

Príspevok do diskusie

Autoregulácia učenia ako módna paradigma?

Peter Ondrejko

Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitných štúdií, Centrum výskumu

***Anotácia:** Príspevok polemizuje so súčasnou vlnou skúmania autoregulácie učenia v pedagogike. Pritom uvádza extrémny dôraz na racionalitu, absenciu poznatkov o vnútorne riadenom človeku, ale aj opomínanie otázok identity vo vzťahu k autoregulácii. V závere vyslovuje pochybnosti o validite súčasne používaných nástrojov výskumu autoregulácie učenia.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 4: 303-315

***Kľúčové slová:** autoregulácia, racionalita, identita, validita.*

***Self-Directed Learning as a Fashion Paradigm?** This paper argues against the current wave of examining self-regulated learning. Mentions the extreme emphasis on rationality, lack of knowledge about the internal management of human, but also lack of a sense of identity issues in relation to self-regulation. In conclusion, expressed doubts about the validity of the currently used research tools self-regulated learning.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5, č. 4: 303-315

***Key words:** self-directed learning, rationality, identity, validity.*

K otázke autoregulácie a identity

Autoregulácia je pojem, ktorý sa má používať vždy v súvislosti s predmetom. Pojem má svoj pôvod v oblasti kontinuálne automatického nastavenia alebo samoregulácie technických, biochemických, fyziologických alebo ekologických systémov na udržanie stabilného stavu. Môžeme hovoriť o autoregulácii správania sa, emócií, učenia, sexuality, podniku, ba i spoločnosti. Súvisí s autopoiesis Niklasa Luhmanna (1984), s autokinezis Ilya Prigogina (1973, 1977, 1990) a Alexandra Hirnera (1976). Autoregulácia sama osebe je technokraticky prázdny pojem. Pod pojmom často používaného pojmu „autoregulácia učenia“ sa skrýva obsiahly konštrukt, diskutovaný ako „self-directed learning“, prevažne v USA. Vytvárať postoje, obsahom ktorých je túžba učiť sa, je najdôležitejšie. Alan Tough a Malcolm Knowles sú dvaja z kľúčových severoamerických propagátorov učenia sa vo vlastnej réžii¹. Myšlienka

¹ „The most important attitude that can be formed”, wrote John Dewey, ‘is that of the desire to go on learning’. Here we explore some of the key issues around the idea of self-direction in learning. We also look at the contribution of Alan Tough and Malcolm

autoregulácie v učení bola však už podstatne skôr formulovaná (u Huga Gaudiga² v Nemecku r. 1920 v čase reformnej pedagogiky a modelových pokusov, alebo v humanistickej pedagogike vo Francúzsku u Célestina Freineta³ (pracovná pedagogika a pomoc učiteľom) a v Taliansku u Marii Montessori⁴).

Je vôbec zmysluplné v pedagogických vedách hovoriť o autoregulácii učenia? Samotní americkí autori hovoria o stratégii učenia, príp. o štýle učenia (Learning Strategies and Learning Styles). Vždy v rámci psychológie učenia. Pod autoreguláciou učenia budeme dnes pravdepodobne rozumieť riadenie vlastného učenia⁵, teda toho procesu, v ktorom žiak podľa obrazu o sebe „pretvára“ (otázkou je, čo sa skrýva za pretváraním, čo je jeho podstatou,

Knowles – two of the key North American promoters of self-directed learning and associated notions“ (Tough 1989).

² Hugo Gaudig (1860 – 1923) chcel vzdelávať osobnosť študujúceho. Vyvinul výučbu voľnej duchovnej činnosti, v ktorej si **študent stanovoval automaticky ciele, prostriedky a pracovné úrovne**. Veľký význam prisudzoval praxi pracovných postupov tak, že učiteľ mohol ustúpiť do úlohy poradného pomocníka a organizátora. Výsledky, ktoré dosahoval na svojej škole v Lipsku, v diskusii a zamýšľania sa študentov viedli k nárastu ich sebavedomia a k zrelým úvahám o kultúrnych a duchovných problémoch, ako aj ku schopnosti samostatného výberu referenčných kníh, učebníc a literatúry, čo vyvolávalo všeobecný obdiv a uznanie. Jeho škola sa stala „pedagogickým zdrojom energie“ pre učiteľov z celého sveta, ktorí sa zúčastňovali (cca 500) lekcii, prednášok a diskusií v Lipsku.

³ Freinetovská škola je jedným z najúspešnejších modelov školy z obdobia reformnej pedagogiky 20. – 30. rokov minulého storočia. Jej autorom je Célestin Freinet, zakladateľ hnutia modernej francúzskej školy. Jeho pedagogika sa tiež nazýva ľudovou pedagogikou, pretože je určená všetkým a pomocou nej chcel najmä na vidieku odstrániť biedu a zlepšiť postavenie širokých ľudových vrstiev. O príťažlivosti jeho koncepcie svedčí aj fakt, že dnes organizácie freinetovskej pedagogiky združujú viac ako 30 000 učiteľov. Veľkú popularitu má táto pedagogika v Poľsku. Freinet žiadal školu činnú a aktívnu, nepripúšťal v škole žiadne pasívne formy, napr. frontálne vyučovanie. Každý **pokrok musí dosiahnuť dieťa samostatne**, inak nejde o skutočný pokrok. Žiaci z veľkej časti určujú to, čím sa budú v škole zaoberať. Jeho posledné dielo, *La méthode naturelle*, vyšlo vo Švajčiarsku (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé), 1968 – 1969.

⁴ Podľa Dr. Márie Montessori sa dieťa „vytvára“ **samé, podľa** určitých univerzálnych zákonitostí, sledujúc svoj individuálny plán vývinu. Spontánne, na základe vnútorných pohnútok sa rozhoduje pre činnosť, ktorej sa bude venovať. Slobodne zvolená činnosť zamestná jeho ruky a rozvíja jeho myseľ. Zlepšuje sa koordinácia pohybov, zjemňuje sa hrubá a jemná motorika, prehľbuje sa schopnosť sústredenia.

⁵ Samotný termín učenia je osobitný problém, o ktorom nemožno predpokladať, že je každému zrozumiteľný (čo je to učenie), predstavuje množstvo nezodpovedaných otázok. V pedagogike je príkladom nevhodnej axiomatizácie.

výsledkom čoho je „pretváranie“) svoje mentálne schopnosti do zručností potrebných na učenie. Základom je vždy jeho pohľad na seba a to, či sa pritom bude riadiť svojim okolím (zvonka riadený človek, symbolom ktorého je radar), alebo komplexom životných cieľov, ktoré sú mu hlboko vstúpené staršími už v ranom veku (vnútorne riadený človek, ktorého symbolom je gyroskop). Preto riadenie ako rozhodovanie o sebe bude podmienené jeho identitou a riesmanovským typom riadenia človeka („inner-directed“ and „other-directed“ personalities). Otázkou je, či bude takýto výskum v kompetencii pedagogiky. Švaříček (2013, s. 56 a nasl.) upozorňuje na adresu diskurzov pedagogického výskumu, že „...dojde k vyprázdnení obsahového pole pedagogiky... a odsunujú ...z tohoto pole základní pedagogické tázání po otázkách výchovy: Co je to výchova a vzdělávání? A jak můžeme budovat pedagogiku jako vědu?“.

Tu chceme upozorniť aj na skutočnosť, že podľa konštruktivistických teórií je ovplyvňovanie alebo perturbácia⁶ učiaceho sa len vtedy možná, keď ich individuuum pripustí, teda keď bude pre ne individuuum otvorené. Keďže každý samoučiaci sa systém (ktorým je aj žiak) je rozdielny v rovnováhe v pedagogickej situácii a tým aj v perturbácii, vrátane pripisovania zmyslu a významu, nemožno formulovať žiadne presnejšie ciele v autoregulácii učenia.

Psychologický slovník (Hartl – Hartlová 2000, s. 66) uvádza pod heslom autoregulácia (self-regulation) samoriadenie, samoreguláciu, riadenie vlastného stavu organizmu a iného systému, spravidla zamerané na optimalizáciu jestvujúceho stavu. V pedagogických slovníkoch sa objavuje autoregulácia (učenia) až v r. 2001 (Průcha – Walterová – Mareš, 2001, s. 22-23). Autoregulácia učenia – „...Řízení sebe samého při učení.“ Pedagogický pohľad – self-direction znamená podľa uvedeného hesla „...vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení“. Zrazu sa tu objavuje *kontrola*, nevedno, či ako súčasť riadenia alebo osobitný jav. „Vnitřní kontrola...“ – čítame ďalej – „...má dimenzi sociologickou (žák pracuje na úlohách nezávisle na učiteli, na spolužákoch, řídí sám sebe...)“. Ide skutočne o sociologickú dimenziu? Ďalej čítame, že ide o self-management a „...dimenzi pedagogickou (vyučuje sám sebe, jde tedy o self-teaching)“. Psychologický pohľad je potom podľa hesla self-regulation, kedy sa „...žák stává aktérem svého vlastního učení po stránce činnostní, motivační a metakognitivní.“ Táto zmätočná charakteristika iba komplikuje obsah pojmu autoregulácia učenia. Pripomíname iba, že funkciou slovníka je kodifikovať súčasný stav poznania.

⁶ V systémovej teórii a konštruktivizme zaviedol a používal pojem „porucha“ častejšie biológ Humberto Maturana ako odborný termín, s poukazom na to, že porucha môže mať na systém aj pozitívne účinky. V diele *El árbol del conocimiento*, 1984 (Maturana – Varela, 1990) zdôrazňujú autori, že perturbácia (porucha, rušivý vplyv, odchýlka) nie je zvonka vyvolaná príhoda, ale vnímaná porucha, narušenie systému.

Pod pojmom autoregulácia v učení sa podľa kritikov skrýva difúzne a ťažko udržateľné subsumovanie antropologického a učebnotechnického prístupu, ktoré získava až príchodom konštruktivistickej teórie učenia zdanlivý teoretický základ. Pri autoregulácii učenia sa vychádza z predpokladu, že ľudský rozum neodráža realitu, ale subjektívnu skutočnosť, pozostávajúcu z konštrukcie mienok, názorov, skúseností⁷, myšlienok, pocitov o sebe a o druhých, z projekcie a potláčania, ktoré v podstatnej miere určujú ľudské správanie.

Aby zodpovedalo naše správanie účinnému zvládaniu výziev dynamicky sa meniaceho okolia, musíme neustále skúmať, do akej miery naše obrazy o sebe ešte súhlasia (identita). Považujeme za otázku, či je takéto skúmanie v kompetencii pedagogiky. Výchovnovzdelávací proces subjektu sa uskutočňuje aj pri autoregulácii učenia – prostredníctvom vyrovnávania sa s objektom žitého sveta (Lebenswelt). Autoregulácia učenia nie je preto identická s autonómnym učením, lebo každé ľudské učenie sa pohybuje skôr medzi pólmi autoregulácie a kontrolou inými, takže pri posudzovaní konkrétnej angažovanosti stojí otázka, ako blízky je učiacemu sa jeden alebo druhý extrémny pól. Každý človek je vo svojom myslení, chcení a konaní vždy súčasne nezávislý aj obmedzovaný, takže musí vo svojom učení nachádzať riešenie tohto dialektického vzťahu.

Pre celý proces učenia totiž nestačí iba dokázať vstrebať určité znalosti, vedomosti či zručnosti, príp. schopnosti, ale tiež vedieť, ako to čo najlepšie uskutočniť, vykonať – teda naučiť sa, ako sa čo najlepšie učiť. Autoregulácia sa uskutočňuje aktuálne ako aspekt „autonómie“ a „individualizácie“, ale aj romantizácie, v zmysle odpútavania sa od vlastnej reality a príliš veľkého optimizmu. V praxi sa sotva môže uskutočniť. Keď sa stanú príležitosť (podnet) a miesto učenia podľa želania ľubovoľné a keď sa učenie uskutočňuje výlučne na individuálnej úrovni, v takom prípade je každý odkázaný sám na seba. Takýto proces nie je výlučne kognitívny a racionálny. Otázkou sa stáva potom o. i. to, ako môže žiak uskutočňovať a obohacovať pomocou autoregulácie oblasti, ktoré sú úplne mimo jeho skúseností. Ešte radikálnejšie sa stavajú k autoregulácii učenia kritici radikálneho konštruktivismu: radikálny konštruktivismus robí nadbytočnou a morálne nelegitímnou didaktiku a tým aj zbytočnou (Rustemeyer, 1999, Griese, 1999, McCarty 2000). Brown – Collins – Duguid (1989) pripravili koncepciu učenia, v ktorej vyučujúci (učiteľ, majster) ukáže pracovný postup (modeling), poskytne poznámky, príp.

⁷ V tejto súvislosti sa Pavla Toráčová (2008) oprávnene pýta. „...jak to mozek dělá, že máme subjektivní zkušenost“. Skúmanie subjektívnych skúseností je vždy situované do celkového rámca časopriestorovej reality objektívneho sveta.

odporúčania, koriguje a hodnotí (scaffolding bzw. coaching) a vzápätí sa po tomto procese stiahne (fading). O autoregulácii učenia tu sotva môže byť reč.

Autoregulácia a racionalita

Mnohí autori sa zhodujú v tom, že je to predovšetkým extrémny dôraz na racionalitu, ktorá má byť v modernite základom autoregulácie (učenia). Modernita priniesla so sebou nevyhnutne odklon od emocionality. Podľa Hannah Arendtovej (1995) šlo dokonca o inštrumentálnu racionálnu⁸ aktivitu, pri ktorej modernita emocionalitu vedome vypínala v mene efektívnejšej racionality, a to bez ohľadu na požadovaný účinok (napr. taylorizmus a zefektívnenie pracovných podmienok, ale aj Eichmann a jeho organizácia židovskej genocídy). Aj Ernst Fischer ([1963] 1966 in Petrussek 2006) popisoval v šesťdesiatych rokoch svoju súčasnosť ako svet, kde sa šíri strach z empočného vákuu. O dvadsať rokov neskôr situáciu vyjadril podobne aj Gilles Lipovetsky ([1983 a 1993] 2008) pomocou pojmu „éra prázdnoty“, ktorá hovorí o probléme depresie moderného človeka, ktorá je spôsobená „dëšivou pustinou autonomie a neutrality, kedy se vzťahy (a tím pádem aj emoce) vytrácejú v tichosti a bezdůvodně“.

⁸ Inštrumentálny racionalizmus je vlastne variantom *kritického racionalizmu* ako gnozeologické stanovisko, ktoré v protiklade k naivnému realizmu „realisticky“ uznáva objektívnu existenciu sveta a jeho nezávislosť na ľudskom vedomí, avšak súčasne „kriticky“ podtrhuje význam subjektívnych momentov v poznaní (zmyslové a iné klamy, subjektívne záujmy a sklony), ktoré bez kritickej racionálnej analýzy bránia postihnúť svet, aký skutočne je. V tomto širokom zmysle je každá teória poznania kritickým realizmom s výnimkou realizmu naivného.

V užšom slova zmysle je *kritický racionalizmus* aj idealistický smer v nemeckej, britskej a americkej filozofii z konca 19. a zač. 20. storočia, ktorý „realisticky“ prepracováva kantovský kriticizmus a často sa zblízuje s novokantovstvom. Tendencie vývoja týmto smerom sa objavujú už skôr, v snahách o opravu Kantovho transcendentálneho realizmu: poznanie javov znamená poznanie transcendentna, ktoré sa prejavuje práve v javoch. Tak napríklad J. F. Herbart je autorom tézy: Koľko javov, toľko poukazov na bytie. V Nemecku predstavovali kritický realizmus A. Riehl, O. Külpe a E. Becher. Zastávali stanovisko, že všetko, čo sa poznáva, je spracované a prepracované ľudským vedomím. Súčasný kritický realizmus predstavuje napr. A. Wenzel, ktorý sa snaží o syntézu materialistických postojov súčasnej fyziky s idealistickou filozofiou na základe voluntarizmu. V Anglicku bol kritický realizmus blízky personalizmu. Spájal sa s tzv. škótskou školou. V USA vznikla začiatkom 20. rokov 20. storočia samostatná škola, reprezentovaná G. Santayanom, W. Seilarsom, A. O. Lovejoyom, J. B. Prattom a A. Rogersom, ktorá proti neorealizmu obhajovala tézu o možnosti iba sprostredkovaného poznania (tzv. reprezentativizmus); v rámci školy sa rozlišovali objektívne idealistické a naturalistické tendencie (Seilars, Lovejoy), ktoré sa zblížovali s materializmom.

Vnútorne riadený človek

Už sme sa zmienili o tom, že poznanie autoregulácie učenia podľa uvedeného hesla v pedagogickom slovníku znamená „...vnitřní kontrolu a řízení jako protiklad k vnější kontrole a vnějšímu řízení“. Toto konštatovanie súvisí s človekom riadeným vnútorne (David Riesman). Takýto človek pracuje po celý život s komplexom životných cieľov, ktoré sú mu hlboko vštepené staršími, spravidla rodičmi, už v ranom veku. Tieto ciele sú zovšeobecnené, napriek tomu sú však „neúhybne“ stanovené. Jedinci tohto charakterového typu majú viac životných možností, disponujú väčšou iniciatívnosťou a dokážu žiť spoločensky bez striktného a samozrejmeho tradičného riadenia. V spoločnosti závislej na vnútornom riadení nazerajú ľudia na svoje deti a učiteľia na svojich žiakov ako na individuality s vlastnou životnou dráhou. Každému človeku je zdanlivo ponúkaná široká voľba cieľov (napr. majetok, moc, sláva, dobro), tie sú však ideologicky vzájomne prepojené, a preto voľba, ktorú jedinec raz urobí, je voľbou takmer nezmeniteľnou, a tým pádom celoživotnou. Termín, ktorý David Riesman pre vnútorné riadenie používa, je „Psychologický gyroskop“.

Natíska sa otázka, či je možné skúmať autoreguláciu učenia bez emocionality, bez riesmanovskej typológie vnútorne alebo zvonka riadeného žiaka, bez skúmania motivácie, vôľových vlastností jednotlivca a jeho identity (o ktorej bude reč v nasledovných riadkoch). Máme tu do činenia s konštruktom značnej úrovne abstrakcie, na obsahu validity ktorej sotva záleží?

Čo vlastne potom skúma pedagogický výskum autoregulácie učenia?! Nestáva sa autoregulácia módnym pojmom, s príchutou inflácie a snahou plaviť sa po „vlně“, a to bez dôkladnej reflexie a kritiky jestvujúcich názorov, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou heuristického procesu každého výskumu? Nie je autoregulácia učenia predsa len módnou paradigmou?

Mnohí autori sa nazdávajú, že teórie autoregulácie nebadane transportujú ideológie, ktoré sú vzdialené snahe prispieť k prospechu jednotlivca. Máme do činenia s „difúznym a nejednotným subsumovaním antropologických prístupov a prístupov techniky vzdelávania, ktoré sa objavili ako teoretický základ až výskytom konštruktivistických teórií učenia“ (diffuse und wenig einheitliche Subsumierung von anthropologischen und lerntechnischen Auffassungen, die erst seit dem Aufkommen der konstruktivistischen Lerntheorie ein theoretisches Fundament zu bekommen scheinen)⁹. Nie je napokon učenie **vždy** samoregulované? (Ist Lernen nicht immer selbstgesteuert?) – pýta sa Werner Stangel (1989).

⁹ Pozri o tom <http://www.htwm.de/hbarthel/home/lebensl.htm> a Douillet, Jacques (2001) Kritik am Radikalen Konstruktivismus. <http://www.andranet.de/downloads/texte/kritikrk.doc> (02-10-07).

Otázka identity vo vzťahu k autoregulácii

Otázkou je, čo rozumieme pod identitou, keďže autoregulácia predpokladá reflektovanie samého seba. G. H. Mead (1968, s. 179 a nasl.) rozumie pod identitou schopnosť jednotlivca reflektovať samého seba a stať sa sám sebe objektom. Zjednodušene povedané – schopnosť vytvoriť si obraz samého seba. To pokladáme za základné východisko, podmieňujúce akúkoľvek možnosť „autoregulácie“. Mead uvádza, že izolovaný jednotlivec nie je schopný dospieť k takejto reflexii samého seba. Identita vzniká iba vtedy, ak sa môže jednotlivec v procese komunikácie (interakcie) vidieť očami druhého a utvárať si obraz o sebe takýmto spôsobom. Výskum autoregulácie (učenia) teda nebude možný bez poznania identity (respondenta, probanda, participanta) a „...nepretržitého procesu konštrukcie... jako souboru sebehodnocení, sebezpečení, sebekategorizace a emocí...“ (Hrdá – Šíp 2011, s. 25, 27). Proces interakcie je základným spoločenským predpokladom, aby identita vôbec mohla vzniknúť. Táto identita je v podstate spoločenskou štruktúrou a vyrastá zo spoločenskej skúsenosti (Mead 1968, s. 179, 182). Túto predstavu prevzal i Goffman a rozvinul podstatným spôsobom. Podľa E. Goffmana (1967) možno rozoznať pri očakávaní, ktorým je subjekt vystavený pri sebareprezentácii dve dimenzie:

- V línii času disponuje individuom vlastnou biografiou, ktorej interpretáciu subjektom možno označiť ako personálnu identitu;
- V aktuálnej konkrétnej situácii je jednotlivec spojený väzbami v rôznych skupinových a rolových štruktúrach. Ich subjektívna interpretácia predstavuje sociálnu identitu. Z vytvárania rovnováhy medzi personálnou a sociálnou identitou vzniká identita môjho ja.

J. Habermas tento proces popisuje nasledovne: „Osobná identita nachádza svoj výraz v jedinečnej a s nikým nezameniteľnej biografii, sociálna identita v príslušnosti jednej a tej istej osoby k rôznym, často nekompatibilným vzťahovým skupinám. Kým osobná identita je garantovaná asi ako kontinuita „ja“ v priebehu meniacich sa situácií v živote, sociálna identita zachováva jednotu v mnohorakosti rôznych systémoch rol, ktoré treba „vedieť“ (ovládať) súčasne. Obe „identity“ možno pojať ako istú „syntézu“, ktorá sa rozprestiera v dôsledku pomerov v dimenzii sociálneho času (životné udalosti), resp. v dôsledku mnohorakosti súčasne prebiehajúcich očakávaní v dimenzii sociálneho priestoru (rol). Ja-identita môže byť potom chápaná ako rovnováha medzi zachovávaním oboch identít, osobnej a sociálnej“ (Habermas 1973, s. 131).

Identita „ja“ sa takto popisuje ako rovnováha, ku ktorej treba dospieť v každej interakcii. V rovine sociálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby sa orientoval na normované očakávania správania. Konajúci má byť takým ako

všetci ostatní. V rovine personálnej identity sa od jednotlivca vyžaduje, aby bol s nikým nezameniteľný a jedinečný, má byť takým ako nikto iný. Ten, kto v jednom alebo v druhom smere príliš poľaví, sa sám vylúči z komunikovania. Pokladá sa za podivné, ak vôbec nenaplní sociálne očakávania a pokladá sa za „zvecnenie“ (odcudzenie samého seba), ak sa jednotlivec orientuje výlučne na sociálne očakávania. Schopný komunikácie je iba ten jednotlivec, ktorý dokáže v každej situácii stále znova a znova svoju identitu obhájiť práve na pozadí príslušného sociálneho očakávania. Tento výkon je časťou procesu, v ktorom dochádza k sebareflexii subjektu. Identita môjho ja je teda procesom neustále nového výkonu v interakcii, „...hľadání vztahu subjektivní zkušenosti a objektivně definované intencionality“ (Toráčová, 2008, s. 134) i v prípade autoregulácie učenia.

Autoregulácia učenia z hľadiska pedagogickej psychológie

Paul Pintrich, profesor na Michiganskej univerzite, významný predstaviteľ autoregulácie učenia z hľadiska pedagogickej a sociálnej psychológie uvádza autoreguláciu učenia vo fázach (2000, s. 454). Má sa uskutočňovať v 4 fázach (súvaha – plánovanie a aktivácia, monitorovanie, kontrola, reakcia a reflexia).

TABLE 1
Conceptual Framework for Studying
Self-Regulation

<i>Phases of Self-Regulation</i>	<i>Areas for Self-Regulation</i>
Forethought, planning, activation	Cognition
Monitoring	Motivation
Control	Behavior
Reaction, reflection	Context

Z hľadiska pedagogickej psychológie rieši otázky teórie, výskumu a aplikácie autoregulácie učenia a poskytuje široké pokrytie koncepčných, metodických a aj liečebných otázok. Ďalší autori publikujú výlučne na báze edukačnej psychológie (Harris, K., Graham, S., Mason, L., Zimmerman, B., Schunk, D., Alexander a Lyn Corno, Weinstein, C. E., Dierking, D, a i.)

Záver

Výskum autoregulácie v súčasnom ponímaní v našej pedagogike pokladáme za módnou záležitosť a nekritické podliehanie „trendom“, imunizované voči kritike. Nemôže však existovať nijaká hodnota, nijaké učenie alebo teória,

ktoré by si smeli robiť legitímny nárok na imunitu voči kritike. Už intelektuálna poctivosť nás zaväzuje kriticky skúmať všetky hodnoty, skôr než ich uplatníme. Nič nie je také sväté a úctyhodné, aby sa o tom kritickým rozumom nemohlo pochybovať. Vzhľadom na neblahé skúsenosti s imunizovanými štátnymi ideológiami (marxizmus-leninizmus, nacionálny socializmus, neoliberalizmus a i.), kritický racionalizmus právom zdôrazňuje, že treba bezohľadne podrobiť kritike každý dogmatizmus, každú imunizačnú stratégiu. Ináč sa vystavujeme pochybnosti o validite našich výskumov autoregulácie. „Validita je schopnosť výskumného nástroja zisťovať to, čo bolo zamýšľané zisťovať. Na prvý pohľad je táto definícia paradoxná – veď prečo by výskumník použil nástroj, o ktorom by nevedel, čo zisťuje. Skutočnosť je však zložitejšia a odpoveď na otázku, čo výskumník zisťuje, nemusí byť jednoduchá alebo jednoznačná“ (Gavora, 2010). Je otázka autoregulácie predmetom pedagogiky? Nemali by sa ponechať otázky výskumu autoregulácie spolupráci s tými, ktorí ich dlhodobo a kompetentne skúmajú (sociálna a pedagogická psychológia, sociálna antropológia, teória riadenia a i.)? Nie je výskum autoregulácie učenia príkladom nesprávneho chápania otvárania sa pedagogiky hraničným vedám? Nie je skôr ich substitúciou?

Výskumné nástroje ani v pedagogike nemajú byť generické, zachytávajúce nekonkretizované úlohy človeka. Respondent vzťahuje svoje odpovede k nejakej konkrétnej činnosti vo svojej životnej situácii. Takže pri výskume autoregulácie učenia spravidla získavame odpovede o rôznych situáciách, ktoré sa v štatistických výsledkoch zrejme zlievajú dohromady. Uvedieme pre ilustráciu príklad. V istom nemenovanom dotazníku autoregulácie sa autori dotazníka pýtajú respondenta, či súhlasí s tvrdením: „Když moje plány fungují, pevně se jich držím“. Ale odpoveď na takúto otázku nie je možná nezávisle na tom, o aké plány sa jedná! Niektoré plány sa realizujú a fungujú ľahšie, niektoré ťažšie. Nemožno to zovšeobecňovať. Možno autoreguláciu učenia posudzovať nezávisle na jej obsahu? Rozdiel v úrovni hodnotenia vlastnej autoregulácie individua bude vždy závislý od predmetu, toho, na čo sa autoregulácia vzťahuje, od osobnostných charakteristík a sociálnej situácie. Autoreguláciu učenia vzhľadom na veľké plány a ďaleké ciele nemožno porovnávať s každodennosťou. Nebude aj fungovanie plánov a intenzita ich pridržania sa závisieť predovšetkým od toho, o aké plány sa jedná? A čo vôľové vlastnosti, schopnosť niečo chcieť? A vytrvalosť, presvedčenie, dôvera a i. Nebude úroveň autoregulácie učenia triedy, skupiny, ale aj jednotlivca vždy rozdielna a teda nezovšeobecniteľná, v závislosti od uvedených ako i ďalších podmienok? A napokon autoregulácia učenia v pedagogike neoslabí aj tak neraz slabnúci záujem vyučujúcich o učenie (výchovu) s vidinou nediferencovanej samostatnosti žiaka, ktorého učenie sa by sa malo stať individuálnou záležitosťou? Nepovedie paradigma autoregulácie učenia sa k jedinému

hlavnému cieľu – nevenovať sa v pedagogike učiacim sa, ale iba príprave vyučujúcich na zvládnutie autoregulácie učenia sa (žiakov)? Verme, že tak to predsa nie je, to by vyučujúci predsa len nedopustili.

Každý partner dialógu musí byť pripravený korigovať niečo na svojich vlastných predstavách, keď mu niekto iný dokáže, že nemá pravdu. Treba byť pripravený korigovať svoje predstavy a podobnú ochotu predpokladať aj u svojich partnerov pri výskume autoregulácie učenia.

Strategické námety pre výskumné riešenie

Seriózný pedagogický výskumný program by sa mal v oblasti „autoregulácie učenia“ koncentrovať na to, ako učiť žiakov a študujúcich nielen určitým obsahom a zručnosťami, ale aj na to, ako s nimi narábať, teda výskum, ktorý by viedol k tomu, aby škola naučila žiakov ako postupovať, aby pri učení nepotrebovali pomoc rodičov, učiteľov, rovesníkov a iných a pod. Cieľom by malo byť naučiť, ako vziať zodpovednosť za svoje učenie do vlastných rúk, čo dáva človeku väčšiu možnosť obstať na ceste životom. Samotný obsah procesov autoregulácie a ich skúmania nie je predmetom pedagogiky.

Takýto výskumný program nemožno tvoriť (iba) na základe excerptovania časopisov, tak, aby bol strategický zámer „v súlade“ s najfrekvencovanejšími, hlavne americkými témami. Výskum by mal byť v súlade so zásadou *verejnej vedy*¹⁰, podľa zásady veda – vec verejná, a nie závislá na názoroch inštalovaných decizorov, komisií a koryfejov vedy, mal by byť v súlade s vlastným presvedčením. Aby kritika voči doterajšiemu koncipovaniu dlhodobej stratégie výskumu nebola bez alternatívnych návrhov, treba uvažovať o témach charakteru základného výskumu v pedagogike, v spolupráci, a nie v substitúcii s viacerými spoločenskovednými disciplínami. Podobne, ako Roman Švaříček (2013, s. 68) v štúdiu *Konec pedagogiky : kritický esej* kriticky a výstižne upozorňuje na nahrádzanie pedagogického výskumu, pokiaľ nepríde k jej konsolidácii a riešeniu základných otázok, ktoré predstavujú „...tí pedagogické konstanty: obsah, cieľ a prostriedky“.

LITERATÚRA

ARENDOVÁ, H. 1995. *O násilí*, Praha: Oikoymenth 1995

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds.) 2000. *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press, ISBN: 978-0-387-77579-1.

BROWN, J. S., COLLINS, A., DUGUID, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, N. 1, 32-42.

¹⁰ Zvlášť odporúčam do pozornosti ostatnú publikáciu Terezy Stöckelovej (2012).

- CORNO, L., BOEKAERTS, M. 2005. Self-regulation in classroom and Intervention. International Association for Applied Psychology, Columbia University, USA, *Applied psychology: International review* 2005, 54 (2), 199-231.
- DOUILLET, J. 2001. Kritik am Radikalen Konstruktivismus. Dostupné na <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>
- FISCHER, E. 1966. „Původ a podstata romantismu.“ in M. Petrušek. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- GAVORA, P. a kol., 2010. *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- GOFFMAN, E., 1967. *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GRIESE, H., 1999. Sozialwissenschaftliche Vorläufer und Kritik des Konstruktivismus – ein wissenschafts(auto)biographischer Zugang (s. 103-123). In Arnold, R., Giesecke, W., Nuiss, E. (Hrsg.) *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches*. Hohengehren: Schneider.
- HABERMAS, J., 1973. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, In: Habermas, J.: *Kultur und Kritik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HARRIS, K., GRAHAM, S., MASON, L., 2003. Self-regulated Strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 15, 1-16.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. Psychologický slovník. Heslo Autoregulace. Praha: Portál.
- HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovat?* Bratislava: ÚŠI.
- HRDÁ, R., ŠÍP, R. 2011. *Identita v sociálně pedagogickém výzkumu*. Brno: Muni press, Katedra sociální pedagogiky PdF MU.
- KNOWLES, M. S., HOLTON E. F., SWANSON, R. A., 2007. *Lebenslanges Lernen: Andragogik Und Erwachsenenbildung* Heidelberg: Elsevier Spektrum Akademischer Verl.
- LIPOVETSKY, G., [1983 a 1993]. 2008. „Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu.“ Praha: Prostor.
- LUHMANN, N., 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J., 1990. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Goldmann Verlag. ISBN 978-3-442-11460-3.
- MCCARTY, L., 2000 Fünf Thesen des radikalen Konstruktivismus. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3, s. 293-310.
- MEAD, G. H., 1968. *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PETRUŠEK, M., 2006. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- PIAGET, J., 1980. Life is essentially autoregulation. In: Piattelli-Palmerini, M. *Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ. Press.

- NICOLIS, G., ILYA PRIGOGINE, I., 1977. *Self-Organization in Non-Equilibrium Systems*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- PINTRICH, P. R., 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- PRIGOGINE, I. 1973. Time, Irreversibility and Structure, in: *Physicist's Conception of Nature*, ed. by Jagdish Mehra, Dordrecht u.a., D. Reidel Pub., 1973, S. 561-593.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I. 1990. Entwicklung und Irreversibilität, In: *Selbstorganisation*. Jahrbuch für Komplexität in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Bd. 1, S. 3-18.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*, heslo Auto-regulace učení. Praha: Portál.
- RIESMAN, D., 1968. *Osamělý dav: studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Mladá fronta.
- RUSTEMEYER, D. 1999 Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 4, S. 467-484
- SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B.J., 2012. *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. 2008. New York: Routledge 2012.
- STANGEL, W., 1989. *Das neue Paradigma der Psychologie – die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg 1989.
- STÖCKELOVÁ, T., 2012. *Nebezpečné známosti. O vzťahu sociálnych vied a spoločnosti*. Praha: SLON.
- ŠVARÍČEK, R., 2013. Konec pedagogiky: Kritický esej. In: *Studia pedagogica*, roč. 18., č. 2 – 3, s. 55-72.
- TORÁČOVÁ, P., 2008. Smysl zkoumání subjektivní zkušenosti. In: Novotný, K, Friedmanová, M. (eds.) 2008. *Výzkum subjektivity. Od Huddera k Foucaultovi*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-86818-61-0.
- TOUGH, A. M., 1989 'Self-directed learning: concepts and practice' in C. J. Titmus (ed.) *Lifelong Education for Adults. An international handbook*, Oxford: Pergamon Press.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMON, J., DIERKING, D., 2000. Self-regulation interventions with a focus an learning strategies. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H., 2011. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 2011. New York: Routledge.

Peter Ondrejko pracuje v oblasti sociálnej patológie, kriminológie, sociológie výchovy a metodológie spoločenskovedných výskumov. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejnených doma i v zahraničí. Venuje sa i najnovším sociologickým teóriám. Pôsobí v Centre výzkumu Fakulty humanitných štúdií Univerzity Tomáše Bati v Zlíne.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc.
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu
Nám. T. G. Masaryka 1279
760 01 Zlín
Česká republika
e-mail: ondrejkovic@fhs.utb.cz

Redakcia PEDAGOGIKA.SK si touto cestou dovoľuje vyzvať odborníkov/odborníčky na diskusiu k nastoleným otázkam a problémom autoregulácie. Tešíme sa na Vaše stanoviská a názory, privítame aj prípadné analýzy názorov zahraničných odborníkov či vlastné výskumy autoregulácie.