ére globalizácie, kde sa na prvé miesto stavia zisk, efektívita a konkurencieschopnosť na ujmu sociálnej ochrany a regulácie. Politický diskurz tak reflektuje edukačné potreby nastupujúcej globalizácie a tzv. turbokapitalizmu. Predtým bola edukácia prostriedkom k verejnemu blahu, potom sa stala prostriedkom k individuálnemu rozvoju (nástup individualizmu). Do hry sa začal dostávať pojem ako *ľudský kapitál*. Politický diskurz sa dnes obmedzuje na technologický determinizmus – reflektuje iba edukačné potreby vyvstávajúce z technologického pokroku (zmeny). Nezaoberá sa takými dôležitými témami,

⁴ S touto zmenou súvisí aj proces narastania odbornosti (*vocationalisation*), o ktorom budeme hovoriť nižšie.

⁵ Chápe tieto dve ako rozdielne prístupy v pohľade na modernú spoločnosť.

ako je tlak vyplývajúci z nerovného vývoja národných štátov, chudoba, nerovnosť, exklúzia a národné štáty ako manažéri sociálnej zmeny.

Informačné a komunikačné technológie zabezpečujú prenos informácií (sú vtelené do pracovných postupov) a umožňujú tak kapitalizmu dosahovať globálnu úroveň. Z čoho vyplýva aj tzv. časo-priestorové rozpojenie (*time-space compression*). V prístupe vzdelanostnej spoločnosti, ktorá ide v intenciách globalizácie, sa úloha národných politik obmedzuje iba na zmenu edukačného systému, ktorý by mal prispievať ku konkurencieschopnosti tej-ktorej ekonomiky na globálnom trhu, pričom „neviditeľná ruka trhu“ zariadi všetko ostatné.

V koncepcii *spoločnosti sietí* badať opačný prístup. Úlohou národných politik je manažovať dopad sociálnych zmien na populáciu, robiť rozhodnutia o ekonomickej stratégii a prioritách. Národné politiky sú ale častokrát bezmocné tvárou v tvár globalizácii, a tak sa edukácia stáva jej nástrojom. Píše (tamtiež, s. 622), že „edukácia je esenciálna a jediná stratégia, ktorá je k dispozícii národným štátom, aby sa vysporiadali s výzvami a potrebami globalizácie súčasnej i budúcej.“

Zamestnanosť a zamestnateľnosť je riadená a podmienená potrebami zamestnávateľa, nie edukácie. Väčšina procesov a stratégií zamestnávania je riadená inherentnou logikou kapitalizmu, pričom hlavným cieľom, ktorým sú tieto procesy riadené, je znižovať náklady na prácu (napr. mechanizáciou) a zvyšovať zisky. Edukácia tak slúži ako prostriedok znižovania nákladov na prácu, a tým kontinuálne permanentne devaluje svoje vlastné produkty – napr. prostredníctvom unifikácie zručností (gramotnosť, zručnosti všeobecnej pracovnej sily). Čím viac ľudí prejde procesom edukácie a čím viac ľudí sa naučí týmto zručnostiam (vzrastá ponuka), tým menšiu majú na trhu práce hodnotu (klesá dopyt po nich). Čo je vlastne paradoxom industriálnej spoločnosti – všetci sme len súčiastkou veľkého globálneho mechanizmu – všetci sme nahraditeľní (Garmanikow, 2009).

Industrializácia

Lyotard (podľa Welscha, 2009) poukazuje na to, že otázka: „Je to predateľné?“, „Je to efektívne?“ sa stala závažnejšou ako otázka: „Je to pravdivé?“. Dnes je cieľom a mierou kvality edukácie produktivita a efektivita. Proces vzdelávania sa skloňuje v ekonomických termínoch, čo ochudobňuje edukáciu kvalitatívne aj kvantitatívne. Zmenšuje to schopnosť edukácie vysporiadať sa s odlišnosťou a produkuje uniformitu (Welsch, 2009).

Ferreira (2009) poukazuje na to, „ako sa čisto akademická idea (priemyselná spoločnosť, vedomostná ekonomika) stala medzinárodnou ideou, diskurzom, ktorý zasiahol jednotlivé krajiny – pričom bola rozdielne absorbovaná v pojmoch politických a v pojmoch industrializácie, čiže vypro-

dukovala rozdielne výsledky“. Aký vplyv na reformu vzdelávacieho systému malo udomácnenie tohto diskurzu v konkrétnych krajinách (Argentína, Brazília), v konkrétnej historickej perióde? V Argentíne politika *peronizmu* vysvetľuje, ako bol udomácnený diskurz industrializácie, aplikovaný na reformu vzdelávacieho systému. Počas *Perónovej periódy* pribúdali vo vzdelávacom systéme odbory technické a pracovné (*vocational*), ktoré mali viesť k rozvoju priemyslu a ekonomickej nezávislosti Argentíny. Perónová doktrína⁶ si dala za cieľ transformovať ekonomiku Argentíny tak, aby nebola závislá od agrikultúrneho vývozu – začal sa industriálny rozvoj. Na príklade Argentíny jasne vidieť, že vo vzťahu sveta práce a sveta vzdelávania ide o vplyv politického diskurzu, ktorý mení edukačný systém, nie o priamy vplyv ekonomiky na edukáciu. Čiže ide o vzťah sprostredkovaný. Na príklade Argentíny taktiež môžeme demonštrovať, že edukačná reforma nevedie k ekonomickeému rozvoju spoločnosti, respektíve k spoločenskému rozvoju (čo sa týka rovnosti, sociálnej spravodlivosti, trvalo udržateľnému rozvoju). Edukačné reformy, ako tvrdí Ferreira (2009), vznikajú umelo z určitej politickej a akademickej idey alebo diskurzu, pričom dopyt po kvalifikovanej pracovnej sile je nižší, ako si tieto idey predstavujú. Pozitívnym dôsledkom tejto situácie v 40. rokoch v Argentíne bolo sprístupnenie školského vzdelávania všetkým vrstvám obyvateľstva. Bola tu určitá perióda, kedy bol ekonomický rast postavený na práci skôr ako na technológiách. Niektoré odvetvia priemyslu, ako napríklad oceliarsky a papiernický, nemohli byť založené na nekvalifikovanej pracovnej sile⁷, edukačná reforma bola preto nevyhnutná. Na druhej strane sa ale prehlbovala nerovnosť medzi tými, ktorí kvalifikáciu získali a tými nekvalifikovanými. Veľké korporácie so špičkovými technológiami vyžadovali vysokokvalifikovanú pracovnú silu (z ktorej sa stávala minorita).

Spoločnosť vedomostí je preto čiastočne nebezpečným pojmom spôsobujúcim sociálne nerovnosti. Moc sa dostáva do rúk vzdelaných, tí nevzdelaní sú v područí. S vidinou neistej budúcnosti v meniacom sa svete práce sa v diskurzoch, s tým súvisiacich, udomácňujú pojmy ako celoživotné učenie, vzdelávanie pre prácu a všeobecné kompetencie – účelom nie je vyškoliť človeka na konkrétnu pracovnú pozíciu, ale tak, aby mohol flexibilne reagovať na požiadavky meniaceho sa pracovného trhu (Ferreira, 2009).

⁶ Jej názov bol „Sociálna spravodlivosť“ (*Justicialismo*) a pozostávala z troch oblastí: sociálna spravodlivosť, ekonomická nezávislosť a politická suverenita.

⁷ Na rozdiel od textilného priemyslu, ktorý v roku 1946 zamestnával 50 % pracovnej sily a najmä nekvalifikované ženy a mladých mužov. Bol to aj preto najrýchlejšie sa rozvíjajúci priemysel.

Celoživotné vzdelávanie

Problematika celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia tvorí základnú tému mnohých štúdií a diskurzov. Aj v tejto problematike je možné analyzovať dopad neoliberalizmu. Problematika celoživotného vzdelávania v súčasnosti predstavuje tému ústrednú, zjednocujúcu i východiskovú, pretože historické zmeny celoživotného vzdelávania so svojimi dôsledkami pre súčasnosť, viac ako inokedy predtým, zasiahli a svojou novou racionalitou zosieťovali všetky ostatné zložky vzdelávacieho prostredia.

Koncept celoživotného vzdelávania tak, ako sa s ním stretávame dnes, komplexne obsadzuje a transformuje celý vzdelávací sektor – primárne či sekundárne vzdelávanie. Súčasťou procesu sa stalo vzdelávanie, ktoré je „prípravou na celoživotné učenie“, ako to charakterizuje aj nový „školský zákon“ SR a aj Štátny vzdelávací program. Toto všetko má priamy dopad na kurikulum primárneho a sekundárneho vzdelávania – uskutočňuje sa to napr. aj presunom cieľov kurikulárnej politiky k tzv. *klúčovým kompetenciám*, ako sa to deje napr. aj v SR. Dokonca *celoživotnosť* má vplyv aj na podobu predprimárneho vzdelávania – tu sa dieťa pripravuje ako potenciálny učiaci sa a zarábajúci dospelý (Kaščák – Pupala, 2011a, s. 5-34).

V systéme celoživotného učenia sú subjekty vedené k tomu, aby boli sami zodpovedné za formalizáciu svojho učenia sa, osobitne v prípadoch, ak majú preukazovať spôsobilosti, ktoré získali mimo formálneho vzdelávania. Jednou z vyššie spomínaných všeobecných kompetencií je schopnosť učiť sa. Vzdelávací systém by teda mal povzbudzovať študentov, aby sa učili sústrediť na proces, a nie na obsah vzdelávania (aby sa človek naučil učiť). V pozadí stojí potreba „pripraviť profesionálov tak, aby boli schopní adaptovať sa na technologickú zmenu v každodennej praxi počas svojej profesionálnej kariéry“. Ide o schopnosť absorbovať nové druhy informácií. Taktiež to súvisí s pojmom *všeobecné kompetencie*, ktorý tiež poukazuje na schopnosť individua zvládnuť počas svojho života technologický vývoj a meniaci sa trh práce. Rozvrh individua sa tak začal členiť na pracovný čas, oddychový čas a čas na učenie.

Školy by v tomto procese nemali mať monopol na vzdelávanie. Mali by „formovať vzťah paralelného učenia sa s produktívnym sektorom“. Inštitucionálna izolácia škôl by mala skončiť a školy by mali posilňovať svoje napojenie na komunity a svet produkcie a práce (Ferreira, 2009).

Celoživotné učenie sa stalo dominantnou témou, keď „subštruktúra spoločnosti (kapitalistického globálneho trhu) potrebovala nové vedomosti, aby produkovala viac komodít lacnejšie a efektívnejšie pre kapitalistický trh“ (Jarvis, 2009, s. 601). Išlo teda predovšetkým o zvyšovanie zisku, čo spôsobilo masívne zmeny v edukačných systémoch mnohých krajín. Tradičné edukačné inštitúcie, ako univerzity, sa museli zmeniť. Pre OECD je to inštitucionálna

(školská) forma návratného (*reccurent*), (nie permanentného /*permanent*/) vzdelávania, pričom Európska komisia hovorí takisto o formálnom, neformálnom i informálnom vzdelávaní počas celého života človeka (Jarvis, 2009).

Hlavným cieľom takto orientovaných politík (či už na medzinárodnej, alebo lokálnej úrovni) bolo, aby zamestnateľná pracovná sila zostala stále zamestnateľnou⁸; aby náklady na pracovnú silu pre korporácie neboli veľké – aby školy naučili svojich študentov učiť sa – naďalej sa vzdelávať a neboli tu potrebné investície firiem do vzdelávania; aby bolo individuum schopné prispôbiť sa meniacim sa požiadavkám pracovného trhu bez väčších nákladov nadnárodných korporácií.

UNESCO má úplne odlišnú predstavu. Záujem UNESCO nie je čisto ekonomický, pozerá sa na celoživotné vzdelávanie z humanistickej perspektívy. Celoživotné vzdelávanie sa chápe ako nástroj, ktorý by mal pomôcť odolať globálnemu tlaku. Európska únia chápe celoživotné učenie dvojako – ako prostriedok podpory globálnych síl, čo malo spôsobiť, že Európska únia sa stáva konkurencieschopným hráčom na globálnom trhu, ale tiež kladie dôraz na výchovu k národnému občianstvu, ktoré môže podkopávať globálne kapitalistické sily. Na celoživotné vzdelávanie sa dá pozerat' dvoma spôsobmi, pričom ten vyjadrujúci ekonomický záujem je v dnešnom svete globálneho kapitalizmu preferovanejší (Jarvis, 2009).

Ludský kapitál

Bash (2009) hovorí o ideologickom pohybe, kedy sa individuum začína chápať ako vlastníace určité zručnosti, ktoré prispievajú k jeho personálnej a sociálnej identite. Človek je stelesnený „ľudský kapitál“.

Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos (2009) píšú o ľudskom kapitále v súvislosti so sociálnym kapitálom. Po druhej svetovej vojne nastala rapidná expanzia edukačného systému. Prebehla diskusia o prínose edukácie k ekonomickému rozvoju. Teórie konvergenencie (*convergence theories*) zdôrazňovali potrebu spoločnosti odpovedať na technologický pokrok. Počas tejto povojnovej periódy medzinárodné organizácie posilnené potrebou svetového mieru a sociálneho rozvoja prispeli k vzniku hlavného medzinárodného diskurzu o vzdelávaní. Politici si pozývali expertov z medzinárodných agentúr, aby im radili s reformou vzdelávania, s tým ako si „požičať a investovať“ peniaze do vzdelávania za účelom dosahovania sociálneho a ekonomického rozvoja. V šesťdesiatych rokoch začala naberať na význame teória *ľudského kapitálu*. Zdôrazňovala zručnosti a vlastnosti vtelené do ľudí, ktoré je možné a potrebné zlepšovať prostredníctvom vzdelávania

⁸ Svetová banka tlačí na svojich veriteľov (krajiny), aby boli poplatní jej predstave globálnej ekonomiky.

a tréningu. Ide o čisto individualistickú teóriu – rozvoj schopností a zručností jednotlivca. Takto kvalitne vyzbrojené individuuum malo prispievať k ekonomickému a sociálnemu rozvoju. Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos (2009, s. 634) píšú, že Smith definuje ľudský kapitál ako „zručnosť, schopnosť (fyzická, intelektuálna, psychologická) a úsudok“; Becker tvrdí, že „ľudský kapitál je niečo podobné ako fyzické prostriedky produkcie, ako továrne a stroje“. Ekonomovia používajú výraz ľudský kapitál, neekonomovia majú tendenciu hovoriť o dôležitosti *zručností* pracovnej sily. Schultz (podľa Karatzia-Stavliotiho a Lambropoulosa, 2009, s. 634) tvrdí, že je treba analyzovať dve súvisiace idey v teórii ľudského kapitálu, ktoré by bolo dobré odlišiť; „Prvá hovorí o motívoch investovania peňazí do edukácie a iných aktivít vytvárajúcich ľudský kapitál (ako je zdravie)“. Ide o to, že ľudia investujú do samých seba nie pre prítomné potešenie, ale kvôli budúcej návratnosti. Druhá idea tvrdí, že prostredníctvom edukácie a tréningu ľudia získavajú vlastnosti, ktoré ich robia produktívnejšími na trhu práce. Hodnotu ľudského kapitálu v nich (a v spoločnostiach) vtelenú je možné merať a taktiež ňou vysvetliť ekonomický rast. V tomto zmysle teória vysvetľuje rozdiely v zárobkoch indivíduí v súťaži na trhu práce. V konečnom dôsledku majú z rozvoja ľudského kapitálu osôh aj konkrétni jednotlivci. „Od šesťdesiatych rokov diskurz legitimizácie politik smerujúcich k pokroku v edukácii môže byť konštruovaný na báze ekonomickej hodnoty pre indivíduá a spoločnosti“ (Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos, 2009, s. 634).

V čase krízy (80. roky) sa začína opäť uvažovať o návratnosti investícií do vzdelávania. Teórie uvažujú o individuálnych charakteristikách, ktoré sú spájané s edukáciou pod názvami, ako napr. tzv. *sociálny kapitál* alebo *ľudský kapitál*. Edukácia slúži ako prostriedok redukcie chudoby a udržiavania neustáleho pokroku. Európsky trh je chápaný ako konkurencieschopná ekonomika so sociálnou kohéziou. Toto je rétorika Európskej únie, ktorá ale nehovorí nič o tom, ako podporovať kvalitu na školách a v triedach, ako učiť tak, aby sme maximalizovali individuálne zisky zo vzdelania, ako vzdelávať jednotlivcov tak, aby sme zaručili ich rast. Rozdielne krajiny majú rozdielne systémy edukácie a vyrovnávajú sa s týmito problémami po svojom – poskytujú svojim študentom v rôznej miere prostriedky na uplatnenie sa na trhu práce. Rozdielne je napríklad financovanie vysokého školstva, vzhľadom na diskrepanciu medzi sociálnou a privátnou návratnosťou investícií do vysokého školstva niektoré štáty tejto oblasti školského systému nedávajú vysoké dotácie (Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos, 2009).

Tu je nastolená výzva pre komparatívnu pedagogiku: Zmena ekonomického systému vyžaduje zmenu zručností, schopností a vlastností, ktorým sa študenti učia. Je potrebné zosystematizovať empirické evaluačné dáta, týkajúce sa ľudského kapitálu.

Becker (podľa Garmanikowa, 2009, s. 623) píše: Toto je „*éra ľudského kapitálu v tom zmysle, že ľudský kapitál je úplne najdôležitejšia forma ekonomického kapitálu v moderných ekonomikách. Ekonomické úspechy indivíduí a tiež celých ekonomík závisia od toho, ako extenzívne a efektívne ľudia investujú do samých seba*“. Ide o prechod od kolektivismu k individualizmu západnej spoločnosti. Predtým edukácia slúžila ako prostriedok k verejnému blahu, teraz ide o rozvoj indivídua.

Pracovný tréning

Bash (2009, s. 539) definuje pracovnú edukáciu a tréning (*vocational education and training*) ako „viac alebo menej organizované a štruktúrované aktivity, ktorých cieľom je poskytovať ľuďom poznanie, zručnosti a kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na vykonávanie konkrétneho zamestnania alebo množiny zamestnaní, či už vedú alebo nevedú k formálnej kvalifikácii“. Zdá sa tak, že edukácia mení svoj obsah a umožňuje vzdelávanie širokým vrstvám obyvateľstva, edukácia nie je už len výsadou elit. Tradičné scholastické vzdelávanie univerzít je pod tlakom industrializácie na úpadku.

Elitársky pohľad chápe vzdelanie a edukáciu ako niečo, čo je len pre vyvolených, a nie pre masy. Podobné tvrdenie bolo prítomné v histórii edukácie už od staroveku, kde ho propagoval najmä Platón. Vychádzajúc z tohto presvedčenia, ktoré je v našej spoločnosti prítomné s menšími obmenami dodnes, môžeme povedať, že edukácia je pre vyvolených a tréning pre masy. Aj členovia nás majú možnosť rozvíjať sa, a tak prispievať k ekonomickej efektívnosti, ale len v presne určených hraniciach. „Masy nemôžu byť vzdelávané (*educated*), môžu byť prinajmenšom trénované, aby mohli vykonávať svoje esenciálne manuálne práce účinným a efektívnym spôsobom.“ Systém vzdelávania tak zostáva prostriedkom k sociálnej stratifikácii a nerovnosti. „Tak inštalatérovi a elektrikárovi bude predpísaný pracovný tréning, kým od doktora a právnikovi sa bude očakávať získanie univerzitného vzdelania“ (Bash, 2009, s. 540). Napríklad maturitné vysvedčenie sa chápe ako hodnotnejšie, než výučný list.

Pojem pracovný tréning alebo proces narastania odbornosti (*vocationalisation*) treba odlišovať od pojmu profesionalizácie (*professionalisation*). Profesionalizáciou chápe prípravu na zamestnanie, procesom narastania odbornosti chápe získavanie všeobecných kompetencií. Pod týmito kompetenciami sa chápu zručnosti, ako napríklad zručnosť riešiť problémové situácie, primerane komunikovať, orientovať sa, učiť sa nové veci (Bash, 2009).

Zmena v chápaní prípravy na zamestnanie má pôvod v zväčšovaní množstva nezamestnaných mladých ľudí, ktorí neboli dostatočne pripravení na trh práce a jeho rýchlo sa meniace požiadavky (technologický vývoj), ale tiež vo fakte, že väčšina ľudí počas svojho života mení zamestnanie („zamestnanie pre život

je anachronizmom“). Po úpadku manufaktúrnej výroby sa na trh začali dostávať mladí ľudia – absolventi škôl nedostatočne pripravení zamestnať sa a uspieť na trhu práce. „V kontexte UK vymiznutie manufaktúr, ktoré tradične uspokojili veľké množstvo mladých ľudí, ktorým chýbala formálna akademická a pracovná kvalifikácia, spôsobilo zmenu v socioekonomickej štruktúre“ (Bash, 2009, s. 542).

Riešením tejto situácie – nezamestnatelnosti mladých ľudí prichádzajúcich na trh práce, je „zúženie kurikula a kladenie dôrazu na pracovný tréning“, pričom by sa mali zohľadňovať požiadavky zamestnávateľa na kompetencie svojich zamestnancov. Toto podkopáva liberálny prístup k stredoškolskému vzdelávaniu, ktorý uprednostňuje všeobecné a humanitné prístupy (Bash, 2009, s. 544).

Dalo by sa teda povedať, že proces narastania odbornosti sa stal prostriedkom k vyššej ekonomickej výnosnosti (HDP), nie rozširovaniu vzdelávania a rozvoju širokých mäs. Bash (2009, s. 547) na záver píše: „Je pravdepodobné, že bohatšie krajiny budú naďalej charakterizované edukačným systémom, ktorý reflektuje, ale aj prispieva k vysokým výnosom“.

Verejné vzdelávanie

Verejné vzdelávanie bolo iba zdanlivo rozšírením vzdelávania pre široké masy. Sociálna rovnosť a rovnaký prístup k vzdelaniu boli falošnými dôvodmi. Edukačný systém sa, naopak, stáva nástrojom sociálnej nerovnosti. Školská hierarchia reprodukuje spoločenskú hierarchiu a školská hierarchia je reprodukovaná spoločenskou hierarchiou. Carl (2009, s. 510) hovorí o rozšírení povinnej školskej dochádzky v súvislosti s industrializáciou a tvrdí: „Tento nový systém produkcie vytvára mnoho zmien pre pracujúcich a ich rodiny, ale pre náš účel tá najnápadnejšia je, že neustále vytvára prácu charakterizovanú novou rutinou a formami kontroly pre mnohých, ale kreativnosťou a vysoko sofistikovanými zručnosťami pre zopár“. Tento nový industriálny poriadok vyprodukoval spoločenský systém, ktorý je naoko prístupný pre všetkých. Na jednej strane sú rozširovanie prístupu a zvyšujúce sa štandardy spôsobujúce kohéziu národnej populácie, na druhej strane poskytuje systém výchovy a vzdelávania segmentované edukačné skúsenosti, ktoré fixujú mladého človeka v určitej pozícii na stratifikovanom trhu práce (Carl, 2009; Garmanikow, 2009).

Školský vzdelávací systém je iba prostriedkom k udržaniu *status quo*, alebo k dosiahnutiu čisto politických, či ekonomických cieľov. Niektorí veria, že prostredníctvom edukácie je možná zmena. V každom prípade dokazujú, že medzi vzdelávacím systémom a ekonomickým a politickým systémom existuje vzťah, ktorým by sa veda – ako komparatívna pedagogika – mala zaoberať.

Záver

Hlavným cieľom predkladanej práce bolo zhrnúť vybrané filozoficko-politické atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Uvažovali sme spolu s Manzon, či je komparatívna pedagogika samostatný vedný odbor, vedecká disciplína alebo len metóda skúmania a porovnávania jednotlivých edukačných systémov. Ukázalo sa, že komparatívna pedagogika má status vedného odboru.

V ďalšej kapitole sme sa ponorili do histórie komparatívnej pedagogiky a na základe historických porovnaní sme artikulovali súčasné výzvy pre komparatívnu pedagogiku. Tými sú napríklad tematizovanie globalizácie vo vzdelávaní a potreba multikultúrnej výchovy.

Z historického exkurzu nám vyplynula naliehavá požiadavka zdefinovať komparatívnu pedagogiku ako vedný odbor. Čo je teda komparatívna pedagogika? Komparatívna pedagogika je interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosti a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Jej špecifickým predmetom je vzdelávací systém skúmaný z *kros-kulturálnej* (alebo *kros-národnostnej, kros-regionálnej*) perspektívy.

V poslednej záverečnej časti sme analyzovali obsah komparatívnej pedagogiky a pojmy, ktorými by sa mala v súčasnom globalizujúcom sa svete liberálnej demokracie, orientovanom na výkon a flexibilitu, zaoberať. Týmito pojmami sú globalizácia, internacionalizácia, neoliberalizmus, vedomostná ekonomika, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, pracovný tréning (odborné vzdelávanie), verejná edukácia, industrializácia. Pričom väčšina autorov je toho názoru, že komparatívna pedagogika by mala pri analýze týchto pojmov zaujať kritický pohľad na spoločnosť a jej výchovnovzdelávací systém.

LITERATÚRA

- ALLEMANN-GHIONDA, C., 2004. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz GmbH: Julius. ISBN 3407253486, s. 240.
- BASH, L. 2009. Education, Jobs, and Vocational Training. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 539-551.
- BECHER, T. – TROWLER, P., 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* 2. vyd. Buckingham; Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. ISBN 9780335206278.
- BRAY, M., 2001. *Comparative Education as a Field of Study: Overview and Historical Development*. M. Ed. Course handout. Unpublished manuscript. The University of Hong Kong, Hong Kong.

- CARL, J., 2009. Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 503-519.
- COWEN, R., 2009. Editorial Introduction. Industrialisation, Knowledge Societies and Education. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 499-503.
- EPSTEIN, E. H., 1994. Comparative and International Education: Overview and Historical Development. In Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education.* Oxford: Pergamon Press. ISBN 9780080410463, s. 918-923.
- EPSTEIN, E. H., 2008. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education. In: C. Woulthuter, N. Popov, M. Manzon a B. Leutwyler (Eds.), *Comparative Education at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Services. s. 9-24.
- FERREIRA, M. C. P., 2009. Industrialisation, Knowledge Economies and Educational Change: A note on Argentina and Brazil. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 519-539.
- GAMARNIKOW, E., 2009. Education in Network Society: Critical Reflections. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 619-633.
- HECKHAUSEN, H., 1972. Discipline and Interdisciplinarity. In CERI. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities.* Paris: CERI, Organisation of Economic Co-operation & Development. s. 83-89.
- HIRST, P., 1974. The Forms of Knowledge Re-visited. In P. Hirst, *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers.* London & Boston: Routledge & Kegan Paul. s. 30-53.
- JARVIS, P., 2009. Lifelong Learning and Globalisation: Towards a Structural Comparative Model. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 601-619.
- KARATZIA-STAVLIOTY, E. – LAMBROPOULOS, H., 2009. Education and Economic Development: Evaluation and Ideologies. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 633-653.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2011a. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, ISSN 1211-4669. s. 5-34.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2011b. PISA v kritickej perspektíve. In: *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1. ISSN 1802-4637, s. 53-70.

- KLEIN, J. T., 1990. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press. ISBN 9780814320884.
- LENHART, V., 2007. Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* [online]. roč. 6, č. 53. [citované 5. decembra 2012], s. 810-824, Dostupné na <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4427/pdf/ZfPaed_2007_6_Lenhart_Globalisierung_Sicht_D_A.pdf>.
- MANZON, M., 2011. *Comparative education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer and Comparative Education Research Center, the University of Hong Kong, 295 s. ISBN 978-988-17852-6-8.
- MUCKLOW, N. H., 1980. Grounds for Grouping the Disciplines. In *Journal of Philosophy of Education*, roč. 14, č. 2, s. 225-237.
- STEFFENS, G. – WEIß, E., 2004. Zur Einführung: Globalisierung und Bildung – ein Problemaufriss. In: *Jahrbuch für Pädagogik : Globalisierung und Bildung* Redaktion Gerd Steffens und Edgar Weiß. [online]. [citované 5. decembra 2012], s. 9-34, Dostupné na <http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/Editorial.pdf>.
- TIKLY, L. – CROSSLEY, M., 2001. Teaching Comparative and International Education: A Framework for Analysis. In *Comparative Education Review*, roč. 45, č. 4, s. 561-580.
- WELSCH, A., 2009. Mammon, Markets, and managerialism – Asia-Pacific Perspectives on Contemporary Educational Reforms. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 587-601.
- WEYMANS, W., 2009. From Coherence to Differentiation: Understanding (Changes in) The European Area For Higher Education and Research. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 569-587.

Mgr. Jozef Benyak vyštudoval predškolskú a elementárnu pedagogiku a v nadväznosti učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Pôsobil najprv ako dobrovoľník a neskôr ako vychovávateľ v Diecéznom centre voľného času vo Važci a ako učiteľ na Súkromnej základnej škole v Ružomberku. V súčasnosti je študentom denného doktorandského štúdia na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied.

Mgr. Jozef Benyak

Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
e mail: jozef.benyak@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: jozef.benyak@savba.sk

Mgr. Estera Kövérová vyštudovala psychológiu v kombinácii s občianskou a etickou náukou na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a filozofiu na Filozofickej fakulte UK. Učila ako externá pracovníčka na Katedre sociálnej práce na Vysokej škole v Sládkovičove predmety ako Rodová rovnosť, rovnosť šancí a antidiskriminácia a Sociálna práca s ohrozenou mládežou. V súčasnosti pracuje ako terénna sociálna pracovníčka v OZ Mládež ulice a študuje na doktorandskom štúdiu na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied. Ako dobrovoľná asistentka sa venuje hipoterapii.

Mgr. Estera Kövérová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
e mail: estera.koverova@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: estera.koverova@savba.sk

PaedDr. Klára Vranaiová vyštudovala nemecký jazyk v kombinácii s občianskou náukou a ruským jazykom na Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove. Učila niekoľko rokov v regionálnom školstve, zároveň pôsobila v manažérskych pozíciách. V súčasnosti pracuje ako zástupkyňa riaditeľa RP MPC v Prešove pre Detašované pracovisko v Košiciach, kde pôsobí aj ako učiteľ kontinuálneho vzdelávania a študuje externe na doktorandskom štúdiu na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied.

PaedDr. Klára Vranaiová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

e mail: klara.vranaiova@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: klara.vranaiova@savba.sk