

UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
Fakulta verejnej správy



VZDELÁVACIA POLITIKA

Stanislav Konečný

Košice 2023

Vzdelávacia politika

Vedecká monografia

Autor:

doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA

Katedra verejnej politiky a teórie verejnej správy, Fakulta verejnej správy, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Recenzenti:

doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.

Katedra andragogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

doc. Ing. Peter Sika, PhD.

Katedra sociálneho rozvoja a práce, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita v Bratislave

Vedecká redaktorka:

doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.

Katedra sociálnych štúdií, Fakulta verejnej správy, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Jazyková redaktorka:

Mgr. Anna Konečná

Tento text je publikovaný pod licenciou Creative Commons 4.0 - Attribution CC BY NC ND („Uveďte pôvod - Nepoužívajte komerčne - Nespracováajte“)



Za odbornú a jazykovú stránku tejto publikácie zodpovedá autor.

Dostupné od: 25.01.2023

Umiestnenie: www.unibook.upjs.sk

DOI: <https://doi.org/10.33542/VPO-0181-0>

ISBN 978-80-574-0181-0 (e-publikácia)

OBSAH

ÚVOD	6
1 VZDELÁVACIA POLITIKA – POJEM A KONTEXTY	10
1.1 VYMEDZENIE POJMU - PREHLAD DOTERAJŠÍCH PRÍSTUPOV.....	10
1.2 FUNKCIE A PRINCÍPY VZDELÁVACEJ POLITIKY	13
1.2.1 Funkcie vzdelávacej politiky	13
1.2.2 Princípy vzdelávacej politiky	14
1.3 KONTEXTY VZDELÁVACEJ POLITIKY	16
2 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE VIED O VZDELÁVANÍ	21
2.1 VÝCHODISKÁ POZNÁVANIA A UČENIA (SA)	22
2.1.1 Psychologické východiská	22
2.1.2 Pedagogické východiská	25
2.1.3 Vedomostný manažment	26
2.2 UČENIE (SA) AKO KOGNITÍVNY PROCES	28
2.2.1 Znak (od vnemu po symbol)	29
2.2.2 Informácia	30
2.2.3 Znalosť (od poznatkov po znalosti)	30
2.2.4 Vedomosť (od zručnosti po múdrosť)	31
2.2.4.1 Tacitné a spillovers vedomosti	33
2.3 UČENIE SA A VZDELÁVANIE	35
2.3.1 Učenie (sa) a učenie	35
2.3.2 Učenie (sa) a vzdelávanie	36
2.3.3 Vzdelávanie a vyučovanie	42
2.3.3.1 Vzdelávanie a výchova	43
2.3.4 Vyučovanie a učenie	44
2.3.5 Vzdelávanie a učenie	45
3 VZDELÁVACIA POLITIKA A JEJ REALIZAČNÉ FORMY	48
3.1 VZDELÁVACIE INŠTITÚCIE	48
3.1.1 Sústava školských vzdelávacích inštitúcií (školská sústava)	48
3.1.1.1 Školy plnoorganizované a neplnoorganizované	51
3.1.1.2 Alternatívne školy	52
3.1.1.3 Verejné a súkromné školy	53
3.1.1.4 Všeobecné a odborné školy	54
3.1.1.5 Školy pre osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami	59
3.1.1.6 Akreditácia škôl	69
3.1.2 Inštitúcie mimoškolského vzdelávania	70
3.1.2.1 Inštitúcie nadväzujúce na školský vzdelávací systém	71
3.1.2.2 Inštitúcie nenadväzujúce na školský vzdelávací systém	73
3.1.1.3 Validizácia mimoškolských vzdelávacích programov	73
3.1.3 Ostatné inštitúcie so vzdelávacou funkciou	78
3.2 FORMY VZDELÁVANIA	79
3.2.1 Prezenčné vzdelávanie	79
3.2.2 Dištančné vzdelávanie	81
3.2.3 Kombinované formy	83
3.3 SYSTÉMOVÉ KONCEPTY VZDELÁVANIA	83
3.3.1 Počiatočné vzdelávanie	84
3.3.2 Vzdelávanie dospelých	85
3.3.2.1 Vzdelávanie dospelých ako prvá (náhradná) a ako druhá (opakovaná) šanca	85
3.3.2.2 Vzdelávanie dospelých ako nová šanca	86
3.3.2.3 Vzdelávanie dospelých ako štatistická kategória	87
3.3.3 Ďalšie vzdelávanie	88
3.3.4 Celoživotné vzdelávanie	91
3.3.5 Celoživotné učenie sa	94

4 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE VEREJNEJ POLITIKY ...	99
4.1 VEREJNÁ POLITIKA	99
4.2 AKTÉRI VZDELÁVACEJ POLITIKY AKO VEREJNEJ POLITIKY	102
4.2.1 Aktéri na globálnej (celosvetovej) úrovni	106
4.2.1.1 OSN	106
4.2.1.2 UNESCO	110
4.2.1.3 ILO	114
4.2.1.4 OECD	114
4.2.1.5 Cirkvi	116
4.2.1.6 Globálni aktéri z prostredia trhu	117
4.2.1.7 Globálni aktéri z prostredia občianskej spoločnosti	118
4.2.2 Aktéri na nadnárodnej (kontinentálnej, celoeurópskej) úrovni.....	119
4.2.2.1 Rada Európy	120
4.2.2.2 Európska únia	124
4.2.2.3 Európski aktéri z prostredia trhu	135
4.2.2.4 Európski aktéri z prostredia občianskej spoločnosti	135
4.2.2.5 Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania	137
4.2.3 Aktéri na národnej (celoštátnej) úrovni	140
4.2.4 Aktéri na regionálnej úrovni	144
4.2.5 Aktéri na miestnej úrovni	145
4.3 NÁSTROJE VZDELÁVACEJ POLITIKY AKO VEREJNEJ POLITIKY	146
4.3.1 Koncepčné (strategické) nástroje	146
4.3.2 Legislatívne (právne) nástroje	150
4.3.3 Ekonomické nástroje	153
4.3.4 Informačné nástroje	154
4.3.5 Organizačno-administratívne nástroje.....	155
5 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE EKONOMICKÝCH VIED	157
5.1 EKONOMICKÉ VEDY AKO VEDY O ČLOVEKU	157
5.1.1 Človek v procese produkcie statkov	158
5.1.2 Človek v procese spotreby statkov.....	160
5.2 VZDELANIE AKO STATOK A AKO TOVAR	162
5.2.1 Vzdelanie ako statok z hľadiska jeho produkcie	162
5.2.2 Vzdelanie ako statok z hľadiska jeho spotreby	165
5.2.2.1 Dostupnosť statkov vzdelania	163
5.2.2.2 Spôsob spotreby statkov vzdelania	164
5.2.2.3 Úžitok zo spotreby statkov vzdelania	166
5.2.2.4 Spôsob dostupnosti statkov vzdelania	167
5.3 NÁKLADY A ÚŽITKY VZDELANIA	168
5.3.1 Náklady vzdelania	168
5.3.1.1 Náklady jednotlivcov a náklady spoločnosti	169
5.3.1.2 Náklady explicitné a implicitné, priame a nepriame	170
5.3.1.3 Náklady fixné a variabilné	171
5.3.1.4 Náklady priemerné a hraničné	172
5.3.1.5 Náklady kapitálové a bežné	172
5.3.2 Úžitky vzdelania	173
5.3.2.1 Úžitky z hľadiska adresáta	174
5.3.2.2 Formy úžitkov	175
5.3.3 Vzťah nákladov a úžitkov	177
5.3.4 Úlohy štátu pri vytváraní rovnováhy nákladov a úžitkov vzdelávania	180
5.3.5 Komodifikácia vzdelania	182
5.4 FINANCOVANIE VZDELÁVANIA	184
5.4.1 Financovanie produkcie statkov vzdelania	185
5.4.1.1 Financovanie formálneho vzdelávania	186
5.4.1.2 Financovanie neformálneho vzdelávania	192
5.4.1.3 Financovanie informálneho vzdelávania	193
5.4.2 Financovanie spotreby statkov vzdelávania	194

5.4.2.1	Financovanie spotreby formálneho vzdelávania	194
5.4.2.2	Financovanie spotreby neformálneho vzdelávania	195
5.4.2.3	Financovanie spotreby informálneho vzdelávania	196
5.5	VZDELANIE – SÚČASŤ PRÁCE AKO VÝROBNÉHO FAKTORU	196
5.5.1	Ľudské zdroje a ľudský kapitál	197
5.5.1.1	Ľudský kapitál	198
5.5.1.2	Investovanie do ľudského kapitálu a jeho návratnosť	197
5.5.2	Vzdelanie, profesia, kvalifikácia a kompetencie	200
5.5.2.1	Vzdelanie	202
5.5.2.2	Profesia a zamestnanie	202
5.5.2.3	Kvalifikácia	203
5.5.2.4	Kompetencie	205
5.5.3	Odmeňovanie za prácu	207
5.6	INFORMÁCIE, ZNALOSTI A VEDOMOSTI AKO VÝROBNÝ FAKTOR	208
5.6.1	Znalostný pracovník	208
5.6.2	Učiaci sa organizácia	210
5.6.3	Učiaci sa komunita, učiaci sa región	211
5.6.4	Znalostná ekonomika	212
5.6.3	Vedomostná spoločnosť	213
5.7	HODNOTENIE (EVALUÁCIA) VZDELÁVANIA	213
5.7.1	Objekt hodnotenia	214
5.7.1.1	Individuálne objekty	215
5.7.1.2	Hromadné objekty	216
5.7.2	Hodnotiaci subjekt	217
5.7.2.1	Vnútročné hodnotenie (interná evaluácia)	217
5.7.2.2	Vonkajšie hodnotenie (externá evaluácia)	217
5.7.3	Metódy hodnotenia	219
5.7.4	Funkcie hodnotenia	220
5.7.5	Kritériá hodnotenia	220
5.8	SLUŽBY VZDELÁVANIA	226
6	VZDELÁVACIA POLITIKA V SOCIÁLNO M KONTEXTE A V KON- TEXTE SOCIÁLNEJ POLITIKY.....	230
6.1	SOCIÁLNE SÚVISLOSTI VZDELÁVACEJ POLITIKY	230
6.2	VZDELÁVACIA POLITIKA A SOCIÁLNA POLITIKA	232
6.3	VZDELÁVACIA POLITIKA A SOCIÁLNA DIFERENCIÁCIA	234
6.3.1	Vzdelávanie a dôsledky sociálnej diferenciácie	234
6.3.1.1	Vplyv rodinného prostredia	234
6.3.1.2	Vplyv sociálnych sietí a sociálny kapitál	2
6.3.1.3	Vplyv dostupnosti vzdelávacieho systému	239
6.3.2	Dôsledky vplyvu vzdelávacieho (školského) systému na sociálnu diferenciáciu	241
6.3.2.1	Vzdelanie a sociálne vylúčenie	242
6.3.2.2	Kultúrny kapitál	245
6.3.3	Ďalšie sociálne dôsledky vzdelávania	245
6.4	VZDELÁVACIA POLITIKA A TRH PRÁCE	247
6.4.1	Trh práce	247
6.4.2	Nezamestnanosť. Vzdelanie a zamestnateľnosť	250
6.4.3	Flexibilita a vzdelávanie	252
6.2.3	Vzdelávanie pre trh práce	253
	ZÁVER	256
	Doslov	258
	LITERATÚRA.....	259
	Resumé	279
	Summary	282
	Biografická poznámka	285

Motto:

*„Prvé, čo si želáme, je, aby tak naplno a k plnému človečenstvu mohol byť
vzdelávaný nie nejaký jeden človek alebo niekoľkí či mnohí,
ale všetci ľudia spoločne aj každý zvlášť, mladí i starí, bohatí aj chudobní,
urození aj neurození, muži i ženy,
skrátka každý, komu sa dostalo osudom narodiť sa ako človek,
aby konečne bolo raz celé ľudské pokolenie vzdelané
vo všetkých vekových stupňoch, stavoch, pohlaviach i národoch.
Za druhé, si prajeme, aby každý človek bol celostne vzdelaný,
súčasne vycvičený nielen v jednej jednotlivéj veci,
ale vo všetkých, ktoré dovršujú podstatu ľudskosti.
Ako je celému ľudskému pokoleniu celý svet školou,
od počiatku vekov až do konca,
tak aj každému človekovi je jeho vek školou, od kolisky až po hrob...
Každý vek je určený na učenie
a tie isté hranice sú dané človekovi pre život i pre učenie.“*

Jan Amos Komenský: Všeľvýchova

ÚVOD

„Vzdelávacia politika je mladá ale značne obsiahla disciplína“ (Veselý 2005, s. 278).

Toto konštatovanie sa môže javiť na prvý pohľad ako veľmi prekvapujúce – veď vzdelávanie (nech ho už chápeme akokoľvek) je súčasťou ľudskej civilizácie už tisícročia a čo už môže byť obsiahle na tom, čím prešiel viac-menej úspešne skoro každý z ľudí, uprostred ktorých žijeme. Možno však práve ten pocit, že vzdelávacia politika je – na rozdiel od vyššie citovaného prameňa – považovaná za jednoduchú, spôsobuje nielen to, že tento rezort môže viesť ktokoľvek (veď každý chodil do školy, tak tomu aj každý rozumie...), ale napríklad aj to, že knižných i časopiseckých publikácií o vzdelávacej politike je u nás i vo svete radovo menej, ako napríklad o politike sociálnej, či zdravotnej ale napokon aj kultúrnej (ani nehovoriac o porovnaníach s hospodárskou politikou, politikou menovou alebo cenovou, či politikou cestovného ruchu alebo zahraničnou politikou a pod.). Vzdelávanie je pritom „zložitým procesom ľudskej činnosti, ktorý je predmetom skúmania pedagogiky, ekonomiky, ale zároveň aj iných vedných disciplín, ako sú psychológia, sociológia, ale aj kybernetika, teória riadenia a v neposlednom rade i ekonómia a ďalšie“ (Benčo 2003, s. 15).

A možno práve zložitost' a komplexnosť fenoménu vzdelávacia politika je príčinou takého malého počtu monografií, ktoré sa jej venujú: a aj keď sú spravidla výsledkom úsilia multidisciplinárnych tímov, vždy sa ich publikovanie spája s rizikom, že celý rad špecialistov, venujúcich sa niektorej parciálnej problematike vo vzdelávaní, nad nimi nielenže ohrnie nosom, ale možno ich aj podrobí zdrvivúcej kritike pre (parciálnu) „nekompetentnosť“. Zároveň je zrejme, že šírka problematiky limituje možnosti jej obsiahnutia v dostatočnej hĺbke a autor či autori stoja pred dilemou, ako sklbiť šírku, komplexnosť zmapovania problematiky s dostatočnou hĺbkou, ktorá tak nikdy nemôže dosiahnuť detailnosť, s akou sa čiastkovým témam venujú parciálne monografie.

Neustále sa však akcentuje význam vzdelania v spoločnosti, najmä v kontexte perspektív jej celkového rozvoja: hovorí sa o učiacej sa spoločnosti, o informačnej spoločnosti, o vzdelanostnej ekonomike a pod. Vo svete totiž v posledných desaťročiach – minimálne od začiatku sedemdesiatych rokov, keď UNESCO publikovalo prvú rozsiahlu, tzv. Faurého štúdiu o vzdelávaní, sa celosvetovo začal meniť prístup k charakteru učenia, vyučovania, výchovy i vzdelávania. Pochopiteľne, cez železnú oponu len ťažko prenikali tieto myšlienky k nám, kde východiskom prístupu k vzdelávacej politike bol stále viac degenerujúci marxizmus-leninizmus. Ťažšie sa však chápe novšia história: Jedným z najvýznamnejších ak nie vôbec najvýznamnejším medzinárodným dokumentom, ktorý bol v poslednom tridsaťročí publikovaný, bola správa, ktorú pre UNESCO ako špecializovanú organizáciu OSN pre vzdelávanie a kultúru, vypracovala medzinárodná komisia „Vzdeláva-

nie pre 21. storočie“ pod vedením bývalého francúzskeho premiéra Jacquesa Delorsa a ktorá bola v roku 1995 publikovaná pod názvom „Učenie je skryté bohatstvo“. Vysoká autorita tohto dokumentu sa premietla aj do faktu, že bol preložený do viac ako 40 jazykov a je označovaný za novú svetovú chartu vzdelávacej politiky pre 21. storočie (Kotásek 1997, s. xii). V slovenčine sa však tento dokument neobjavil, čo by pri dnešnom rozšírení angličtiny už nemusel byť problém – horším signálom však je, že o jeho existencii nachádzame vo väčšine zásadných koncepčných dokumentov pre oblasť vzdelávania v Slovenskej republike len veľmi zriedkavú zmienku a aj to len v posledných rokoch, čiže s viac ako 20-ročným sklzom.

Prinajmenšom v Európe sa významne zmenil celý rámec vzdelávacej politiky: Európa si sformovala jasné princípy vzdelávacej politiky (najmä princíp rovnosti príležitostí vo vzdelávaní, princíp celoživotného vzdelávania a princíp individualizácie a diferenciacie) a zmenila aj chápanie funkcií, aké má plniť vzdelávacia politika – preto sa tomu rámcu zmien v charaktere a prístupe k vymedzovaniu vzdelávacej politiky budeme venovať v prvej kapitole tejto monografie.

Zmena v celkovom koncepte vzdelávacej politiky sa mohla uskutočniť len v úzkej previazanosti so zmenami v prístupoch pedagogických vied a vôbec vied o vzdelávaní, ktoré zmenili svoj predmet zo žiaka na človeka v jeho celoživotnom oblúku ako objekt a subjekt, z pôsobenia v školských inštitúciách na pôsobenie i v mimoškolských inštitúciách a aj mimo nich atď. V minulosti bolo učenie chápané ako činnosť, ktorej obsahom je nadobúdanie poznatkov, znalosti faktov. Ideálom bol encyklopedicky vzdelaný človek, ale aj špecialista, odborník, disponujúci škálou znalostí z určitej oblasti ľudského poznania, vzdelanec. Predovšetkým v školskom systéme nadobudnuté vedomosti tvorili základ pre celý jeho ďalší život. „Škola = základ života“ – bolo heslo tých čias. Základom pre tento prístup bolo chápanie vzdelávania ako transmisívneho procesu, v ktorom „učiteľ“ prenášal poznatky na „žiaka“, ktorý si ich osvojoval, výsledkom čoho bolo, že ich vedel reprodukovať.

V druhej kapitole našej monografie sme sa preto rozhodli venovať viac pozornosti filozofickým, psychologickým a pedagogickým východiskám vzdelávacej politiky.

Zmena vzdelávacej politiky sa musí teda týkať už samotného vymedzenia a chápania pojmov vzdelanie, vzdelávanie, výchova, učenie a pod. Už na tomto mieste môžeme skonštatovať, že vzdelávanie je značne mnohostranný a v konečnom dôsledku neurčitý pojem, výsledkom čoho je množstvo rozdielnych prístupov, definícií, názorov a pod., lišiacich sa okrem iného v dôsledku toho, z pozície ktorej z vied ho vymedzujeme. Vzdelávanie je totiž už od antiky predmetom záujmu filozofie (Sokratés o privádzaní pravdy na svet prostredníctvom otázok kladených učiteľom), psychológie (Wilhelm Wundt – prinajmenšom ako jeden z jej zakladateľov svojou teóriou percepcie a apercepcie), pedagogiky (minimálne od čias Jana Amosa Komenského, ale špeciálne od Johanna Friedricha Herbartu či Johna Deweyho), ale určite aj ekonómie vzdelávania (už Adam Smith konštatoval vplyv vzdelávania na produktivitu práce a na ekonomický rast), pričom chápanie vzdelávania v rôznych vedách je nielen rozdielne, ale niekedy až nekompatibilné. Nie je preto ani alibistickým ani samoúčelným, ale vyslovene funkčným, keď našu monografiu začíname kapitolou, týkajúcou sa práve vymedzenia samotného pojmu vzdelanie síce so zohľadnením jeho interdisciplinárneho pozadia, ale vyslovene z hľadiska vzdelávacej politiky. Opierame sa pritom o poznatky tradičných kognitívnych vied, ale nepreberáme ich bezo zvyšku a mechanicky, takže možno vyvoláme kritiku z ich radov – je to však prirodzená daň za to, že naša vedecká monografia chce predstavovať vlastný, originálny prístup k danej problematike v tom, že syntetizuje, ale zároveň prekračuje pohľady parciálnych vied.

Vzdelávanie v tomto kontexte presahuje celý rad tradičných hraníc: vykračuje z múrov škôl ba aj iných vzdelávacích inštitúcií a emancipuje vzdelávanie ako proces, ktorého podstatou je učenie sa. Prekračuje vzdelávanie nielen od „školského veku“ ku vzdelávaniu dospelých, ale vníma ho ako doslova celoživotné, ba priam biodromálne učenie sa (veď u koľkých ich životná múdrosť vystúpi až na smrteľnej posteli?).

Úlohou tejto kapitoly však nebude podať vyčerpávajúci prehľad relevantných filozofických, psychologických a pedagogických koncepcií poznávania a učenia (sa), ale len upozorniť na to, že vo vzdelávaní nejde len o počty súkromných či verejných škôl a pod., ale o nové východiská aj pre

posudzovanie dosiahnutého percenta zamestnanosti absolventov, pre dosiahnutie skutočne flexibilného ľudského kapitálu a pod. Dôvodom pre zaradenie tejto „pedagogizujúcej“ kapitoly je aj skutočnosť, že vzdelávacia politika, ktorá nie je dostatočne zakotvená práve vo svojich filozoficko-psychologicko-pedagogických východiskách, jednoducho nemá šancu byť vo vzdelávacom prostredí akceptovaná.

Tento prístup je nevyhnutný aj pre to, čo prináša jej tretia kapitola. Formálne sa týka druhého z pojmov, obsiahnutých v názve monografie – politika v nej však nie je chápaná ako tradičný pohľad politológie, v čom sa líši od viacerých publikácií o politike vzdelávania. Politológia ako veda o politických subjektoch ako o nositeľoch moci, chápala aj vzdelávaciu politiku často ako priestor presadzovania mocenských záujmov. Náš prístup vychádza z pohľadu, s ktorým prichádza v posledných desaťročiach nová vedná disciplína – teória verejnej politiky. Tá nemá vo svojom zornom poli natoľko problém moci (ako to má politológia), ako skôr problém záujmov – a najmä verejných záujmov. Tie sa kreujú v prostredí, ktoré ďaleko presahuje tradičný záujem politológie: spolu ich vytvárajú nielen politické subjekty, ale aktéri z prostredia všetkých systémov spoločenskej regulácie, čiže aj z prostredia trhu či občianskej spoločnosti (ba aj z prostredia archaickejšieho systému spoločenskej regulácie, ktorý reprezentuje stále funkčný systém náboženstva a cirkvi), a teda nie len z prostredia štátu a už vôbec nie len z prostredia politického subsystému štátu. Aktéri, ktorí spoluvytvárajú (alebo by mali spoluvytvárať tak, ako sa to deje v iných civilizovaných európskych krajinách) politiku vzdelávania aj u nás, pôsobia na celosvetovej (OSN, UNESCO, ILO atď.) a celoeurópskej (EÚ, Rada Európy atď.) úrovni, ale aj na vnútroštátnej úrovni verejnoprávnej (verejné školstvo najmä univerzitné), trhovej (súkromné školstvo ale aj celý rad ďalších vzdelávacích inštitúcií podnikateľského charakteru) či občianskej (záujmové združenia učiteľov, študentov, think-tanky a pod.). Ako píše A. Coulson, systém vzájomnej spolupráce, ktorý by zjednotil ciele rôznych aktérov, pedagógov a rodín, by podporil aj inovácie a ušetril vzdelávanie od neefektívnych postupov (Coulson 1994, s. 1). Je celkom zrejmé, že takto chápanej politike, napĺňanej kolektivitizovanými záujmami rôznych aktérov, nemôže stačiť formát tradične chápaného vzdelávania.

Len takto chápaná politika vzdelávania dokáže dávať odpovede na rôzne aktuálne otázky praxe – napríklad z hľadiska potrieb ekonomiky. Bezduché vajatanie hľadá riešenie nedostatku kvalifikovaných pracovníkov pre určité profesie dobre že nie v umiestenkách z rokov päťdesiatych a stále sa uzatvára do nástrojov štátnej regulácie, namiesto toho, aby hľadala cestu pre 21. storočie, ako ju prezentuje vyššie spomínaná Delorsova správa. Znamená to okrem iného ústup od niekedy zjednodušujúceho sumarizačného chápania vzdelania ako „verejného“ či „zmiešaného“ statku (pričom často táto sumarizácia „prevládajúceho charakteru“ vzdelania je len pláštikom príklonu k intervencionistickému chápaniu ekonomiky - a aj ekonomiky vzdelávania) a hľadanie odpovede na otázku, aké vzdelávanie a prečo je statkom verejným či súkromným aj s konzekvenciami pre jeho financovanie. Znamená to okrem iného prechod od zjednodušeného chápania „efektívnosti“, meranej okamžitým zamestnaním absolventov rôznych škôl (ktorá však dlhodobo môže znamenať zamestnateľnosť problematickú), k udržateľnej celoživotnej zamestnateľnosti, ktorá sa však stane realitou až vtedy, keď sa cez ďalšie vzdelávanie nebude flexibilne adaptovať na požiadavky meniaceho sa trhu práce trojpercentný zlomok dospelých, ale podstatne väčší podiel tých, ktorých škola naučí nie len zvládať, montovať či konštruovať, ale predovšetkým učiť sa.

Dopady takto chápanej vzdelávacej politiky by sa mali prejavovať aj v jej sociálnych efektoch. Dnes, keď sa napríklad hľadá riešenie sociálneho vylúčenia, postihujúce napríklad rómske komunity, vo vzdelávaní rómskych detí, možno celkom určite povedať, že cesta cez tradične chápané vzdelávanie asi bude veľmi trnistá. Akosi sa však nechce hľadať odpoveď na otázku, načo je dobrá 45-minútová vyučovacia hodina od prvej triedy základnej školy až po prednáškové bloky v doktorskom štúdiu, keď pre 6-ročné dieťa a 25-ročného doktoranda sú to celkom rozdielne časové úseky, ako na to už konečne poukázala aj koncepcia Učiace sa Slovensko (Burjan a kol. 2017, s. 52) – a že fakt, že pre hyperaktívneho rómskeho i nerómskeho prváčika je trištvrte hodina utrpením, ktoré znesie, ale na jeho výsledkoch sa to prejaví – a tento výsledok môže byť v jeho celoživotnom vzdelávaní aj celoživotným hendikepom. Akosi sa nechce hľadať ani odpoveď na celý rad ďalších otázok, týkajúcich sa posilňovania školskej autonómie, keď sa lepšie zo strany štátu riadi mono-

chromatický systém, pripomínajúci neslávne známu „jednotnú školu“ (Humajová 2008a, s. 9), takže treba oslabiť alebo aspoň spochybniť školy cirkevné či súkromné a už vôbec neuvažovať, že kvalifikáciu by mohol poskytovať aj niekto iný okrem štátom požehnaných škôl. Takáto cesta však nevedie k variantným možnostiam vzdelávacích stratégií pre všetkých členov spoločnosti, ktorá jediná môže dlhodobo prinášať aj impulzy do riešenia otázok prehlbujúcej sa sociálnej diferenciacie.

Ak teda konfrontujeme všetky tieto zmeny a výzvy, ktorým sa chceme v tejto monografii venovať, s tradičným chápaním vzdelávania ako „procesu zámerného a organizovaného osvojovania poznatkov, zručností, postojov a pod., typicky realizovaného prostredníctvom školského vyučovania“ (Průcha, 2006a, s. 63), potom by bol pre túto monografiu skutočne vhodnejší iný názov – možno „Edukačná politika“. Vzhľadom ku zaužíwanej systematike a klasifikácii oblastí politiky sme však ostali pri zaužívanjšom pojme, ale skôr s takým chápaním vzdelávania, aké už takmer pred storočím navrhoval klasik sociológie vzdelávania Florian Znaniecki, hovoriac o „činnostiach ľudí, smerujúcich k okamžitému alebo budúcemu vyvolávaniu, brzdeniu alebo zmene činností iných ľudí“ (Znaniecki 2001, s. 3). Pritom „čím ďalej tým viac rastie dôležitosť vzdelávania nielen mimo školy a školských inštitúcií ale i mimo celú vzdelávaciu sústavu. Vzdelávanie stále viac prebieha aj prostredníctvom hromadných oznamovacích prostriedkov, internetu, počítačových hier atď. Podľa niektorých autorov by sme teda mali pod pojmom vzdelávacia politika rozumieť akúkoľvek snahu ovplyvniť vzdelávanie a učenie jednotlivcov, či už prebieha formálne alebo neformálne, organizovane alebo neorganizovane“ (Veselý 2015a, s. 19).

Objektívne teda ide o oblasť mimoriadne širokú, v ktorej sa len veľmi ťažko – ako sme už uviedli – rodia skutočné syntézy. Na Slovensku doposiaľ žiadna – nepoznáme zatiaľ syntetickú monografiu o vzdelávacej politike z pera slovenského autora. V susednej Českej republike sa pokúsili tento problém riešiť formami kolektívnych monografií (Kalous – Veselý 2006a, Kalous – Veselý 2006b, Kohoutek – Veselý – Špačková 2015), ktorým treba vysloviť uznanie, aj keď kolektívne monografie často trpia na určitú pojmovú difúziu, hypostazovanie parciálnych analýz nad skutočnou syntézou a pod. Cestou eliminácie týchto nedostatkov je autorská monografia – jej rizikom však zase je parciálna nedôslednosť, nedokonalosť, ktorej sa určite nevyhol ani autor predkladanej práce – jej silnou stránkou by však zase mala byť syntéza. Vo vzdelávacej politike existujú ešte stovky ďalších otázok, ktoré sme však nedokázali v našej práci obsiahnuť.

Monografia je teda syntetickou interdisciplinárnou autorskou prácou, podávajúcou pohľad na vzdelávaciu politiku zo zorného uhla všetkých relevantných vedných odborov. Nekladie si za cieľ byť koncepčným materiálom pre reformy vzdelávania, aj keď nevyklúčujeme možnosť, že môže byť inšpiráciou aj pre inštitúcie, zodpovedné za vzdelávaciu politiku. Monografia napriek tomuto svojmu často polemickému zameraniu (a vlastne práve vďaka nemu) je však určená širokej odbornej verejnosti, ktorá sa zaoberá vzdelávaním v rôznych súvislostiach svojho teoretického i praktického záujmu.

Doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA

1 VZDELÁVACIA POLITIKA – POJEM A KONTEXTY

Ako každá ľudská činnosť i vzdelávanie má svoju históriu, ktorá zanecháva stopy aj na dnešných prístupoch k chápaniu tejto činnosti. V najširšom zmysle slova aj vzdelávanie patrí k najstarším aktivitám ľudského druhu, ale takto ho datovať môžeme len vtedy ak ho stotožníme s napodobňovaním ako spôsobom odovzdávania vzorov činností, ktorý je známy v celej živočíšnej ríši a prevláda aj u ľudských mláďat. O vzdelávaní v užšom slova zmysle hovoríme až od vzniku škôl, ktoré sa objavujú spolu s diferenciaciou spoločnosti v nám blízkom priestore najskôr v sumersko-akkadskej ríši, v ríši babylonskej či v Egypte. Moc egyptských faraónov sa už v 3. až 2. tisícročí pr. n. l. opierala o úradníkov, ktorí boli pre svoju funkciu vzdelávaní v školách, rovnako ako kňazi, lekári či architekti a napokon aj vojaci, ktorých školy boli až druhým stupňom, nadväzujúcim na prvý stupeň pisárskych škôl. To si už vyžadovalo ucelený pohľad na tvorbu systému vzdelávania, ktorý dnes spájame s obsahom pojmu vzdelávacia politika¹.

Nie je cieľom tejto monografie podávať prehľad o dejinách školstva, najmä keď v historickom vývoji aj vzdelávacia politika už dávno opustila len rámce školského vzdelávania, jednako sa však história premieta aj do súčasných prístupov k vymedzeniu vzdelávacej politiky.

Východiskom tejto monografie sa preto stáva predovšetkým otázka jej koncepcie, na ktorej bude postavené jej vnútorné usporiadanie. Ináč povedané, treba si hneď na úvod dať odpoveď na niekoľko základných metodologických otázok.

1.1 VYMEDZENIE POJMU – PREHĽAD DOTERAJŠÍCH PRÍSTUPOV

Tak ako je – v porovnaní napríklad so sociálnou politikou – pomerne menej monografií a učebníc vzdelávacej politiky, tak je aj úmerne tomu menej definícií tejto politiky. Menšia kvantita však v žiadnom prípade neznamená menšie spektrum prístupov k jej vymedzeniu, čo vedie až k neprehľadnosti (Veselý 2015a, s. 14).

Aj v prípade vzdelávacej politiky sa stretávame s pokusmi o jej vymedzenie na základe obsahu oboch pojmov (Veselý 2006, s. 10 - 11), z ktorých sa skladá – a aj tu sa ich konotácie konfrontujú s konotáciami týchto pojmov v cudzích jazykoch. Ako si ukážeme na príslušných miestach tejto publikácie, má skutočnosť, že slovenskému (podobne ako českému) významu pojmu „vzdelanie“ zodpovedá v angličtine „*education*“ ale i „*learning*“² a pod. a na druhej strane pojmu „politika“ v angličtine „*polity*“, „*policy*“ aj „*politics*“ atď. celkom prirodzený základ v tom, že slovenská odborná terminológia sa začala rozvíjať až o dve storočia neskôr ako odborná terminológia anglická, nemecká a pod. Komparatívne diskusie na túto tému považujeme za zväčša samoúčelné, nepodceňujeme však potrebu poznania rozdielov medzi cudzojazyčnými termínmi vtedy, keď prekladáme alebo interpretujeme zahraničné pramene.

Podobne ako v iných politikách aj v prípade vzdelávacej politiky sa stretávame s jej rozlišovaním ako praktickej činnosti a ako vedného odboru. „Vzdelávacia politika ako praktická činnosť znamená reálnu tvorbu politiky (napríklad rozhodovanie ministerstva, vyjednávanie o spôsobe a miere financovania, tvorbu kurikulárnych dokumentov a pod.), vzdelávacia politika ako vedný odbor znamená vedecké skúmanie a analýzu toho, ako praktická vzdelávacia politika prebieha, prečo práve takto a akým spôsobom by ju bolo možné vylepšiť. Treba povedať, že vzdelávacia politika ako prax i ako vedecká disciplína sa navzájom podmieňujú a v niektorých miestach sa prekrývajú“ - konštatuje A. Veselý na začiatku prvej kapitoly českej kolektívnej monografie o vzdelávacej politike

¹Nakoľko sme nenašli vecný argument pre rozlišovanie spojení „vzdelávacia politika“ a „politika vzdelávania“, budeme obe tieto spojenia v celej tejto monografii (napr. aj pri citovaní z rôznych prameňov) považovať za synonymá s preferenciou spojenia „vzdelávacia politika“, ktoré sa nám javí ako ústrojnejšie utvorené a aj zapadá do radu podobných pojmov akými sú pojmy sociálna politika, hospodárska politika atď.

²Osobitný neporiadok panuje aj pri prekladaní dokumentov z dielne Európskej únie, kde sa obom týmto pojmom niekedy celkom náhodne priradujú slovenské ekvivalenty „vzdelávanie“ a „učenie (sa)“, podobne ako sa tak pojmu „*vocational education*“ a „*training*“ priraduje jediný ekvivalent „odborné vzdelávanie“.

(Veselý 2006, s. 8) a s jeho konštatovaním možno plne súhlasiť. Napriek tomu však existuje celý rad prístupov, v ktorých rôzne stránky teórie či praxe vystupujú pri vymedzovaní vzdelávacej politiky s rôznou intenzitou.

Za najjednoduchšie prístupy môžeme považovať tie, ktoré vychádzajú z predstavy, že vzdelávacia politika má reagovať na **potreby praxe**, má byť „výsledkom konsenzuálneho nájdenia základných postojov k problematike vzdelávania a výchovy, ktoré by sa mohli stať východiskom pri riešení praktických problémov školskej politiky“ (Brdek – Vychlová 2004, s. 16). Práve pri týchto prístupoch sa najčastejšie stretávame so stotožňovaním vzdelávacej politiky s politikou školskou, hoci sa v literatúre všeobecne akceptuje, že „školská politika je užší pojem, ktorý znamená riadenie sústavy škôl a školských zariadení, ktoré poskytujú vzdelávanie a sú štátom uznané ako školské inštitúcie (t. j. vymedzené zákonom alebo iným právnym predpisom)“ (Veselý 2006, s. 11, tiež Veselý 2015a, s. 19). Podobne britskí autori monografie o vzdelávacej politike ju spájajú s praktickými postupmi, ale už aj s organizačnými princípmi a so strategickým smerovaním vzdelávania (Bell – Stevenson 2006, s. 59): „Vzdelávanie je celkom iste otázkou praktického účelu. On tvorí jeho obal. Jadro však spočíva v otázke zmyslu vzdelávania. Jedno od druhého pritom nemožno oddelovať.“

Otázky organizačných princíпов sa v rôznych definíciách vzdelávacej politiky niekedy spájajú priamo s riešením funkčnosti školskej resp. celej **vzdelávacej sústavy**: „Vzdelávaciu politiku môžeme definovať ako súhrn konkrétnych činností a opatrení, ktorými štát a ostatné subjekty ovplyvňujú vzdelanie a vzdelávaciu sústavu a rozhodovanie o vzdelávacích inštitúciách, prístupe k vzdelávaniu, obsahoch a cieľoch vzdelania, o spôsobe riadenia a financovania“ (Stanek a kol. 2011, s. 231). Jan Mertl podobne píše, že vzdelávacia politika predstavuje „súbor opatrení a krokov, ktoré vedú ku konštituovaniu a kultivovaniu vzdelávacieho systému s cieľom zabezpečiť a umožniť všestranný rozvoj jednotlivca v kontexte potrieb a priorít jeho samého, ale aj doby a spoločnosti, v ktorej každý jednotlivec žije“ (Mertl 2009, s. 1). Podobne aj iní autori: „Politika vzdelávania predstavuje súhrn nástrojov, cieľov a opatrení, prostredníctvom ktorých štát ovplyvňuje úroveň, štruktúru a kvalitu služieb vzdelávania, a tým aj vzdelanostnú úroveň obyvateľstva“ (Hronec – Miškocová 2013, s. 1). V súvislosti s vymedzením vzdelávacej politiky sa niekedy prihliada aj k zabezpečeniu základnej kontinuity vývoja školského systému (Bell – Stevenson 2006, s. 59). „Vzdelávacia politika štátu sa uplatňuje už od predškolského veku cez základné, stredné a vysoké školstvo až po vzdelávanie tretieho veku“ (Baláži 2013, s. 1) a takto je často vzdelávacia politika prezentovaná aj v ďalších publikáciách (Munková 2004, s. 105, 149 – 150 a pod.), niekedy aj explicitne v prepojení na správu vzdelávania (Oliker 2017).

Strategické smerovanie vzdelávania ako predmet politiky vzdelávania sa zase často spája – ako bolo sčasti vidieť už vyššie – s **normami**, ktorými je vzdelávací systém regulovaný. Výkladový slovník ľudských zdrojov napríklad vymedzuje vzdelávaciu politiku ako politiku, ktorá zahŕňa princípy, priority a metódy rozhodovania, vzťahujúce sa k uplatňovaniu spoločenského vplyvu na vzdelávanie. „Toto rozhodovanie sa týka určovania strategických zámerov rozvoja vzdelávania, legislatívneho rámca vzdelávacej činnosti vzdelávacích a vzdelávaných subjektov a spôsobov ich kontroly“ (Palán 2002, s. 233). Nemecký Gablerov lexikón definuje vzdelávaciu politiku ako súbor rozhodnutí, výkonov, vykonávacích programov a predpisov, týkajúcich sa verejných alebo súkromných organizácií tak, aby vytvárali podmienky pre obsahový, organizačný a zdrojom primeraný úspech vyučovacieho procesu (Schmid – Lenk 2009). Aj ďalší českí autori vymedzujú vzdelávaciu politiku ako „súhrn formálnych i neformálnych pravidiel, noriem a praktík, ktoré riadia a ovplyvňujú konanie jednotlivcov a inštitúcií v oblasti vzdelávania“ (Veselý 2006, s. 8).

Trochu širšie ale v podobnom kontexte vymedzuje vzdelávaciu politiku i staršia česká publikácia, v ktorej sa píše, že vzdelávacia politika zahŕňa „princípy, priority a metódy rozhodovania, vzťahujúce sa na uplatňovanie spoločenského vplyvu na vzdelávanie. Toto rozhodovanie zahŕňa strategické zámery rozvoja vzdelávania, legislatívny rámec činnosti vzdelávacích a vzdelávaných subjektov, spôsob financovania, vymedzovania vzdelávacích cieľov a obsahov, stimulovania a ovplyvňovania činnosti vzdelávacích subjektov a spôsob ich kontroly“ (Kalous 1997, s. 7). Podobne vymedzoval vzdelávaciu politiku už niekoľko rokov predtým iný český autor (Pařízek 1993), ktorý ju chápal ako metódy, princípy a priority rozhodovania o vzdelávacích inštitúciách. Toto

rozhodovanie v sebe zahŕňa viacero zložiek: legislatívny rámec vzdelávacích inštitúcií, obsah výchovy, stanovovanie cieľov, ovplyvňovanie podmienok činnosti vzdelávacích inštitúcií, spôsoby ich kontroly, spôsoby financovania atď. Vzdelávacia politika je chápaná ako súčasť spoločenských a skupinových priorít a pôsobí priamo a nepriamo aj na výchovu v rodine, na inštitúcie mimoškolského vzdelávania a napokon aj na školské inštitúcie. Podobne autor kapitoly o vzdelávacej politike v kolektívnej monografii o verejnej politike (Veselý 2005, s. 277 – 309) sa pri jej vymedzovaní opiera predovšetkým o texty pedagógov, ovplyvnené politologickými a manažérskymi teóriami, podľa ktorých je vzdelávacia politika priestorom, v ktorom sa rozhoduje o princípoch, prioritách, metódach rozhodovania najmä vo vzťahu štátu a vzdelávacích inštitúcií, osobitne (ak sa hovorí o školskej politike) inštitúcií tvoriacich školský systém (tamtiež, s. 278 – 279).

Úplne konkrétne, jednoducho a v súlade s najaktuálnejšími tendenciami v európskom vzdelávacom priestore potom vymedzovala vzdelávaciu politiku V. Prusáková, keď písala, že „vzdelávacia politika by mala podporovať celoživotné učenie podporou celoživotného vzdelávania“ (Prusáková 2005, s. 73).

Spoločenský vplyv na vzdelávanie pritom možno identifikovať **vo viacerých kontextoch**. Marie Lall z Inštitútu vzdelávania Londýnskej univerzity píše, že „koncepty vzdelávacej politiky treba vnímať a vysvetľovať v širšom kontexte vládnych aktivít a jej ekonomických a sociálnych politík, podmienených tak domácimi ako medzinárodnými súvislosťami“ (Lall 2007, s. 1). Isteže – najmä medzinárodné súvislosti situáciu komplikujú: aj britskí autori monografie o vzdelávacej politike konštatujú, že rozdielne medzinárodné kontexty sťažujú jej analýzu (Bell – Stevenson 2006, s. 3), pretože práve tam sa prejavujú rozdiely v preferovaní rôznych princípov, v odlišnostiach v hierarchii funkcií a pod., ktoré charakterizujú vzdelávaciu politiku danej konkrétnej krajiny. Na sociálny, kultúrny, ekonomický a politický kontext vzdelávacej politiky upozorňuje aj A. Veselý (Veselý 2006, s. 16), pričom (vonkajšie) kontexty vzdelávacej politiky nemožno zjednodušene zamieňať len s jej (vnútornými) aspektami.

Uvedené prístupy k vymedzeniu vzdelávacej politiky umožňujú aj rôzne prístupy k jej popisu a následne i jej analýze. Mohli by sme ju teda vnímať:

- cez systém inštitúcií, v ktorých sa vzdelávanie realizuje a vzdelávacia politika by v takomto prípade analyzovala štruktúru a vzťahy v tomto systéme: inštitúciami môžeme pritom rozumieť systém vzdelávacích inštitúcií (politika vzdelávania ako politika realizovaná sústavou škôl, školských zariadení a inštitúciami ďalšieho vzdelávania), ale aj systém foriem vzdelávania, vzdelávacích programov a metód atď.,
- cez systém noriem, regulujúcich vzdelávanie napríklad z hľadiska jeho záväznosti a dobrovoľnosti, tiež ako hierarchiu právnych predpisov, upravujúcich problematiku vzdelávania počnúc rovinou medzinárodných paktov, vytvárajúcich všeobecný rámec aj pre vzdelávanie, cez všeobecne záväzné vnútroštátne predpisy až po interné normy vzdelávacích inštitúcií a pod.,
- cez systém princípov, priorít, funkcií, vyjadrujúcich ideovo-hodnotovú štruktúru vzdelávania, predovšetkým zo strany jeho obsahu a cieľov, ktoré sú vzdelávacou politikou vytyčované,
- cez systém kontextov nielen ekonomických a sociálnych politík, ktoré spolu vymedzujú priestor politiky vzdelávania.

Podobne identifikuje štyri rozmery teórie vzdelávacej politiky (s odvolaním sa na text B. S. Coopera, L. D. Fusarelliho a E. V. Randalla) aj Dennis Childers, keď hovorí o:

- rozmere normatívnom, vytváranom hodnotami;
- rozmere štruktúrnym, vytváranom organizačnou štruktúrou;
- rozmere konštitutívnym, vytváranom zmluvne zakotvovanými mocenskými záujmami (teda fakticky zákonmi);
- rozmere technickom, vytváranom kontextami vzdelávacej politiky (Childers 2007).

Vymedzovanie politiky vzdelávania cez systém inštitúcií či cez systém noriem je pomerne najjednoduchšou cestou: stačí popísať existujúci systém v danej krajine a prvoplánovo z neho vyvodíť určité jednoduché zovšeobecnenia, čo môže byť celkom efektívne napríklad pri výučbe vzdelávacej politiky ako predmetu v rámci vysokoškolského kurikula (Dudová – Polonyová 2012). Práve

tým, že každá krajina si vo svojom systéme verejnej politiky volí podľa vlastných historických skúseností, ale aj aktuálnych potrieb, vlastné preferencie princípov a vlastnú hierarchiu funkcií, ktorú má plniť jej vzdelávacia politika, však dochádza k problematickej situácii pri formulácii univerzálneho rámca vzdelávacej politiky. Určité možnosti tu síce poskytuje komparatistika vzdelávacích politík jednotlivých krajín, ale my sme sa v našej práci pokúsili o iný prístup a o hľadanie reálnych princípov a najmä funkcií vzdelávacej politiky, aký ona plní v kontexte pedagogických vied, v kontexte sociálnej politiky, v kontexte verejnej politiky a v kontexte ekonomických vied.

1.2 FUNKCIE A PRINCÍPY VZDELÁVACEJ POLITIKY

1.2.1 Funkcie vzdelávacej politiky

Veľmi frekventovanou kategóriou v súvislosti s politikou vzdelávania sú **funkcie**, ktoré má vzdelávanie na základe zvolenej vzdelávacej politiky plniť. V literatúre (Veselý - Kalous 2006, s. 26 – 28, Hlásna – Horváthová – Mucha - Tóthová 2006, s. 103 – 105, Potůček 1995, s. 90, Veselý 2005, s. 282 – 284, Krebs a kol. 1997, s. 292 – 296, Geffert 2009, s. 114 – 117, Vančíková 2011, s. 7 – 30, Duchovičová – Kurincová 2012, s. 186 – 188, Petlák 1997, s. 31 – 32 a pod.) sa v tejto súvislosti uvádzajú najmä tieto funkcie vzdelávacej politiky (niekedy formulované, ale aj ako v širšom kontexte chápané funkcie vzdelania či vzdelávania alebo funkcie vzdelávacej sústavy):

- **preventívna**, chápaná ako funkcia celospoločenskej prevencie, zameranej na podporu a rozvoj sociálnej bezpečnosti a suverenity, alebo aj ako funkcia, týkajúca sa spoločenského (najmä profesijného) uplatnenia a výkonu ďalších spoločenských rolí;
- **výchovná**, ktorá je považovaná za základ socializačných procesov, v ktorých dochádza ku kultúrnej transmisii, čiže k osvojovaniu si vzorov správania ako časti formovania osobnosti;
- **vzdelávacia**, zameraná na cieľavedomosť procesu osvojovania si informácií znalostí a metód ich nadobúdania; je považovaná za ťažiskovú funkciu vzdelávacej politiky;
- **edukačná**, ktorá je spojením oboch predchádzajúcich najmä v rámci pôsobenia školského systému;
- **socializačná**, chápaná ako nástroj včleňovania jednotlivca do spoločnosti a ako výsledok uplatnenia predchádzajúcich funkcií – ak ju chceme odlišiť od primárnej socializácie, ktorá prebieha v rodine, hovoríme o **sekundárnej socializácii**, socializáciou sa vo všeobecnosti rozumie proces včleňovania jednotlivca do jeho sociálnych rolí (rodovej, rodičovskej, pracovnej atď.), ak máme na mysli prepájanie primárnej a sekundárnej socializácie, hovoríme o **transformačnej** funkcii vzdelávania a ak máme na mysli včleňovanie jednotlivca do kultúry ako súboru hodnôt a noriem, potom hovoríme skôr o **akulturačnej** alebo tiež **kulturačnej** funkcii;
- **personalizačná**, ktorá vyjadruje skôr osobnostnú stránku tohto včleňovania – formovanie individuá, osobnosti, zodpovednej za svoje činy a schopnej konať samostatne a obhájiť svoj názor, ktorá je niekedy tiež označovaná ako funkcia **ideačná**;
- **integračná**, ktorá sa niekedy zúžene chápe ako vytváranie triedneho kolektívu, ale v skutočnosti tu ide nielen o rozvoj komunikačných zručností a schopností sociálnych kontaktov, ale o širšiu schopnosť participovať na vytváraní sociálnych sietí – ak vnímame túto participáciu ako súčasť účasti na verejnom živote, niekedy sa stretávame aj s označením **integračno-verejná** funkcia;
- **kvalifikačná**, ktorá znamená osvojenie si znalostí, zručností a návykov, požadovaných pre výkon určitej profesie alebo zamestnania – preto je niekedy označovaná aj ako funkcia **profesionalizačná**, ale v novších konceptoch ide o celkovú orientáciu jednotlivca na výkon a znalosti ako prostriedok rozvoja vlastnej osobnosti;
- **selektívna** alebo tiež **alokačná** funkcia vzdelávania, ktorej uplatnenie vedie k distribúcii jednotlivých skupín účastníkov prvotne do rôznych (typov) škôl, sekundárne do rôznych profesijných skupín, ale následne tým aj do rôznych príjmových kategórií a statusových rolí – výsledkom môže byť zvýhodnenie (pozitívna diskriminácia), ale aj znevýhodnenie, preto sa niekedy nazýva aj funkciou **diferenciačnou**, ktorá umožňuje diferencované stratégie vzdelávania a jeho cieľov pre každé-

ho jednotlivca (na základe triedenia a členenia podľa dosiahnutej úspešnosti vzdelávania), a tam, kde vzdelanie potvrdzuje a reprodukuje existujúcu sociálnu diferenciaciu, hovoríme aj o jeho **legitimizáčnej** funkcii;

- **ochranná**, podľa ktorej najmä zotrúvanie mladého človeka v školskom prostredí ho chráni pred negatívnymi vplyvmi viac ako prostredie v zamestnaní či vo voľnočasových aktivitách; na ňu potom nadväzuje funkcia **kontrolná**, vychádzajúca z vyššej miery spoločenskej kontroly v prostredí vzdelávacích inštitúcií;
- **nápravná**, spájaná s odstraňovaním existujúcich spoločenských problémov prostredníctvom vzdelávania;
- **inovačná** funkcia, ktorá bola v minulosti spájaná najmä s výskumnou funkciou vysokých škôl, ale ktorá sa so zmenou charakteru celého vzdelávania mení na funkciu tvorby nových vedomostí a inovácií v celom priestore, ktorý pokrýva politika vzdelávania;
- **ekonomická** funkcia, vyjadrujúca úlohu vzdelania ako faktora ekonomického rastu, prípadne vzdelania ako výrobného faktoru atď.

Pestrosť a rôznorodosť vymedzovania rôznych funkcií je výsledkom rôznych prístupov k vzdelaniu a k rôznym kontextom, v ktorých vzdelanie vystupuje. Konštatuje sa napríklad, že „funkcie vzdelávania dospelých sa vyvíjali podstatne komplikovanejšie, dlhodobejšie a v zásade možno povedať, že nie sú jasné, respektíve uzavreté ani dnes“ (Rabušicová 2006, s. 21). Rôzne vymedzené funkcie a ich rôzne kombinácie vytvárajú diferencované rámce pre reálne fungujúce podoby vzdelávacej politiky v danom vzdelávacom systéme.

Od týchto funkcií, ktoré plní vzdelávacia politika, sa odvodzujú aj funkcie vzdelávacieho systému a jeho zložiek.

1.2.2 Princípy vzdelávacej politiky

Ďalšou frekventovanou kategóriou sú **princípy**, ktoré sa vo vzdelávacej politike uplatňujú. V rôznych publikáciách sa uvádza rôzna štruktúra a napokon i rôzny počet relevantných princípov vzdelávacej politiky – napr. sa ako základné princípy uvádzajú len princíp rovnosti vo vzdelávaní a princíp slobodného výberu (Stanek a kol. 2011, s. 232). Európska únia sa tu už však zjednotila na základných princípoch (Krebs a kol. 1997, s. 299 – 303, Brdek – Vychlová 2004, s. 23 – 24), ku ktorým by mala konvergovať vzdelávacia politika jej členských krajín:

- **princíp rovnosti vo vzdelávaní** znamená, že všetci občania majú mať zaručené právo na vzdelanie a úlohou vzdelávacej politiky je vytvorenie podmienok na to, aby toto právo si mohli uplatniť všetci občania bez výnimky a aby si boli v prístupe ku vzdelaniu rovní. V tomto zmysle sa tento princíp približuje princípu rovnosti šancí (Stanek a kol. 2011, s. 232), resp. princípu rovných šancí v prístupe ku vzdelaniu (Krebs a kol. 1997, s. 300). Samozrejme, to neznamená, že všetci občania budú toto právo využívať rovnako – ide tu len o rovnosť príležitostí. V praxi vzdelávacej politiky to znamená napríklad vytváranie mechanizmov odstraňovania bariér dostupnosti vzdelania pre rôznym spôsobom marginalizované skupiny obyvateľstva či inak znevýhodnených jednotlivcov, pričom nástroje, ktorými sú tieto mechanizmy realizované, môžu mať charakter legislatívny (antidiskriminačné zákony pre oblasť vzdelávania a pod.), ekonomický (bezplatnosť štúdia, resp. štipendiá, pôžičky, poplatky a pod.), organizačný (kvóty, menšinové školstvo a pod.). informačný atď.;
- **princíp celoživotného vzdelávania** znamená, že možnosť vzdelávania by mala byť ľuďom k dispozícii počas celého ich života, vzdelávanie by malo byť nepretržité, kontinuálne a malo by vždy vyjadrovať súlad medzi záujmami človeka a jeho možnosťami. V súčasnej spoločnosti dopyt po vzdelaní neobyčajne rastie a je stále rozmanitejší a premenlivejší. Je to dané jednak potrebami pracovno-profesijného uplatnenia v permanentne a totálne sa meniacom prostredí a súvisí so širokým a rozmanitým dopytom po vzdelávacích aktivitách z hľadiska obsahu, úrovne, dĺžky, foriem a pod. v rámci školskej sústavy aj mimo nej s cieľom obnovy, rozšírenia a zdokonalenia odborných kompetencií či profesijnej reorientácie. Je to dané tiež potrebami osobnostného rozvoja a

rozvíjania sociálnych vzťahov a súvisí najmä s dopytom po vzdelaní, motivovaným rozvojom individuálnych schopností a osobnou sebarealizáciou. Obidva vplyvy spôsobujú, že potreby vzdelávania sa neobyčajne rozrôzňujú, že vzdelanie sa dotýka nielen oveľa širšieho, ale aj oveľa rozmanitejšieho okruhu ľudí (z hľadiska veku, pohlavia, záujmov, vzdelávacích aspirácií a pod.) a že sa stále častejšími stávajú návraty dospelých ku vzdelávacím aktivitám. Vplyvom vedecko-technického rozvoja je teoretická i praktická príprava na výkon určitej profesie veľmi rýchlo prekonávaná veľkým množstvom novo požadovaných znalostí, ktoré predpokladajú vyšší alebo iný stupeň vedomostí, zručností, prípadne iných schopností a pod. Zastarávanie poznatkov a znalostí je v súčasnom období pomerne značné a stále sa prehľbuje. Preto by mal byť aj tento princíp vo vzdelávacej politike podporovaný rôznymi nástrojmi, vytvárajúcimi ucelený a vnútorne prepojený systém tradičných vzdelávacích inštitúcií a pestrej škály iných možností ďalšieho vzdelávania, „ktorý dovoľuje rozmanité a početné priechody medzi vzdelávaním a zamestnaním a ktorý umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami a kedykoľvek v priebehu života“ (Brdek – Vychlová 2004, s. 25). „Jednou zo schodných ciest ako zvládnuť dynamizmus poznania je okrem iného permanentné vzdelávanie. Vzdelávanie sa teda musí nevyhnutne stať celoživotným procesom ... nekončí získaním určitého typu a stupňa vzdelania v rámci školskej sústavy. Vo svojej organizovanej i neorganizovanej forme sa vzdelávanie stáva neoddeliteľnou súčasťou ľudského života. Koncept celoživotného vzdelávania je celosvetový, je trvalý a zo strategického hľadiska je základnou podmienkou adaptability ekonomiky i spoločnosti a ich prosperity“ (Krebs a kol. 1997, s. 300); aj tento princíp je už dnes prekonávaný princípom celoživotného učenia sa;

- **princíp individualizácie a diferenciacie** je založený na fakte, že v biodromálnom cykle človeka sa jeho záujmy a potreby diverzifikujú a túto pestrosť vzdelávacích potrieb je stále ťažšie ak nie celkom vylúčené uspokojovať unifikovanými vzdelávacími formami. Preto je potrebné pristupovať k vzdelávaniu jednotlivcov čo najindividuálnejšie, rešpektujúc aj ich rozdielnu úroveň znalostí a vedomostí – v tom spočíva princíp individualizácie. Je to princíp, ktorý vychádza z pôvodného poslania školy, ktoré zdôrazňovalo, že vzdelávací proces sa má prispôsobovať vzdelávaným osobám. „Zmyslom je odstrániť uniformitu a necitlivosť k rozdielnym schopnostiam a možnostiam ľudí a naopak – nájsť, zmobilizovať a kultivovať čo najviac ľudí s prirodzenými vlohami a rozmanitými dispozíciami, aby žiadne individuálne schopnosti a nadanie neostali ležať ladom“ (Krebs a kol. 1977, s. 301). Princíp diferenciacie prináša potom širokú škálu rôznych foriem a stupňov štúdia, odborov a smerov štúdia, podôb celoživotného učenia sa a pod.;

- **princíp internacionalizácie** znamená, že v podmienkach demokracie a s ňou spojeného voľného pohybu osôb je nevyhnutné vytvárať predpoklady aj v systéme vzdelávania pre stále koordinovanejší postup, pre väčšiu mieru kompatibility národných vzdelávacích systémov a pre všeobecný rast ich úrovne a kvality. Niekedy sa hovorí aj o princípe európskej dimenzie vo vzdelávaní, ktorá má znamenať podporu vzájomného porozumenia, chápania príbuzností a rozdielov medzi kultúrami európskych krajín, poznávania a rešpektovania historických aj súčasných rozdielov medzi európskymi krajinami v oblasti sociálnej, ekonomickej, kultúrnej i politickej, podporovanie spoločných hodnôt, vzájomnej tolerancie a medzinárodnej spolupráce. V európskom vzdelávacom priestore sa v tomto kontexte zdôrazňujú napríklad také aspekty, ako:

- vzdelávanie a príprava na povolanie odstraňujú prekážku vo voľnej výmene ideí a osôb, znižuje regionálne rozdiely a posilňuje integráciu v samotnom vzdelávaní,
- vzdelávacie postupy musia prispieť k formovaniu vzdelania, mobilnej a flexibilnej pracovnej sily, schopnej uplatniť sa na európskom trhu práce,
- jednotlivé krajiny Európskej únie podporujú inovácie a konvergenciu v procese vzdelávania v rámci spoločenstiev a vytvárajú predpoklady pre vzájomné uznávanie kvalifikácií všetkých stupňov,
- podporujú sa iniciatívy a aktivity, smerujúce k zlepšeniu jazykovej výuky s požiadavkou zvládnutia jedného alebo i viacerých jazykov (Krebs a kol. 1997, s. 302).

Najdôležitejším nástrojom presadzovania tohto princípu sa stali programy na podporu mobility vo vzdelávaní, financované z fondov Európskej únie;

• **princíp diferenciácie vzdelávacích aktivít** nadväzuje na princíp individualizácie a diferenciácie myšlienkou, že individualizované a diferencované potreby môže najúspešnejšie uspokojovať len diferencovaná ponuka, ktorú môže najlepšie zabezpečiť len pluralitný systém poskytovateľov vzdelávacích služieb. Znamená to, že možnosť či povinnosť poskytovania vzdelávacích aktivít by mal mať nielen štát, ale aj aktéri z iných systémov spoločenskej regulácie, t. j. cirkvi, komerčné subjekty a subjekty z prostredia občianskej spoločnosti. Niekedy sa tento princíp nazýva aj princípom konkurencie, vyjadrujúci právo na vzájomnú súťaž nielen medzi rôznymi poskytovateľmi vzdelávania (verejnými a súkromnými, resp. štátnymi a neštátnymi), ale aj medzi tradičnými a alternatívnymi školami, školami a inými vzdelávacími a ďalšími inštitúciami atď.

Okrem týchto hlavných princípov sa aj v celoeurópskom kontexte presadzujú niektoré ďalšie princípy, ovplyvňujúce formuláciu vzdelávacej politiky, ako napríklad **princíp kvality** (poskytnuté vzdelanie má umožňovať efektívne zapojenie do sveta práce, aktívnu účasť na spoločenskom živote a zmysluplnosť a bohatstvo osobného života), **princíp efektívneho využívania zdrojov** (pri obmedzenosti zdrojov je nutná ich pluralita a diverzifikácia a transparentnosť ich využívania), **princíp demokratického a efektívneho riadenia s uplatnením subsidiarity** (riadenie má byť participatívne, prehľadné a verejne kontrolované) a pod.

Tak ako aj v iných politikách je učebnicový zoznam funkcií a princípov takpovediac „povinnou jazdou“, ale oveľa menšia pozornosť sa venuje otázke, na čo sú vlastne takto sformulované funkcie a princípy pre danú politiku potrebné. V skutočnosti sa totiž v konkrétnej politike – v našom prípade vo vzdelávacej politike (danej krajiny) – uplatňujú rôzne funkcie a rôzne princípy rôznou mierou a v dôsledku toho aj v rôznej hierarchii. Každá krajina si vo svojej vzdelávacej politike na základe politického rozhodnutia volí určité priority, vyjadriteľné práve preferovaním niektorých princípov a niektorých funkcií aj na úkor (alebo s menšou preferenciou) iných princípov a iných funkcií.

Môžeme pritom pozorovať určitý vývoj najmä v preferovaní funkcií, ktoré má vzdelávacia politika a jej nástroje plniť. Tradičný model školy ako „základu života“ budoval od počiatku predovšetkým na vzdelávacej, neskôr aj na výchovnej a teda v úhrne na edukačnej funkcii vzdelávania, hoci prvé elementy pripisovania socializačnej funkcie vzdelávaniu už majú takisto svoju dlhoročnú históriu. Možno zhruba pred storočím sa začali objavovať východiská, ktoré viedli v súčasnosti k uvedomovaniu si potreby rešpektovania personalizačnej funkcie vzdelávania, na desaťročia môžeme odhadovať vedomé rešpektovanie integračnej funkcie a ešte kratší horizont nás delí od frontálneho uvedomenia si kvalifikačnej funkcie (najmä v konfrontácii s realitou fenoménu nezamestnanosti) a funkcie selektívnej – alokačnej – diferenciáčnej (zase v konfrontácii s realitou fenoménu sociálnej diferenciácie a jej extrémnych foriem v podobe sociálneho vylúčenia). Napokon vnímanie významu inovačnej funkcie vzdelávacej politiky je skutočne témou, ktorá sa v Európe síce začala otvárať už na prahu osemdesiatych rokov, ale naplno začína byť jej význam vo vzdelávacej politike väčšiny európskych krajín docenený až v posledných dvoch decéniách.

Tak ako sa ťažisko v tejto škále posúvalo do stále širších kontextov vzdelávania, dochádzalo aj k zmenám proporcií, alebo – lepšie povedané – váh jednotlivých funkcií v celku vzdelávacej politiky: v absolútnom vyjadrení význam výchovnej či vzdelávacej funkcie sa síce nezmenšil, ale s rastom komplexnosti vzdelávacej politiky a s rozširovaním jej funkcií podiel tejto funkcie na celku funkcií, ktoré vzdelávacia politika plní, poklesol – naproti tomu zase podiel inovačnej funkcie, ktorá bola v minulosti len jednou z funkcií vysokoškolskej vzdelávacej politiky, vzrástol nielen absolútne ale predovšetkým relatívne, nakoľko dnes sa už tvorivosť myslenia a schopnosť rozvíjania nových poznatkov stáva súčasťou všetkých etáp a takmer všetkých foriem, v ktorých sa vzdelávacia politika realizuje.

1.3 KONTEXTY VZDELÁVACEJ POLITIKY

Vo viacerých vyššie uvedených definíciách vzdelávacej politiky sa venuje určitá pozornosť vzťahu tejto politiky a politiky sociálnej či hospodárskej buď ako celku alebo vzťahu vzdelávacej

politiky a elementom, tvoriacim konštitutívne elementy týchto politik – napríklad vzťahu politiky vzdelávania a fiškálnej politiky, politiky vzdelávania a politiky zamestnanosti a pod.

Z nášho pohľadu sa javí práve tento okruh otázok – otázok vyplývajúcich z hlavných kontextov, v ktorých vzdelávacia politika pôsobí – ako kľúčový pre definovanie vzdelávacej politiky ako predmetu exaktného poznávania. Všetky ostatné prístupy k vymedzeniu vzdelávacej politiky sa nám takto javia len ako odvodené z tohto kontextu – ak nebude napríklad jasné, v akom vzťahu je politika vzdelávania k sociálnej politike nielen cez niektoré parciálne problémy ale komplexne, bude veľmi problematické obsahovo správne vymedziť obsah princípu rovnosti vo vzdelávaní či obsah socializačnej, integračnej, diferenciačnej ale i ďalších funkcií a následne aj regulačný rámec právnych predpisov a organizačná štruktúra vzdelávacích inštitúcií, zabezpečujúcich naplnenie týchto funkcií a uplatnenie uvedeného princípu. Ak nebude jasné, v akom vzťahu je vzdelávacia politika k verejnej politike, bude veľmi problematické obsahovo správne vymedziť obsah alokačnej, legitimizáčnej či personalizačnej funkcie, bez jasného vymedzenia vzťahu vzdelávacej politiky v jej ekonomickom kontexte nebude možné vymedziť dostatočne presne obsahovo vymedziť obsah funkcie inovačnej či princípu diferenciacie vzdelávacích aktivít a pod.

„Vzdelávacia sústava sa vždy nachádza v určitom čase a priestore, ktoré zásadne ovplyvňujú jej činnosť – existuje vždy v nejakom sociálnom, kultúrnom, ekonomickom a politickom kontexte“ - píše autori českej kľúčovej monografie o teórii a nástrojoch vzdelávacej politiky (Veselý 2006, s. 17). Všeobecne sa za relevantné kontexty vzdelávacej politiky považuje kontext sociálny, politický a ekonomický (Bell – Stevenson 2006, s. 5). W. D. Haddad v oficiálnej štúdii UNESCO (1995, s. 88 – 89) rozširuje tieto kontexty aj o kontexty demografické a kultúrne, v troch ďalších sa však s predchádzajúcimi autormi zhoduje. Pohľady na vzdelávaciu politiku pritom rutinne zahŕňajú rôzne štatistiky, týkajúce sa školského systému (počty žiakov a študentov, počty tried a škôl, objemy verejných financií vynakladaných na takto vymedzovanú vzdelávaciu politiku a pod.), čo už samo osebe signalizuje značne zúžené chápanie vzdelávacej politiky ako politiky školskej. „Oblasť vzdelávania je veľmi komplexná a vzdelávacie výsledky sú podmienené celým radom vzájomne prepojených faktorov, ktoré možno len veľmi ťažko „rozpliest““. Neexistuje žiadny jednoduchý a priamočiary recept pre úspešnú vzdelávaciu politiku. Výskumy napríklad vyvracajú predstavu, že vzdelávacie výsledky sa lineárne zvyšujú s navýšením objemu vložených finančných prostriedkov. Nepotvrdila sa ani domnienka, v mnohých krajinách premenená na cieľnú vzdelávaciu politiku, že vzdelávacie výsledky je možné priamo zlepšovať znížením počtu žiakov v triedach. Tieto skutočnosti vedú k nutnosti posudzovať vzdelávacie procesy v širších súvislostiach, zvažovať celý rad faktorov a ich vzájomnú interakciu“ (Veselý 2015b, s. 30). Autori brnianskej učebnice vzdelávacej politiky (Kohoutek - Veselý - Špačková a kol. 2015) riešili tento problém využitím metódy konceptuálneho rámca, v centre ktorého jednako sú vzdelávacie procesy (Veselý 2015b, s. 34).

Vzdelávaciu politiku teda nemožno chápať napríklad len ako „praktický presah“ pedagogiky (Veselý 2006, s. 9), jednako však **pedagogický kontext** vzdelávacej politiky nemožno ignorovať. Treba však prekonať jej úzko chápaný školský kontext a to hneď v niekoľkých dimenziách. Vzdelávacia politika musí vo vzťahu k samotnému vzdelávaciemu procesu predovšetkým akcentovať, že tento proces nemôže znamenať len ako hromadenie znalostí a ich memorovanie, ale musí tento proces posúvať výrazne do priestoru kreatívne využiteľných vedomostí. „Jej podstatu tvorí zabezpečovanie osobnostného rozvoja každého človeka a rozvoj všeobecne kultúrnych hodnôt“ (Geffert 2009, s. 112). Vzdelávací proces dnes už dávno prekonal také svoje chápanie, ktorého základom je transmisívne odovzdávanie poznatkov od učiteľa k žiakovi, ale základom vzdelávacieho procesu ako trvalo udržateľného je schopnosť učiteľa naučiť žiaka učiť sa a vzdelávacia politika, ktorá po roku 1995, keď UNESCO publikovalo správu svojej medzinárodnej komisie „Vzdelávanie pre 21. storočie“ nazvanú príhodne Učenie je skryté bohatstvo (Delors 1997) jednoducho uviazla v minulom storočí. Vzdelávacia politika z tohto hľadiska musí výrazne meniť aj pohľad na **kontext organizácie vzdelávania** nielen v tom, že popri tradičnom učiteľovi tu vystupujú lektori, konzultanti, inštruktori, kouči, mentori, tútori atď., ale ešte viac v tom, že učením sa máme na mysli už nielen učenie sa intencionálne, čiže zámerné, cieľavedomé a systematické (ale nielen také, ktoré je inštitucionálne organizované), ale aj učenie sa incidentné (príležitostné, no stále cieľavedomé), ba aj

učenie sa funkcionálne (mimovoľné, náhodné), ktoré však práve z hľadiska nadobúdania vedomostí môže plniť nezanedbateľnú úlohu. S tým súvisí aj pohľad vzdelávacej politiky na vzdelávaciu sústavu, ktorou sa už rozumie nielen školská sústava a prípadne aj úzko chápaná sústava inštitucionalizovaného mimoškolského vzdelávania, ale aj pôsobenie inštitúcií, plniacich vzdelávacie úlohy popri svojich ďalších funkciách. Z tohto hľadiska moderná vzdelávacia politika sa už neobmedzuje len na profilovanie vzdelávania formálneho (predovšetkým školského), ale aj na vzdelávanie neformálne a informálne a na ich komplementárne ba aj prelínajúce sa aktivity. Významný je v tomto kontexte aj posun od chápania funkcie počiatočného vzdelávania (čiže toho, ktoré predchádza prvému nástupu do praxe) k jeho rozšíreniu na vzdelávanie dospelých a na celoživotné vzdelávanie až po koncept celoživotného učenia sa, ktoré je aktuálnym a perspektívnym obsahom edukačného kontextu vzdelávacej politiky, ktorou sa takto realizuje napríklad výchovná, vzdelávacia, edukačná, ale aj akulturačná a kulturačná funkcia vzdelávania a viaceré z jeho princípov.

Práve prekročením úzkeho chápania vzdelávacej politiky ako (iba) politiky školskej sa stáva zreteľnou nielen jej komplexnosť, ale aj jej význam z hľadiska rôznych dimenzií spoločenského života – osobitne potom dimenzie politickej, sociálnej a ekonomickej.

Politický kontext vzdelávacej politiky sa najzreteľnejšie prejavuje aj v niektorých monografiách o vzdelávacej politike, zakotvených predovšetkým v **kontextoch verejnej politiky** – napríklad „verejnú politiku v oblasti vzdelávania“ považuje za predmet svojich výskumných záujmov aj INEKO - Stredoeurópsky inštitút pre ekonomické a sociálne reformy (Beblavý – Kubánová 2001), za „svojbytnú oblasť skúmania, ktorá je súčasťou obsiahleho a interdisciplinárneho odboru verejná politika (*public policy*)“ ju považuje aj A. Veselý (Veselý 2006, s. 9). Z kontextu „*policy analysis*“³ (čo je v našej literatúre považované za synonymum teórie verejnej politiky) vychádzajú aj autori renomovanej britsko-americko-austrálskej monografie o vzdelávacej politike (Bell – Stevenson 2006, s. 10) a s takýmito prístupmi sa stretávame medzi autormi po celom svete, napríklad aj v Latinskej Amerike (Espinoza 2009). Napokon aj v publikácii UNESCO o plánovacom procese vo vzdelávacej politike (Haddad 1995) sa vychádza z metodológie cyklu tvorby verejnej politiky. Súčasná vzdelávacia politika – podobne ako viaceré iné politiky – by sa definitívne už aj u nás mala zbaviť reliktov etatizmu, štátneho monopolizmu, paternalizmu a centralizmu a otvoriť sa širokému partnerstvu a podnetom z prostredia medzinárodného (a naozaj kreatívne aplikovať myšlienkové bohatstvo napríklad z početných konferencií UNESCO, spoluvytvárať relevantné dokumenty v rámci Európskej únie) a z druhej strany sa otvárať podnetom z vnútroštátneho prostredia či už z okruhu mimovládnych organizácií a profesijných združení, alebo aj odborných think-tankov a pod. Treba skonštatovať, že z toho relatívne celkove nevelkého počtu monografií o vzdelávacej politike, najviac patrí do tejto skupiny. Patrí sem predovšetkým dopad zmeny charakteru politiky ako správy vecí verejných zo súboru nástrojov, o ktorých rozhodovali monokratickí vládcovia resp. politické elity, na súbor nástrojov, o ktorých rozhodujú siete aktérov nielen z prostredia štátu a štátnych orgánov, ale aj z prostredia trhu a z prostredia občianskej spoločnosti. Patrí sem aj dopad zmeny štruktúry nástrojov a ich charakteru, keď aj vzdelávacia politika už nie je riadená výlučne nástrojmi direktívnymi, ale stále častejšie sa aj v nej presadzujú nástroje konsenzuálne, demokratické, pluralitné. Patrí sem aj dopad zmien v charaktere procesu tvorby vzdelávacej politiky, formulácie jej cieľov a ich implementácie, ale aj otázky evaluácie politiky vzdelávania (prekračujúcej len rámec jej ekonomickej efektívnosti), teda aj vrátane jej (verejnej) kontroly, transparentnosti (a nielen účtovného auditu), hodnotenia jej úspešnosti vzhľadom k verejným záujmom a pod. Kontext vzdelávacej politiky ako politiky verejnej, čiže kontext, v ktorom sa *per partes* naplňa jej funkcia personalizačná a verejno-integračná ale aj socializačná, alokačná a diferenciacná a realizujú sa jej princípy individualizácie a diferenciacie, ale aj internacionalizácie i diferenciacie vzdelávacích aktivít znamená, že vzdelávaciu politiku vnímame ako priestor, spoluvytváraný v interaktivite celého radu aktérov, ktorí v nej a cez ňu chcú realizovať svoje záujmy, presadzovať ich, dosahovať ich akceptáciu, uznanie a rešpektovanie dokonca až na takej úrovni, aby tieto ich záujmy boli vnímané ako verejné záujmy a ako také boli aj príslušnými mechanizmami chránené a presadzované. Vzdelávacia politi-

³Vzdelávacia politika ako vedný odbor sa v tomto kontexte niekedy označuje ako „*education policy analysis*“ (Kalous – Veselý 2006, s. 8).

ka v kontexte verejnej politiky využíva aj širšie portfólio nástrojov a ich bohaté kombinácie.

Osobitne diskutované sú pritom niektoré otázky **ekonomického kontextu vzdelávacej politiky**. V trhovom prostredí sa často otvárajú najmä otázky financovania vzdelávania. Aj keď vzdelávacou politikou nemožno nahrádzať ekonómiu vzdelávania, práve preto je potrebné oprieť východiská vzdelávacej politiky aj o solidnú analýzu práve tohto ekonomického kontextu. Vzdelávacia politika, od ktorej sa očakáva, že bude prinášať do celej problematiky vzdelávania kvalitné rámce a zodpovedne formulované východiská, bude mať jasno aj v otázkach aký statok – verejný, súkromný či zmiešaný – vlastne vzdelávanie predstavuje, aké sú jeho náklady a úžitky a kto ich znáša či čerpá (a nebude ich vnímať len v polarite individuálnych a spoločenských, ale bude vnímať aj náklady a úžitky podnikové, komunitné atď.) a nebude nadužívať kategóriu externalít, rezignujúc z ich hodnotovej (ba až peňažnej) kvantifikácie. Napokon sa výsledky takéhoto zmapovania ekonomického kontextu vzdelávania môžu premietnuť do kritérií, v ktorých je možné vzdelávanie hodnotiť z hľadiska jeho kvality, ale aj nákladovosti, účinnosti, hospodárnosti, efektívnosti, užitočnosti či trvalej udržateľnosti. V ekonomickom kontexte vzdelávacej politiky pôsobia aj jej dopady na vzdelanostnú ekonomiku, na znalostnú ekonomiku, ale aj na často analyzovaný rozvoj ľudských zdrojov a ľudského kapitálu.

Aj keď sa konštatuje, že „vzdelávacia politika nepatrí medzi typické časti úzko chápanej hospodárskej politiky“ (Beblavý 2002, s. 217), predsa len existuje nemálo textov, v ktorých sa hovorí o vzdelávaní – ba priamo o vzdelávacej politike v kontexte európskeho (Matúšová 2012) alebo domáceho (Blašková 2007) hospodárskeho rozvoja v zmysle konštatovania, že „kvalita ľudského kapitálu ovplyvňuje hospodárske výsledky“ (Beblavý 2002, s. 219). Väčšina týchto analýz pritom zahŕňa alebo vyúsťuje do porovnávania miery nezamestnanosti u rôznych vzdelanostných kategórií alebo si všíma vývoj z hľadiska kvalifikačných štruktúr. Iný prístup dáva do súvislosti vzdelávaciu politiku s budovaním informačnej spoločnosti, znalostnej ekonomiky (Blašková 2007) a s inovačnou politikou (Vargová 2012), kde už vystupujú do popredia oveľa zreteľnejšie kvalitatívne zmeny, ktorými vzdelávacia politika v celom rade krajín Európy prechádza. Kontext ekonomických vied či všeobecnejšie ekonomický kontext vzdelávacej politiky je však oveľa širší a nemožno ho redukovat' len na otázku ľudského kapitálu. Vzdelávanie samozrejme zvyšuje produktivitu práce a investovanie do vzdelávania, ktoré je využívané v procese produktívnej práce, má teda charakter kapitálovej investície – na druhej strane však nie každé vzdelávanie má tento charakter. Vzdelanie môže byť zároveň aj bežným spotrebným statkom, slúžiacim pre uspokojovanie celého radu nevýrobných potrieb, pričom na trhu výrobkov a služieb sú služby vzdelávania v konkurenčných vzťahoch nielen pre svoju schopnosť spoluvytvárať hodnoty, ale aj z hľadiska iných stránok rozvoja človeka, od čoho sa neraz abstrahuje (napr. Vidová 2013).

Napokon sa vzdelávacia politika často pertraktuje v **kontextoch sociálnej politiky**. Bežne sa tento kontext spája s vplyvom vzdelávania na rast zamestnanosti a s tým spojené externality, alebo na rast vzdelanostnej úrovne obyvateľstva a jej dôsledky (Hronec – Miškocová 2013). Autori učebnice sociálnej politiky z vroclavskej ekonomickej univerzity vymedzujú ako cieľ vzdelávacej politiky „zabezpečenie takých podmienok vzdelávania, aby každý mohol realizovať vlastné vzdelávacie aspirácie a rozvíjať svoje schopnosti, čo z hľadiska spoločenského vytvára dobrý a efektívny ľudský kapitál, ktorý je jedným z činiteľov, vplývajúcich na blahobyť“ (Kowalczyk – Kamiński 2009, s. 160). Ak však vnímame sociálnu politiku ako celok a jej súvislosti so sociálnou diferenciaciou spoločnosti nielen v dimenzii zamestnanosti, potom tento kontext vytvára priestor pre aplikáciu socializačnej, integračnej, nápravnej a ďalších funkcií. V podmienkach sociálne diferencovanej demokratickej spoločnosti je často spomínanou ideou aj demokratizácia vzdelávania v zmysle dostupnosti vzdelania pre všetkých, čo však ostáva naďalej ideálom: samotné vzdelanie je totiž vždy diferencované a aj diferencujúce. Ide o to – a je to úlohou vzdelávacej politiky – aby vzdelávanie negenerovalo nové diferencie v sociálnej štruktúre spoločnosti, resp. aby zbytočne sociálnu diferenciaciu spoločnosti neprimerane neprehľbovalo, nevyvolávalo v nej zbytočné sociálne napätia a pod. Sociálny kontext politiky vzdelávania sa tak stáva v pluralitnej spoločnosti jedným z kľúčových: sociálne diferencovaná spoločnosť vytvára aj diferencovanú vzdelávaciu politiku a diferen-

covaná sociálna politika zase vplýva spätne na sociálnu diferenciaciu spoločnosti. Kľúčový význam tejto väzby spočíva jednak v tom, že miera sociálnej diferenciacie spoločnosti musí byť vždy primeraná a spoločensky akceptovateľná – a v žiadnom prípade nesmie viesť k sociálnemu vylúčeniu spôsobenému nedostatnosťou vzdelania, na druhej strane vzdelanie by nemalo byť faktorom, ktorý kumulatívne spôsobuje narastanie sociálnej diferenciacie v spoločnosti, ale skôr by mala vzdelávacia politika túto diferenciaciu znižovať, napríklad eliminovať možnú reprodukciu nedostatočnej vzdelanosti a pod. Inú veľmi významnú väzbu vzdelávacej politiky na sociálnu politiku reprezentuje previazanosť vzdelávacej politiky a politiky trhu práce a zamestnanosti vo všeobecnosti.

Práve zmeny v kontextoch vzdelávacej politiky mali vplyv aj na chápanie samého vzdelávania (ktoré by sme mohli charakterizovať aj zmenami v kontexte vied o poznaní a organizácie celého vzdelávacieho procesu). Mení sa pohľad na obsah vzdelávania, kde dochádza k niekoľkým kvalitatívnym zmenám: od transmisívneho vzdelávania smerujúceho k osvojovaniu znalostí k učeniu (sa) znamenajúcemu osvojovaniu vedomostí, od vzdelávacej politiky, zameranej len na učenie (sa) intencionálne (zámerné) k vzdelávacej politike zahŕňajúcej aj učenie sa incidentné (nezámerné), ba aj učenie sa funkcionálne (náhodné), od vzdelávacej politiky, zahŕňajúcej nielen vzdelávanie formálne (najmä školské), ale aj neformálne (mimoškolské) a informálne (v bežnom živote), od vzdelávania končiaceho nástupom do zamestnania ku vzdelávaniu ako celoživotnému vzdelávaniu ba až celoživotnému učeniu sa.

Bolo by možné pokračovať vo výpočte celého radu kontextov, v ktorých sa v súčasnosti rozvíja politika vzdelávania – určitý priestor majú tieto úvahy o mieste vzdelávacej politiky v kontextoch rozvoja kultúry a pod. Z nášho pohľadu je veľkým rizikom, keď sa vzdelávacia politika hodnotí, ale aj vytvára iba z hľadiska jedného zo svojich kontextov: je rovnako nebezpečné vzdelávaciu politiku „pedagogizovať“ ako ju len „sociologizovať“ či „ekonomizovať“ - je rovnako nebezpečné podriaďovať vzdelávaciu politiku len uplatňovaniu kritérií autonómnosti rozhodovania o využívaní rôznych didaktických metód, ako ju vnímať len z hľadiska nezamestnanosti absolventov jednotlivých typov škôl. Každá jednostrannosť je vždy a všade škodlivá a aj na vzdelávaciu politiku je preto potrebné pozeráť sa komplexne alebo aspoň z hľadiska niekoľkých rozhodujúcich kontextov.

Naša monografia v tomto zmysle neprináša žiadne hotové riešenia, čo nemá ani byť zmyslom vytvorenia teoretického konceptu, ale upozorňuje práve na špecifiká, ktoré je potrebné pri tvorbe každej konkrétnej vzdelávacej politiky rešpektovať.

2 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE VIED O VZDELÁVANÍ

Nech by sme už akokoľvek chceli nazerať na vzdelávaciu politiku, je nesporné, že jej jadro sa týka vzdelávania a učenia a tie sú najvladnejším predmetom záujmu pedagogických, resp. psychologicko-pedagogických vied. Aj keď sa v textoch o vzdelávacej politike niekedy spomína nebezpečenstvo jej „pedagogizácie“, je absencia pedagogických súvislostí v týchto textoch rovnakým ak nie ešte väčším nedostatkom. Napokon aj autori českej kolektívnej monografie o vzdelávacej politike zaradili medzi jej prvé kapitoly stať o súčasných teóriách vzdelávania, medzi ktorými uvádzajú:

- teórie špiritualistické, zamerané na hľadanie miesta jednotlivca v duchovnom univerze;
- teórie personalistické, vychádzajúce zo sebarealizačných potrieb jednotlivca;
- teórie kognitívno-psychologické, aktívne spoluvytváranie obrazu sveta v procese poznávania;
- teórie technologické, zameriavajúce sa na význam moderných technologických prostriedkov pre vzdelávanie;
- teórie socio-kognitívne, akcentujúce význam interakcie aktérov vzdelávacieho procesu;
- teórie sociálne, hľadajúce konsenzus v záujmoch spoločnosti;
- teórie akademické, reagujúce na niektoré krízové momenty v súčasnom vzdelávaní (Helus 2006, s. 48 – 49).

Každá z týchto teórií by umožňovala konštruovať odlišnú vzdelávaciu politiku v praxi, pričom každá z týchto (možných) politik by niesla znaky jednostrannosti svojej východiskovej vzdelávacej teórie. Pre naplnenie potreby väzby vzdelávacej politiky na kontext vied o vzdelávaní sme v našej monografii zvolili iný postup, ktorý by mal syntetickejšie poukazovať najmä na význam pedagogického kontextu pre vzdelávaciu politiku.

Bez pochopenia podstaty vzdelania a vzdelávania a najmä zmien, ku ktorým v chápaní poznávania dochádza, nie je možné pochopiť ani významné zmeny, ku ktorým dochádza v súčasnosti v Európe v prístupoch ku vzdelávacej politike.

Práve pod egidou „nepedagogizovania“ vzdelávacej politiky sa skrýva často zjednodušujúci prístup k chápaniu jej východísk. Vzdelávanie je vnímané ako jednofázový proces osvojovania si určitých skutočností, vyúsťujúci do systému znalostí či vedomostí. Už samotný fakt, že obidva posledne uvedené pojmy sú považované za synonymá⁴, hoci – ako si ukážeme – je v ich obsahu priam priepasť rozdiel, vyúsťuje nielen do nejasností v hľadaní odpovede na otázku, čo máme hodnotiť ako výsledok vzdelávacieho procesu (mimočodom – aj z hľadiska ekonomického⁵) ale aj do nejasností pri vymedzovaní vzdelanostnej (či vedomostnej) spoločnosti.

Preto je dôležité hneď v úvode tejto monografie hľadať odpovede na celý rad otázok, týkajúcich sa vzdelávacej politiky v kontexte vied o vzdelávaní, napríklad:

- Aké východiská pre analýzu poznávania a učenia sa ako kognitívnych činností, základných pre pochopenie obsahu ale i formy vzdelávania, poskytujú jednotlivé relevantné vedy a vedné disciplíny? Je vzdelávanie hierarchizovateľný (etapizovateľný) proces a ako tento proces vnímajú a identifikujú psychologické vedy, pedagogické vedy a ďalšie vedy a vedné disciplíny, zaoberajúce sa vzdelávaním?
- Ak vnímame učenie (sa) ako komplexný kognitívny proces, v akých etapách je nutné ho vnímať z hľadiska vzdelávacej politiky? Aké cieľové zameranie má mať vzdelávacia politika z hľadiska dosiahnutej úrovne tohto kognitívneho procesu? Má byť jej cieľom poskytovanie informácií? Má byť jej cieľom osvojovanie znalostí? Má byť jej cieľom dosahovanie vedomostí? V čom spočívajú rozdiely v tejto postupnosti?
- Ako prebieha proces, ktorý nazývame vzdelávaním? Možno ho redukovať na transmisívny proces odovzdávania informácií či znalostí a má sa vzdelávacia politika venovať iba formálnemu, teda predovšetkým školskému vzdelávaniu? Má sa vzdelávacia politika zaoberať iba vzdelávaním, ktoré

⁴Podobne napríklad sa stotožňujú niekedy schopnosti so znalosťami a zručnosťami (Palán 2002, s. 95) či vedomosti so znalosťami (tamtiež, s. 226).

⁵Čítankovým príkladom takéhoto zjednodušovania je do omrzenia opakované uvádzanie percent nezamestnaných absolventov rôznych škôl, hoci tieto údaje vôbec nevypovedajú o ich dlhodobej zamestnateľnosti, takže akoby išlo len o okamžité zamestnanie absolventov a nie o ich celoživotné úspešné pracovné uplatňovanie.

sa uskutočňuje zámerne a organizovane, alebo aj vzdelávaním, ktoré prebieha príležitostne a neorganizovane (napríklad samovzdelávanie), alebo dokonca aj vzdelávaním, ktoré je výsledkom celkom náhodných aktivít, primárne zameraných na úplne iné ciele? Je vzdelávaním len činnosť, pri ktorej je prítomný učiteľ, lektor či iný sprostredkovateľ? O čom napokon má byť toto vzdelávanie?

2.1 VÝCHODISKÁ POZNÁVANIA A UČENIA (SA)

Popravde, ak by sme mali siahnúť celkom do základov vzdelávacej politiky a hľadať odpoveď na otázku, v čom vlastne vzdelávanie spočíva a odpoveď by sme našli v poznávaní ako základnom obsahu vzdelávania, museli by sme zísť až do **teórie poznania**, do filozofických disciplín **gnozeológie** (Petlák 1997, s. 23) a **epistemológie**, možno aj do praxeológie, pričom z hľadiska filozofických vied sa poznávanie chápe ako utváranie obrazov sveta v našom vedomí.

Poznávanie, presnejšie **potreba poznania**, je pritom považovaná za jednu z prirodzených potrieb človeka, jeden zo základných motívov jeho činnosti, v známej Maslowovej hierarchii potrieb zaradovaná medzi potreby sebaaktualizácie ako potreba objavovať (Nakonečný 1995, s. 125). Len ako na jeden z možných príkladov inšpiratívneho prístupu na pomedzí gnozeológie a epistemológie na jednej strane a ďalších vied (najmä psychológie, formálnej logiky a kybernetiky) upozorňujeme na práce Gregory Batesona, osobitne na jeho **hierarchie úrovni učenia**⁶. V tejto rovine vnímaný proces učenia však z hľadiska vzdelávacej politiky reprezentuje len všeobecný rámec, ale jeho priemet do prístupov ďalších kognitívnych vied je už pre vzdelávaciu politiku relevantný⁷.

2.1.1 Psychologické východiská

Ak by sme podstatu vzdelávania vymedzili užšie a videli by sme ju v učení (sa), skončili by sme vo vedách psychologických, predovšetkým v psychologických **teóriách učenia (sa)**. „Poznávanie je psychický proces získavania informácií o sebe a okolitom svete, ich triedenia, spracovania a uchovania vo vedomí... Poznanie je výsledkom poznávacieho procesu... Je podstatou učenia ale aj jeho výsledkom“ (Palán 2002, s. 162). Psychológia sa venuje základným poznávacím procesom: pociťovaniu⁸ a vnímaniu⁹ a ďalej tzv. procesom rozumového poznávania: pozornosti, myslenia, pamäti, predstavám, reči atď. – a samozrejme aj **učeniu**. Teórie učenia (sa) hovoria o tom, ako sa človek adaptuje na svet, akým spôsobom sa s ním vyrovnáva, aký je jeho vzťah k prostrediu, v ktorom sa nachádza – inými slovami, ako sa ho zmocňuje. V 20. storočí vznikol celý rad psychologických teórií učenia, ako napríklad:

- **behaviorizmus**: už na začiatku 20. stor. sa v USA začal presadzovať názor, že aj v psychológii je potrebné vychádzať z pozorovateľných a merateľných faktov (teda najmä vonkajších reakcií orga-

⁶Ide o úrovne učenia sa živých organizmov. Nultá úroveň v procese učenia sa vyznačuje špecifickosťou – tým, že neprináša žiadnu korektúru vstupnej informácie. Prvá úroveň v procese učenia obsahuje reakciu v podobe korekcie chýb obsiahnutých v nulte úrovni učenia v rámci možností, ktoré sú alternatívne k dispozícii. Druhá úroveň v procese učenia je zmenou v prvej úrovni procesu učenia, ktorá koriguje možné alternatívy, v rámci ktorých sa robilo rozhodnutie v prvej úrovni procesu učenia, alebo sa uskutočňuje zmena v členení alternatív. Tretia úroveň v procese učenia je zmenou v druhej úrovni, ktorá prináša korektúru v štruktúre súborov alternatív. Štvrtá úroveň v procese učenia by prinášala takúto zmenu do tretej úrovne ale nevyskytuje sa u žiadneho živého organizmu na tejto zemeguli (porovnaj Tosey 2010, s. 58). Batesonova epistemológia priamo vyúsťuje do konštruktivistického psychológie učenia, ktorej základom sa tak stáva premisa, že realita nie je poznávaná či objavovaná, ale je konštruovaná každým jednotlivcom. Konštruktivistické chápanie učenia je pritom v súčasnosti považované za ideálne východisko pre celoživotné učenie (Serafín 2011, s. 10).

⁷Psychologické a pedagogické vedy sú pritom štandardne včleňované medzi tzv. kognitívne vedy (porovnaj napr. Glasová 2006, s. 15 – 16).

⁸„Pociťovanie – proces subjektívneho odrazu *jednotlivých* vlastností predmetov a javov materiálneho sveta a vnútorných stavov organizmu vo vedomí človeka... výsledkom pociťovania je vznik pocitov“ (Ďurič – Bratská 1997, s. 231) ako najjednoduchších obsahov zmyslových vnemov, akými sú jednoduché farebné, svetelné, sluchové a ďalšie dojmy (Nakonečný 2013, s. 322).

⁹Vnímanie – poznávací proces, ktorým jednotlivec registruje informácie, sprostredkované zmyslovými orgánmi (Ďurič – Bratská 1997, s. 402).

nizmu na podnety z prostredia) a preto sa aj v behavioristickej teórii učenia nevenovala významnejšia pozornosť vnútorným podmienkam učenia a priebeh učenia je možné rozdeliť do troch fáz: podnet, resp. situácia (S), správanie sa (B) a upevnenie, resp. fixácia (R) (princíp: opakuj to po mne tak dlho až kým to nebudeš vedieť – B. F. Skinner¹⁰);

- **kognitivismus** bol reakciou na predchádzajúci prístup, v ktorom bol učiaci sa pasívne prispôbujúcim sa elementom: kognitivistický prístup prináša záujem o schopnosti jednotlivca, najmä o jeho schopnosti chápania sveta okolo neho. Na konci XX. stor. sa pod vplyvom rozvoja kognitívnej psychológie začala venovať aj teória učenia vedomostiam ako symbolickým mentálnym konštrukciám v mysli jednotlivca (princíp: vysvetlím ti pojmy a vzťahy... – J. S. Bruner)¹¹;

- **konštruktivismus** sa stal reakciou na určité ignorovanie vplyvu faktorov sociálnej povahy v psychike človeka a v súčasnosti je považovaný za dominantnú paradigmu v teóriách učenia. Prekonáva oba predchádzajúce prístupy v ich chápaní existencie univerzálneho poznania, nezávislého na učiacom sa, ale prekonáva aj tradičné transmisívne prístupy, podľa ktorých vyučujúci len odovzdáva vedomosti učiacemu sa. Podľa konštruktivistického učenia si každý človek konštruuje vlastné poznanie sveta a učenie je procesom s porozumením. „K porozumeniu nového dôjde až v okamihu, keď sa nové informácie zlúčia s tými pôvodnými“ (Serafin 2011, s. 10). Kognitívny konštruktivismus (ako jeden z prúdov konštruktivismu) zdôrazňuje úlohu učiaceho sa v celom procese učenia (princíp: umožni mi, aby som to objavil – J. Piaget). Na tomto modeli je založená aj väčšina vzdelávacích postupov využívajúcich digitálne vzdelávacie technológie (Vrba - Vrba 2000, s. 14 – 15);

- **konštrukcionizmus** túto ideu ešte viac prehľbuje: jeho východiskom je pozícia aktívneho tvorcu, ktorý sa učí v procese tvorby (*learning by making*) a zároveň proces i produkt tvorby zdieľa s inými. Vyučovanie je v tomto chápaní dôležité, ale učenie (sa) ešte dôležitejšie (princíp: poďme to spoznať spoločne – S. Papert) (Palmárová 2008, porovnaj tiež napr. Gréco 1968).

Prínosom konštruktivistického učenia bolo aj rozlíšenie **hierarchie spôsobov učenia**:

- učenie, ktorým si subjekt osvojuje nový spôsob správania, prispôbeného sprvu neznámej situácii. Jeho osvojovanie by sa v podstate dalo vysvetliť zásahmi, ktoré vnáša do pokusov skúsenosť, alebo do istej miery ľubovoľným či náhodným predvídaním subjektu. Zákony podmieňovania by v tomto prípade stačili na vysvetlenie procesu učenia i samotného charakteru takto vzniknutej znalosti, ale aj v tomto krajnom prípade rozlišovanie medzi podnetmi závisia aj od predchádzajúceho učenia. Tento spôsob možno teda previesť do nasledujúceho typu učenia:

- učenie typu „indukcia zákonov“, pri ktorých úlohou skúseností a zisťovania je potvrdzovať alebo vyvracať „hypotézy“. Proces učenia a hodnota jeho výsledkov sa už nedá vysvetliť len podmieňovaním, základom učenia už nie je asociačné spojenie podnet – reakcia, ale včleňovanie skutočnosti do štruktúr myslenia subjektu, no aj spätné pôsobenie, čo už vedie k ďalšiemu spôsobu učenia¹²;

- štruktúrne učenie, čiže utváranie štruktúr v závislosti od skutočnosti. Pri tomto učení úlohou skúseností je rozrušiť predtým vytvorené schémy, čiže ukázať na ich nedostatky či prípadné vnútorné rozpory (Gréco 1968, s. 171 – 172)¹³.

¹⁰ Model B. F. Skinnera buduje na krátkych dávkach učiva, vyúsťujúcich do opakovane kladených otázok, vďaka čomu žiak postupuje krok za krokom stále ďalej. Jeho dokonalejšiu podobu rozvinul S. L. Pressey, pri ktorej študent odpovedá na otázku tak dlho, kým nevyberie z ponúkaných možností správnu odpoveď. Na tento model nadväzuje model vetveného učenia N. A. Crowdera, pri ktorom každej otázke prislúcha skupina možných odpovedí, z ktorých je len jedna správna a ostatné sú chybné. Každá odpoveď však následne smeruje k určitej vetve, ktorá umožňuje v postupných krokoch odstrániť chybu (Vrba – Vrba 2000, s. 14), čo zodpovedá minimálne druhej úrovni učenia sa vo vyššie citovanej Batesonovej epistemológii.

¹¹ Napriek stále výraznejšiemu presadzovaniu sa najmä konštruktivistických prístupov (Helus 2006, s. 51 – 52) si medzi východiskami udržiava svoje miesto napr. aj brunerovský kognitivismus (Petlák 1997, s. 50, Skalková 2007, s. 76).

¹² Posilňovanie opakovaním vedie totiž k očakávaniu, ktoré vyzerá ako kauzalita, aj keď ňou v skutočnosti nie je. To potenciálne ovplyvňuje myslenie, pokiaľ sa jeho imanentnou súčasťou nestane skepsa k očakávanému.

¹³ Významným aspektom takto chápaných rozdielnych spôsobov učenia je napríklad aj učenie schopnosti rozlišovania divergentných a konvergentných procesov (javov), líšiacie sa – okrem iného – aj zásadne rozdielnym charakterom svojej štruktúry. Na prvý pohľad ide totiž v oboch prípadoch o javy štruktúrované, presnejšie vetvené. Konvergentné (zbiehavé) javy sú charakteristické tým, že tieto vetvy sa zbiehajú do jedného bodu – a naopak – divergentné (rozbiehavé) javy

Jednotlivé psychologické teórie učenia sa takto premietajú až do variantných pedagogických koncepcií a tie už profilujú aj vzdelávacie systémy, čo už je priama súčasť vzdelávacej politiky.

Príkladom môže byť tzv. Bloomova hierarchia, pracujúca s nasledovnými dimenziami kognitívneho procesu: zapamätávanie – porozumenie – aplikovanie – analyzovanie – hodnotenie – tvorenie (Helus 2006, s. 54 – 55, Skalková 2007, s. 122). Z tejto taxonómie sa odvíjajú už priamo didaktické postupy, zakotvené v metodike, tá v osnovách a tie v kurikulumoch, s ktorými už pracuje aj politika vzdelávania.

Tab. 2 Dimenzia kognitívnych procesov (podľa revidovanej Bloomovej taxonómie)

Dimenzia vedomostí	Dimenzia kognitívnych procesov					
	1. Zapamätať si (uloženie a vybavenie si vedomosti z dlhodobej pamäte)	2. Porozumenie (konštruovanie významu na základe získaných informácií)	3. Aplikovanie (použitie postupu alebo štruktúry v rôznych situáciách)	4 Analyzovanie (rozloženie na časti a určenie, aký vzájomný vzťah je medzi nimi, medzi nimi a celkom, prípadne k účelu)	5. Hodnotenie (posúdenie podľa daných kritérií a štandardov)	6. Tvorenie (vytváranie nových vnútorne súdržných celkov z jednotlivých prvkov do nového znaku alebo štruktúry)
A – Faktické vedomosti	vymenovať, uviesť	stručne vyjadriť, zhrnúť	roztriediť, klasifikovať	usporiadať	zatriediť, vybrať	kombinovať
B – Konceptuálne vedomosti	identifikovať, opísať	interpretovať, rozoznať	experimentovať	vysvetliť, porovnať	odhadnúť, určiť	plánovať, načrtnúť
C – Procedurálne vedomosti	usporiadať	predpokladať	vypočítať, riešiť	rozlišovať, znázorniť	vyvodiť, usúdiť	vytvoriť, poskladať, navrhnuť
D – Metakognitívne vedomosti	použiť	spracovať	skonštruovať	vytvoriť	vyjadriť, vykonať	aktualizovať, zdokonaliť

Prameň: Vincejová 2013, s. 29

sú štruktúrou, keď sa vetvy z jedného bodu rozbiehajú. Hoci na prvý pohľad (a najmä staticky) sú oba typy javov veľmi podobné, ich dynamické charakteristiky sú zásadne rozdielne: zatiaľ čo konvergentné javy a procesy sú v princípe predvídateľné (vieme predvídať výsledok chemickej reakcie či pohyb planét), divergentné javy sú v princípe ťažko predvídateľné až nepredvídateľné (určenie tvaru prasklín na skle po náraze kameňa, určenie ktorá molekula vody v nádobe ako prvá zmení svoje skupenstvo na paru a pod.). Aj myslenie môžeme klasifikovať na konvergentné (smerujúce k jednému cieľu) a divergentné (smerujúce k rôznym variantom). Konvergentné myslenie je založené na analytických a logických postupoch, na zovšeobecňovaní, abstrakcii, indukcii, na algoritmizácii a pod., divergentné myslenie na dedukcii, experimentovaní, nonkonformnosti, kreativite. V pedagogickom procese konvergentné úlohy smerujú k identifikácii jediného („správneho“) riešenia, divergentné úlohy k hľadaniu možných („alternatívnych“, „variantných“) riešení. Z hľadiska kognitívnych vied a ich aplikácie je dôležité nielen uplatňovanie divergentných metód v didaktike (kde doteraz dominujú jednoznačne konvergentné prístupy, čo značne obmedzuje rozvoj kreativity), ale už v rozvíjaní schopnosti rozlišovať tieto dva typy javov.

Tab. 1 Porovnanie charakteristík konvergentného a divergentného myslenia

Charakteristika	Konvergentné myslenie	Divergentné myslenie
Riešenie problému, úlohy, podľa vopred známeho postupu	Riešenie problému, úlohy, podľa vopred známeho postupu	Riešenie problému, úlohy, neštandardným spôsobom, hľadanie nových paradigiem
Využitie	Štandardné riešenie, rutina	Neštandardné riešenie, kreativita
Príklad	Úloha, opierajúca sa o Pytagorovu vetu, Archimedov zákon atď.	Viesť štyrmi bodmi tri priamky tak, aby vychádzajú z bodu bol totožný s cieľovým a priamky sa nepretínali
Riešenie problému	Výber z existujúcich možností	Hľadanie nových možností
Typická technika	Multikriteriálna analýza, párové porovnávanie	Brainstorming
Vhodné pre	Kompetentného jednotlivca	Facilitovanú skupinu

Prameň: Barták 2014, s. 29

Dnes, keď sa napríklad aj v ekonomickej teórii (ale nielen tam – napríklad aj všeobecne v komparatívnych vedách, od geológie po jazykovedu) stretávame s analýzou, ale i s prognózovaním rôznych procesov, týkajúcich sa vývoja regiónov alebo napr. európskych menových štruktúr (porovnaj napr. Buček – Kováč Gerulová – Kováč 2008 alebo Šikulová 2006), vystupuje do popredia práve schopnosť posúdenia miery prognózovateľnosti týchto procesov napríklad aj na pozadí toho, či ide o javy konvergentné alebo divergentné. Na základe chybných klasifikácií určitých úsekov dejín z hľadiska ich konvergentnosti resp. divergentnosti vznikla napríklad aj bludná (a niekedy priam obľudná) marxistická teória o úlohe osobnosti v dejinách, slúžiaca na zvrátenú apoteózu zločincov, akým bol napríklad Josif Vissarionovič Džugašvili zvaný Stalin.

Aj teória učenia (sa) patrí do okruhu záujmu tzv. **kognitívnych vied**, hľadajúcich odpoveď na otázku „Čo sa deje v mozgu?“ resp. „Ako myslíme?“. Ide o široké spektrum vied od antropológie, biológie, medicíny, cez psychológiu, filozofiu a lingvistiku až (zrejme) po kybernetiku a informatiku. V tomto súbore vied sa teória učenia zaoberá otázkou „Ako sa učíme?“ – ale zaoberá sa ňou v trochu inom zornom uhle aj **didaktika**¹⁴. V rámci učenia sa psychológia ďalej venuje aj metódam učenia (metóda napodobňovania, metóda pokusov a omylov, metódy poznávania atď.).

2.1.2 Pedagogické východiská

Na psychologické vedy (ale aj na vedy filozofické) ďalej nadväzujú vedy pedagogické. Samozrejme, pedagogické vedy, od čias J. A. Komenského alebo ešte viac J. F. Herbarta za minimálne posledné dve storočia svojho moderného vývoja (Grecmanová – Holoušková – Urbanovská 1999, s. 10; Kratochvílová a kol. 2007, s. 9) nazhromaždili obrovské množstvo teoretických poznatkov, ale aj praktických skúseností, z ktorých časť má svoju relevanciu aj pre vzdelávaciu politiku. Nemáme tým na mysli len niektoré z tzv. hraničných vied, ktoré sú niekedy pričleňované k pedagogickým vedám (napr. ekonomika vzdelávania, či organizácia a riadenie školstva, ktorým sa v miere ich relevancie k našej téme budeme venovať na inom mieste tejto monografie), ani pedagogiku špeciálnu či komparatívnu, ale siahneme aj priamo do jadra základných pedagogických vied, do všeobecnej pedagogiky a rovno do didaktiky, pochopiteľne nie preto, aby sme našu tému „pedagogizovali“, ale kvôli tomu, aby sme poskytli vzdelávacej politike tie poznatky, ktorými pedagogické vedy disponujú a ktoré sú pre vzdelávaciu politiku nevyhnutné.

Učenie je v **pedagogickej teórii** tradične chápané ako „proces zámerného navodzovania činností alebo výsledok nadobudnutých skúseností, vedúci k získavaniu a rozširovaniu poznatkov, čo vedie k pomerne trvalej premene štruktúry vlastnej osobnosti, poznania, správania a prežívania, jej znalostí, zručností, postojov, hodnôt a pracovného správania“ (Palán 2003, s. 14). Pedagógovia a pedagogickí psychológovia rozlišujú učenie ako prispôsobovanie sa organizmu podmienkam okolia - čiže tzv. adaptačné hľadisko alebo tzv. činnostné hľadisko (Ďurič – Bratská 1997, s. 379, Kominarec 2003, s. 37 a iní), kde sa učenie považuje priamo za určitý druh ľudskej činnosti.

Z nášho pohľadu je zaujímavé ako pedagogická teória vníma **hierarchiu učenia**. Jej základ tvoria **informácie**, definované ako *suma* faktov, ktoré človek (v tomto prípade dospelý človek) vo svojej činnosti nemôže ignorovať a bez ktorých nemôže existovať. Sú to napríklad zákony, predpisy a pod. Po nich nasledujú **znalosti** ako osvojený a v pamäti uložený súbor poznatkov, získaných učením, činnosťou a skúsenosťami, ktoré sú považované za synonymum vedomostí či teoretických poznatkov. Znalosti sú nevyhnutné pre kvalifikovaný výkon určitej pracovnej činnosti (znalosti stratégií, praktík a pod.). **Zručnosti** vyjadrujú spôsobilosť človeka vykonávať určité činnosti či už intelektového alebo senzomotorického charakteru – vyjadrujú predpoklady pre aplikáciu informácií a znalostí v podmienkach meniacej sa praxe. **Návyky** sú potom zautomatizované zručnosti alebo prvky zručností, ktoré majú výhodu vo vysokej algoritmickej ale aj nevýhodu v ich menšej flexibilitate. (Mužík 1998, s. 25 – 26). Napokon **postoje** sú trvalé individuálne tendencie k určitému správaniu, ktoré vznikli na základe vzťahov a skúseností – medzi nimi osobitný význam majú pracovné postoje (Šikulová – Opočenský 2004, s. 15–16).

Nejde teda o celkom typickú pyramídu, založenú na logickej nadväznosti všetkých prvkov a rovín, jednako však reprezentujú určitú semisymetrickú hierarchiu etáp, vyjadrujúcich určité smerovanie procesu učenia od jednoduchších rovín k vyšším, zložitejším.

To, čo je považované pedagogickou teóriou za výstup z procesu učenia, realizovaného prostredníctvom vzdelávania, tvorí jeden zo základných parametrov vzdelávacej politiky. Ak teda pedagogická teória v tomto horizonte hovorí o znalostiach, zručnostiach, návykoch a postojoch, vymedzuje tým hranice, v ktorých má vzdelávacia politika pôsobiť. Ukazuje sa však ako potrebné túto premisu detailnejšie preskúmať. Preto považujeme za prínos, aký reprezentuje vymedzenie učenia

¹⁴Teória didaktiky si potom ďalej všíma celý rad špecifických otázok, ako napríklad fázy didaktického procesu (vytváranie podmienok výučby, sprístupňovanie učiva, upevňovanie a prehĺbovanie vedomostí, kontrola a hodnotenie atď.).

vo výkladovom slovníku ľudských zdrojov, kde sa hovorí o tom, že učenie má viesť „k pomerne trvalým zmenám štruktúry osobnosti učiaceho sa, zmenám nielen jeho zručností a znalostí ale aj vedomostí a pod.“ (Palán 2002, s. 221).

Významným problémom pri využívaní poznatkov rôznych vied pri ich aplikácii na konkrétnu problematiku – v našom prípade na problematiku politiky vzdelávania – je nejednotnosť terminológie. Najmä ak sa pohybujeme v priestore, kde sa (ako v našom prípade) priestor záujmu viacerých vied prekrýva, dochádza neraz k situácii, že rôzne vedy pracujú s tými istými pojmami, no vymedzujú ich obsah rozdielne (príkladom za všetky je pojem informácia), resp. rozdielne vymedzujú vzťahy medzi nimi.

Situácia sa na jednej strane komplikuje tým, že v spektre ľudského poznávania sa objavujú stále nové prístupy, ktoré okrem iného prinášajú aj modifikovanie zaužívaných terminológií – na druhej strane toto modifikovanie často znamená aj spresňovanie terminológie, neraz roky len mechanicky preberanej.

2.1.3 Vedomostný manažment

Spomedzi novších vedných disciplín sa relevantne našej problematike venuje **vedomostný manažment**. Ako relatívne nová oblasť ľudského poznania nemá ešte celkom ustálený ani názov¹⁵, ani predmet ani terminológiu, ale z problematiky, o ktorú máme záujem v rámci východísk skúmania politiky vzdelávania, pracuje najmä s kategóriami údaje, informácie, znalosti a múdrosť (Kokavcová 2011, s. 21, Hvizdová – Miklošík 2012, s. 19), ktoré však sčasti vymedzuje odlišne ako napríklad pedagogická teória¹⁶. V rámci rozdielnych prístupov v literatúre z oblasti vedomostného manažmentu sa stretávame aj s komplexnejšími prístupmi, rozlišujúcimi informačný proces a vzdelávací proces, pričom v informačnom procese figurujú informácie a *znalosti* (poznatky) a vo vzdelávacom procese skúsenosti a *vedomosti* (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 12 – 16). Základný koncept práce s týmito pojmami v kontexte vedomostného manažmentu je známy ako vedomostná pyramída¹⁷ alebo tiež pod skratkou DIKW (*Data – Information – Knowledge – Wisdom*, čiže údaje – informácie – vedomosti – múdrosť)¹⁸ a spája sa s menom českého profesora Milana Zeleného, ktorý svoj pôvodný koncept publikoval ešte takmer pred polstoročím (Zelený 1987), aj keď už o dva roky neskôr publikoval veľmi podobný koncept (doplnený o fázu porozumenia medzi fázami znalosti a múdrosti) Russell L. Ackoff (1989):

Tab. 3 Porovnanie vedomostnej pyramídy M. Zeleného a R. L. Ackoffa

	Zelený 1987	Ackoff 1989
údaje (<i>Data</i>)	nevedomosť (<i>Know nothing</i>)	symboly
informácie (<i>Information</i>)	poznatky (<i>Know what</i>)	údaje, ktoré sú spracované tak, aby boli užitočné, poskytujú odpoveď na otázky „kto?“, „kde?“, „kedy?“
vedomosti (<i>Knowledge</i>)	vedomosti (<i>Know how</i>)	použitie údajov a informácií, poskytuje odpoveď na otázku „ako?“
porozumenie (<i>Understanding</i>)		vyhodnotenie príčin, poskytuje odpoveď na otázku „prečo?“
múdrosť (<i>Wisdom</i>)	vedomosti (<i>Know why</i>)	vyhodnotenie porozumenia
osvietenie (<i>Enlightenment</i>)	dosiahnutie pocitu pravdivosti, uplatnenie zmyslu pre to, čo je správne a čo zlé, čo je spoločensky prijímané, rešpektované či sankcionované	

Prameň: vlastné spracovanie

¹⁵Paralelne sa používajú tiež názvy znalostný manažment, riadenie znalostí, riadenie vedomostí a pod.

¹⁶Aj keď vedomostný manažment nebýva štandardne zaradovaný medzi tzv. kognitívne vedy, predmetom svojho záujmu (vedomosťami) je do istej miery ich praktickým komplementom, a preto ho k ním v tomto texte priradujeme, čo by sme mohli dať do súvislosti s celým komplexom „kognitívnej revolúcie“ (Steinerová 2007, s. 8–9).

¹⁷Vedomostnú pyramídu si netreba zamieňať s informačnou pyramídou, ktorú tvoria informácie pre operatívne riadenie – informácie pre taktické riadenie – informácie pre strategické rozhodovanie (Alexy 2013, s. 68).

¹⁸Prvé tri prvky tejto pyramídy (Dáta – Informácie – Znalosti) sú niekedy tiež nazývané znalostný reťazec (Romanová 2012b, s. 12).

Sú však známe aj staršie pokusy¹⁹ o určitú nepsychologickú koncepciu následnosti fáz skôr z hľadiska odovzdávania informácií ako samotného poznávania – napr. K. Boulding už v r. 1955 hovoril o hierarchii signálov, správ, informácií a poznania, či jeden zo zakladateľov manažmentu znalostí N. L. Henry v r. 1974 o následnosti dát, informácií a znalostí atď. A existujú aj rôzne ďalšie varianty takýchto hierarchií (Romanová 2012b, s. 12) – napríklad hierarchia dáta – informácie – znalosti – expertíza – kompetencia (citované podľa Berka 2007, s. 2).

V najfrekvencovanejšej štvorstupňovej vedomostnej pyramíde sú jej jednotlivé fázy charakterizované nasledovne: **Údaje** (*Data*) sú objektívne fakty o udalostiach. Sú vnímané ako signály, údaje, symboly a pod. Dáta ako signály sú vnímané ako podnety, vnímané prostredníctvom zmyslov, ktoré ešte nie sú interpretované (zvuk, farba, teplo a pod. – ale nie je ešte zvuk motora, farba nie je ešte ako farba jablka, teplo nie je ešte ako teplo ohňa). Dáta ako údaje sú vnímané ako čiastkové, nespracované a neorganizované skutočnosti, bez kontextu, čo vylučuje ich interpretáciu, možno ich vnímať ako „surové“ fakty, ktoré sú však pravdivé, overiteľné, teda nie fiktívne. Dáta ako symboly – slová, čísla, diagramy, obrázky – vyjadrujú obsah údajov. **Informácie** (*Information*) sú údaje, ktoré majú zmysel: vieme pri nich odpovedať na otázky „kto?“, „čo?“, „kde?“, „kedy“ a pod.²⁰ Môžu to byť aj jednoduché údaje, usporiadané do vzájomných vzťahov, v ktorých nadobúdajú zmysel – to je tzv. štrukturálne chápanie rozdielu medzi údajmi a informáciami. Naproti tomu funkčné chápanie rozdielu medzi údajmi a informáciami vychádza z toho, že v určitom okamihu vnímame určitý súbor údajov, ktoré vo svojom úhrne nám poskytujú informáciu, podľa ktorej sa orientujeme. Informácie je možné odovzdávať. **Vedomosti** (*Knowledge*) sú spracované (porovnané, roztriedené, vyhodnotené a overené) informácie, usporiadané na základe kontextových informácií – znalosti sú informácie vo vzájomných vzťahoch, tvoriace ucelenú štruktúru z hľadiska svojej použiteľnosti. Vedomosti smerujú k svojmu použitiu, nie sú len popisom stavu, preto zahŕňajú už aj využitie skúseností a umožňujú porovnávanie možností ich využitia. Znalosti je možné odovzdávať ako ucelené súbory postupov. Znalosti sú subjektívne pociťované ako pravdivé, hoci môžu ale aj nemusia mať empirický pôvod²¹. **Múdrosť** (*Wisdom*) je vnímaná ako zhodnotenie znalostí, schopnosť odôvodneného a správneho rozhodovania sa, uplatnenia úsudku.

Pyramída DIKW vykazuje svoju hierarchiu a logickú väzbu svojich stupňov zdola nahor aj zhora nadol ako aj celý rad ďalších podobných charakteristík, ako napríklad postupnosť od algoritimizovateľnosti údajov až po nealgoritimizovateľnosť múdrosti (Rowley 2007, s. 168) atď.

V literatúre existuje celý rad príkladov o „vztlínaní“ ľudského poznávania od údajov cez informácie a znalosti až k múdrosti. Už M. Zelený vo svojej pôvodnej práci tento proces ilustroval na múdrosti, ktorá je potrebná pri rozhodovaní či chceme upiecť chlieb alebo croissant²² a možné príklady siahajú až po využitie tejto pyramídy pri uplatnení múdrosti v rozhodovaní o liečbe kardiovaskulárnych ochorení²³. Nášmu chápaniu je najbližší príklad, ktorý sa týka interpretácie hudobné-

¹⁹Viacerí autori (napr. aj Rowley 2007, s. 166) považujú za najstarší náznak identifikovania tejto hierarchie pasáž z úvodného chorálu spevohry T. S. Eliota *The Rock* z roku 1934, kde sú dve nasledovné slohy: „Kde je múdrosť, ktorú sme stratili v poznaní, kde je poznanie, ktoré sme stratili v informáciách?“ V dejinách ľudského myslenia sa objavovalo upozornenie na rozdiely medzi jednotlivými stupňami, ktoré sa premietajú do vedomostnej hierarchie, aj v rôznych iných súvislostiach – napr. antropológ Gregory Bateson vo svojej práci o ekológii myslenia (2006) upozornil, že mapa nie je to isté čo krajina a názov nie je to isté čo ním označovaná vec.

²⁰„Informácia musí u príjemcu znižovať nevedomosť“ (Alexy 2013, s. 67).

²¹Ako príklady znalostí uvádza napríklad Wikipédia premisy „Trojuholník má tri strany“, „Myslím, teda som“ či „Boh existuje“.

²²Údaje Zelený stotožňuje v tejto schéme s elementmi – základnými prvkami (H₂O, kvasné baktérie, molekuly škrobu), informácie s ingredienciami – prísadami (cukor, voda, korenie, recepty...), znalosti s rozhodovaním sa medzi rôznymi receptami a múdrosť s odôvodneným rozhodnutím prečo piecť chlieb a nie croissant (Zeleny 1987, s. 60). V novšej publikácii (Zeleny 2006, s. 756) už stotožňuje znalosti s koordináciou procesu pečenia a vyúsťuje do konečného výsledku, produktu a múdrosť s odpoveďami na otázky „Prečo práve chlieb?“ a „Prečo takto?“.

²³Sheth, Anantharam a Henson (2013, s. 80) identifikujú údaje ako tepovú frekvenciu, krvný tlak, hmotnosť, telesný príjem sodíka a tukov a aktivitu; za informácie považujú vysoký (oproti norme zvýšený) príjem sodíka, vysoký príjem tukov a vysoký krvný tlak; za znalosti to, že vysoký príjem sodíka zvyšuje krvný tlak, nízky príjem sodíka spôsobuje pokles krvného tlaku a vysoký krvný tlak spôsobuje srdcovo-cievne ochorenia; a napokon múdrosťou je že to, zníženie príjmu sodíka v potrave znižuje krvný tlak a tým sa znižuje riziko výskytu srdcovo-cievnych ochorení.

ho diela²⁴. Práve rozdielnosť interpretácií jednotlivých fáz modelu DIKW ale aj otázka, či týmito štyrmi fázami dostatočne popíšeme celý proces vedú nielen nás²⁵ k revízii tohto modelu.

Vedomostný manažment sa okrem iného venuje tiež učeniu (sa) na rôznych úrovniach organizácie: učia sa jednotliví členovia organizácie, ale aj jednotlivé skupiny/tímy i organizácie ako celok. Aj tu sa však konštatuje, že „hlavné učenie prebieha na úrovni jednotlivcov a ich poznávanie skutočnosti. Skupiny sa učia hlavne tým, že distribuujú medzi jednotlivými členmi informácie a vytvárajú jednotné vnímanie problémov, ktoré neskôr zjednodušuje interpretáciu nových informácií. Výsledkom takého učenia nebýva individuálna, ale kolektívna reakcia“ (Hvizdová 2009, s. 4).

Môžeme konštatovať, že vedomostný manažment oproti pedagogickým prístupom jednoznačnejšie kreuje hierarchickú štruktúru procesu učenia sa ako obsahového jadra vzdelávania a tým aj podstaty vzdelávacej politiky. Jeho orientácia na výstup z tohto procesu však zase znamená určitú menšiu pozornosť, ktorú prístupy vedomostného manažmentu venujú vstupom do tohto procesu, ktorým zase venujú pozornosť psychologické, prípadne aj filozofické prístupy. Preto sa pociťuje – z hľadiska vytvorenia solídnych základov teórie vzdelávacej politiky – ako potreba pokúsiť sa o syntézu týchto prístupov a o vytvorenie interdisciplinárnej východiskovej teórie učenia, najmä pokiaľ ide o identifikáciu fáz procesu učenia (sa), ktorá by bola využiteľná pre formulovanie vzdelávacej politiky na vedeckých základoch.

Na učenie (sa) teda je možné pozeráť sa aj v rámci filozofických, psychologických, pedagogických a ďalších súvisiacich kognitívnych vied viacerými spôsobmi²⁶.

My z hľadiska potrieb naše témy si všimneme učenie ako kognitívny (poznávací) proces, pričom ako základné východisko využijeme znalostnú pyramídu. Tento prístup v origináli si však nekladie za cieľ výstup smerom k vzdelávaniu ani k vzdelávacej politike. Syntézou prístupov vyššie uvedených vied a vedných disciplín sa preto pokúsime vytvoriť vlastnú postupnosť krokov a fáz, ktoré majú v kontexte vzdelávacej politiky svoju vyššiu relevanciu a niekedy aj významovo posunutý obsah oproti terminológii parciálnych vied, aj keď z ich pohľadu sa môže takýto posun javiť ako problematický²⁷.

2.2 UČENIE (SA) AKO KOGNITÍVNY PROCES

Učenie môžeme chápať predovšetkým ako poznávací, teda kognitívny proces. Je to jeden zo základných procesov, ktorým sa človek svojím poznávaním a činnosťou zmocňuje reality – a už J. H. Pestalozzi v 18. storočí hovoril o triáde „číslo – tvar – slovo“ ako o základných elementoch poznania (Petlák 1997, s.12). Pokúsime sa teraz analyzovať vyššie uvedené poznatky a syntetizovať ich napriek terminologickým problémom do niekoľkých navzájom súvisiacich krokov, vyjadrujúcich vo vnútorných naväznostiach proces učenia (sa) ako proces kognitívneho osvojovania si existujúceho sveta.²⁸ Naše členenie pritom vychádza predovšetkým zo základu členení, s akými pracuje infor-

²⁴Aj keď ide len o neúplnú hierarchiu (chýba stupeň múdrosti), za údaje sú tu považované noty, za informácie partitúra a za znalosť interpretácia skladby konkrétnym sólistom alebo dirigentom (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 211). Za múdrosť by sme v tejto hierarchii podľa nášho názoru mohli považovať tvorbu variácií alebo improvizáciu na tému danej skladby.

²⁵Porovnaj napr. Fricke 2007.

²⁶P. Mareš rozlišuje napríklad päť hľadísk, ktorými triedi pohľady na vzdelávanie a učenie a síce podľa zvláštností osobnosti učiaceho sa človeka – zvlášť jeho predpokladu pre učenie, „vstupu“ učenia, podľa obsahu učenia, podľa vlastného priebehu učenia („proces“), podľa výsledkov učenia („výstupu“) a podľa kontextu, v ktorom sa učenie odohráva (Mareš, 1998, s.46).

²⁷Osobitne sa to bude týkať pojmov „znalosť“ a „vedomosť“, ktoré sú v literatúre veľmi často nielen považované za synonymá (ako uvedieme aj ďalej), ale neraz sú používané vo vzájomne opačnom význame.

²⁸Aj tu sa dostávame ku konštatovaniu rozdielov medzi prístupmi rôznych autorov, týkajúcich sa nielen v pomenovávaní ale i v spájaní či stotožňovaní alebo naopak – rozdeľovaní uvedených krokov, napr. informácií a poznatkov, ale aj poznatkov a znalostí a pod. Pri neustálenej terminológii považujeme za podstatné predovšetkým vymedzenie rozdielov v obsahu jednotlivých krokov – napríklad či informácia už v sebe obsahuje aj hodnotiaci moment (Mládková 2004, Olexová 2008 a ďalší) alebo či hodnotenie je až vlastnosťou poznatkov a pod.

mačný a znalostný manažment (porovnaj napr. Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 210), hoci sa od nich v niektorých detailoch líši²⁹.

2.2.1 Znak (od vnemu po symbol)

Na začiatku ľudského poznávania, bez ktorého nie je možné ani učenie ani vzdelávanie, je **vnem** ako psychický obraz vlastností objektu, existujúceho mimo našej mysle a pôsobiaceho v danej chvíli na naše zmysly (Říčan 2005, s. 38 – 40). Máme na mysli najmä tzv. zmyslové vnemy, ktoré vnímame pomocou zraku, sluchu, čuchu, chute a hmatu. Terminologický a výkladový slovník pedagogickej psychológie síce uvádza, že „vnem je nositeľom významu“ (Ďurič – Bratská 1997, s. 402), ale to neznamena, že možno vnem stotožňovať s významom a už vôbec nie, že vnímanie je dostačujúcim prvkom vzdelávania. „Ak je pocitu priradený zmysel, stáva sa z neho vnem“ (Hartl – Hartlová 2010, s. 405). Zmysel v tomto kontexte možno chápať skôr ako predpoklad, že vnem má potenciú niest' určitý význam, že nie je niečím náhodným (vnímanie modrej farby ako zrakový vnem nemôže obsahovať význam, že ide o farbu jablka³⁰, na rozdiel od vnemu červenej farby, zvuk určitej jednotlivej hlásky neobsahuje význam ale usporiadané zvuky áno). „Význam posunku či zvuku sa mení v závislosti na kontexte“ (Bateson 2006, s. 104).

Predovšetkým zmyslovým vnímaním spoznáваме **javy**, ktoré môžeme charakterizovať ako súhrn vonkajších vlastností prvkov objektívnej reality, ktoré vnímame zmyslovo. Otvorená filozofická encyklopédia (Piaček – Kravčík 1999) charakterizuje jav ako „všetko, čo sa vníma zmyslovo; jav je súhrn vonkajších premenlivých, zmyslami vnímaných vlastností“ a znak ako „niečo, čo zastupuje niečo iné, čo naň poukazuje“. „Jav je akákoľvek zmena, dej, udalosť, proces či pohyb, ktoré sú prístupné pozorovaniu“ (Hartl – Hartlová 2010, s. 236).

Javy sú však ešte stále len vyššími poznávacími procesmi hlbšie nespracované **údaje, dáta**, ktoré môžeme chápať aj tak, ako keby samé osebe nemali pre človeka obsah: neznamena to, že v nich obsah nie je, ale ešte nie je „prečítaný“, interpretovaný: „údaje ešte nemajú explicitný kontext, ich účel je nejasný a nečitateľný“ (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 19). „Údaje predstavujú symboly a majú podobu textov, faktov, kódov, obrazov, zvukov“ (Kokavcová 2011, s. 20). „Dáta sú jednotky informácií, údaje, skutočnosti, symboly, fakty“ (Hartl – Hartlová 2010, s. 84). „Z fyzikálneho hľadiska sa dáta chápu ako istá následnosť znakov či signálov, ktorá odráža skúmanú skutočnosť. Odrážajú objektívnu realitu a konkrétne udalosti bez väzby na pôsobenie iných vplyvov. Niektorí autori v rámci tejto kategórie rozlišujú pojem **signál** ako kategóriu pre zmyslové vnemy z fyzikálneho sveta. Tie sa po prijatí menia na údaje“ (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 17 – 18).

Dáta majú niekedy charakter **znaku** (napr. **a**), ktorý pôvodný jav iba zastupuje. „Základom dát sú znaky, čo môžu byť najmä číslice, písmená, symboly (bodky, čiarky, noty a pod.)“ (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 12). „Znak je premenná vlastnosť predmetov pozorovania, skúmania...; v lingvistike pevne určené spojenie označovaného s označujúcim“ (Hartl – Hartlová 2010, s. 693 – 694). Údajmi, dátami, znakmi realitu iba popisujeme, fyzicky takto zaznamenávame pozorovanie reality, aj keď znak niekedy splynie so svojim významom tak, že vytvoria vnútornú jednotu – vtedy hovoríme o **symbole**³¹. Symbol (napr. **π**) vystupuje ako zástupca niečoho abstraktného, zastupuje predmet, skupinu či vzťah (Hartl – Hartlová 2010, s. 563).

Z odkazov na pramene vidieť rôznorodosť v chápaní pojmov, popisujúcich túto fázu. Najproblematickejšími sú rozdiely v chápaní prítomnosti významu v obsahu dát. Dáta nepochybne majú v sebe obsah, ale v tejto fáze ešte nevystupuje navonok, nie je „prečítaný“, dešifrovaný, interpretovaný, pretože je bez kontextu. V našom chápaní následnosti etáp procesu, v ktorom si človek osvojuje svet, budeme všetky tieto podoby tejto fázy zahŕňať pod spoločný pojem **ZNAK**.

V procese učenia má táto fáza nezastupiteľné miesto. Naučiť sa rozlišovať znaky je nevy-

²⁹Oproti citovaným autorom, ktorí pracujú s hierarchiou pojmov dáta – informácie – znalosti – múdrosť, používame hierarchiu znak – informácia – znalosť – vedomosť.

³⁰V tom spočíva význam a úloha, ktorú plní hra matky s dieťaťom pri omaľovankách – ak táto hra chýba, natrvalo môže byť poškodená táto fáza kognitívneho procesu a poznačený celý proces učenia.

³¹Symbol je „znak, ktorý splynul so svojim významom do vnútornej jednoty“ (Piaček – Kravčík 1999).

hnutným predpokladom ďalších fáz učenia, a preto – ako si ukážeme ďalej – aj z hľadiska politiky vzdelávania nemožno ani túto vstupnú fázu učenia ako procesu zmocňovania sa objektívneho sveta podceňovať.

2.2.2 Informácia

V nasledujúcej fáze, ktorú môžeme metódou abstrakcie odlišiť, vznikajú interpretáciou znakov (dát, údajov, symbolov) **informácie**, keď znaky vstupujú do vzťahu so svojim obsahom, to znamená, že nadobúdajú význam³². „Informácie sú dáta, ktorým príjemca prisudzuje určitý význam“ (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 13). Informácia je v tomto kontexte takou interpretáciou javu alebo znaku, ktorý ho robí zrozumiteľným človekovi. Informácie sú teda dáta, ktorým ich užívateľ pri interpretácii priradzuje obsah (význam, dôležitosť), predovšetkým však identifikuje logické a usporiadané (napr. hierarchické) vzťahy medzi rôznymi dátami (napríklad hlásky, z ktorých sa skladá slovo a ktoré v ňom „počujeme“ aj keď ich v slovenčine pri vyslovovaní spodobujeme) a následne ich vzťah k potrebám užívateľa, najmä ich účelnosť, čiže to, že ich dokáže užívateľ pochopiť. Informácia je ako slovo, zložené z písmen – vnemov. „Informácie, to sú formátované, sumarizované údaje“ (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 18). „Ide o účelové spracovanie údajov, ktorým jednotlivec v procese interpretácie prisudzuje určitý význam. Informácie sú výsledkom interpretácie údajov na základe individuálnych schopností a hodnôt... Význam informácie nastáva vzájomným *prepojením údajov*. Vznikajú na základe pochopenia vzťahov medzi údajmi, prípadne inými informáciami alebo zaradením do kontextu“ (tamtiež, s. 17). Pochopenie vzťahov medzi údajmi považujú za základ prechodu k informáciám aj iní autori (Kokavcová 2011, s. 21) „Informácie, to sú organizované, štruktúrované, sumarizované a *interpretované* údaje. Dávajú odpovede na otázky typu: Kto? Čo? Kde? Kedy?“ (tamtiež, s. 20), v čom už môžeme vidieť určité prvky presadzovania zložitejších poznávacích procesov.

Najproblematickejšími sú rozdiely v chápaní prítomnosti hodnotenia užitočnosti (či je daná informácia užitočná alebo nie), ktorú nemožno zamieňať s využiteľnosťou. Poznanie účelnosti informácie nemožno stotožniť s ich užitočnosťou či využiteľnosťou, čo má aj z hľadiska politiky vzdelávania zásadný význam pri hodnotení vzdelávania. Aj keď pojem **INFORMÁCIA** je veľmi rôznorodo interpretovaný, vo vyššie uvedenom rámci ho budeme v tejto práci využívať pre označenie celej tejto fázy zmocňovania sa sveta človekom v procese učenia.

2.2.3 Znalosť (od poznatkov po zručnosti)

Informácie sa ďalej menia na poznatky a znalosti, keď vieme, na čo sa z nich dá usudzovať, resp. na čo môžu byť užitočné. Sú to už informácie spracované postupmi rozumového poznávania, zapamätané a pochopené fakty a ozrejmené vzťahy medzi nimi. Otvorená filozofická encyklopédia (Piaček – Kravčík 1999) charakterizuje **poznatok** ako kognitívny významový útvar a ako *reprodukcii* určitej vymedzenej časti objektívneho sveta³³. Funkciou poznatku je prevedenie rozptýlených nejasných predstáv a tušení do všeobecnej (slovnej) formy, pričom sa v nej zachováva to, čo možno oznámiť iným. Charakteristickou vlastnosťou poznatkov je teda ich komunikovateľnosť³⁴, t. j. ich vyjadriteľnosť v istej jazykovej podobe. Poznatky vieme (mechanicky) reprodukovať (popísať, memorovať). Žiaci si spravidla osvojujú poznatky (Petlák 1997, s. 37). Vidíme tu teda prítomnosť takých vyšších poznávacích procesov, akými sú pamäť či reč.

Syntézou (alebo niekedy len súhrnom) jednotlivých poznatkov vznikajú **znalosti**. Pojem znalosť je z rôznych hľadísk značne neurčitý (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 210). Zhoda

³²Informácia z hľadiska teórie informácie je veličina, znižujúca entropiu, čiže neurčitosť, neznalosť, nepoznanie javu.

³³Poznatky možno spájať aj so zákonitostami objektívneho sveta, ale len v rovine ich reprodukcie, nie spoznávania (Révészová 2010, s. 822).

³⁴Aj komunikáciu v tomto zmysle treba chápať nielen ako púhe kódovanie a dekodovanie toku usporiadaných informácií, ale viac ako vzájomnú koordináciu praktických činností.

však panuje v tom, že znalosť je širší pojem ako informácia (Dudová 2011, s. 175). Výkladový slovník ľudských zdrojov uvádza, že znalosti sú „osvojený *súhrn* poznatkov, predstáv, pojmov, komplexných poznatkových štruktúr a teórií, nadobudnutý zámerným aj nezámerným³⁵ učením, praktickou činnosťou a skúsenosťami osobnými i spoločensko-historickými“ (Palán 2002, s. 247). Otvorená filozofická encyklopédia (Piaček – Kravčík 1999) charakterizuje znalosť ako významový útvar, tvorený systémom poznatkov, ktorú možno použiť v interakcii so svetom, s naznačením jej praktického využitia. Znalosti väčšinou vieme vyjadriť (slovne alebo vizuálne, priamo alebo symbolicky) – hovoríme, že znalosti sú explicitné³⁶. Znalosť je informácia transformovaná do roviny potenciálneho praktického uplatnenia a použitia. Je to súbor skúseností, hodnôt, kontextových informácií (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 18). Znalosť vzniká v hlavách ľudí (tamtiež), sú to „schopnosti využiť informácie na zodpovedanie otázok: Ako? Akým spôsobom? Sú to modely, pravidlá, procesy“ (Kokavcová 2011, s. 21), ktoré sú výsledkom myslenia ako poznávacieho procesu.

Najväčším problémom tejto fázy procesu zmocňovania sa reality v procese učenia – ktorú kvôli zjednodušeniu budeme označovať len ako **ZNALOSTI** – je uvedomenie si skutočnosti, že ani poznatky ani znalosti ešte v skutočnosti nie sú tým výstupom z procesu učenia (sa), ktorý by umožňoval skutočné využitie, pre ktoré predchádzajúce fázy, vrátane tejto, len vytvárajú predpoklady. Najzreteľnejšie sa to prejavuje v kvantitatívnom základe znalostí: môžeme ich takmer neobmedzene zhromažďovať, hromadiť až po kapacitné možnosti nášho mozgu. Využitie znalostí siaha len po možnosť ich reprodukcie v praktickej činnosti, ale neumožňuje ich kvalitatívne prekonať³⁷, alebo – povedané s Batesonom – uskutočniť ich korektúru.

2.2.4 Vedomosť (od poznania po múdrosť)

Ako párový pojem s pojmom znalosti sa častejšie používa pojem **zručnosti**. „Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť (pripravenosť) správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať istú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej činnosti“ (Đurič – Grác – Štefanovič 1988, s. 249, tiež Bošňáková 2006, s. 12, Kováčiková 2006, s. 46 a ďalší). Zručnosti sú niekedy charakterizované ako „kognitívne a praktické schopnosti aplikovať vedomosti pri plnení úloh a riešení problémov... zručnosti možno chápať ako naučené schopnosti“ (Beková – Grajcár 2012, s. 6). V dokumentoch Európskej únie je „zručnosť“ chápaná ako „spôsobilosť uplatňovať vedomosti a využívať know-how na splnenie úloh a riešenie problémov. V kontexte európskeho kvalifikačného rámca sú zručnosti opísané ako kognitívne (vrátane využívania logického, intuitívneho a kreatívneho myslenia), alebo praktické (vyžadujúce manuálnu zručnosť a používanie metód, materiálov, prostriedkov a nástrojov)“ (Odporúčanie 2008, s. 4). Zručnosti sú stále spájané skôr s praktickou stránkou ich uplatňovania, s praktickými schopnosťami, ktoré závisia skôr od schopnosti uskutočňovať jednotlivé postupy ako od deklaratívnych vedomostí (Butašová 2010, s. 17).

Ako z uvedeného vyplýva, zručnosti sa svojou kreatívno-aplikačnou charakteristikou spájajú skôr s vedomosťami ako so znalosťami: zručnosť, vnímaná párovo so znalosťami, by znamenala len schopnosť prakticky reprodukovať naučené, zatiaľ čo zručnosť vnímaná párovo s vedomosťou už znamená nielen reprodukovanie ale kreatívne praktické uplatnenie naučeného.

Na poznatkoch a znalostiach sú založené **vedomosti** – pochopenie, porozumenie, odpoveď na otázku „prečo je tomu tak?“. „Sú to znalosti, ktoré už prešli interpretáciou v myslení a činnosti

³⁵Práve funkčnosť nezámerného učenia je zaujímavá z hľadiska nadobúdania znalostí, ako si ukážeme v ďalšom texte.

³⁶„Explicitné znalosti sú formálne a systematické, vyjadrené slovami a číslami. Preto ich možno zachytiť, skladovať, vymieňať, transferovať pomocou informačno-komunikačných technológií“ (Kokavcová 2011, s. 21), sú kodifikované alebo štruktúrované (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 213). Explicitné znalosti sú usporiadané do systému, dobre štruktúrované a prenositeľné, schopné rýchlej adaptácie do praxe, sú to znalosti tzv. tvrdého charakteru (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 21). „Explicitné znalosti sú vyjadriteľné a kodifikovateľné s možnosťou zdokumentovania pomocou prirodzeného alebo symbolického jazyka“ (Rievajová a kol. 2015, s. 193).

³⁷Fenomenálnymi znalosťami napríklad niekedy disponujú autisti s Aspergerovým syndrómom, ktorí pritom zlyhávajú pri odpovedi na otázky, týkajúce sa príčin, vedúcich k bohatej štruktúrovanosti javov, ktorých sa tieto znalosti týkajú (Strapáčová – Konečný 2012).

človeka, sú to znalosti, ktoré môžu byť už využívané, ako „osvojené, t. j. zapamätané a pochopené fakty a vzťahy medzi nimi (v podobe pojmov, pravidiel, poučiek, zákonov, vzorcov, značiek, teoretických princípov), v ktorých sa odráža poznanie objektívnej skutočnosti vo vedomí“ (Ďurič – Grác – Štefanovič 1988, s. 249, tiež Bošňáková 2006, s. 12). Oproti znalostiam sú vedomosti založené už na celom komplexe vyšších poznávacích procesov, vrátane myslenia a najmä predstavivosti – v tomto zmysle sú definované ako „výsledok osvojenia si teoretických alebo faktických informácií prostredníctvom učenia“ (Beková – Grajcár 2012, s. 6). Na pochopení, porozumení sa zakladá múdrosť, alebo aj poznanie ako najvyšší stupeň ľudského učenia, ktorý znamená schopnosť tvorivo aplikovať osvojené (pochopené) znalosti. Práve predstavivosť a tvorivosť, ako procesy založené na rozvinutom abstraktnom myslení, posúvajú znalosti na vyššiu úroveň. **Múdrosť** je potom vymedzovaná ako schopnosť klásť otázky, na ktorých zodpovedanie je potrebné poznanie a myslenie v súvislostiach (čiže nestačia na ich sformulovanie len jednoduchšie poznávacie procesy), schopnosť rozlišovať, čo je dobré a čo zlé (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 18, Kokavcová 2011, s. 21), mať vlastný úsudok. Za múdrosť sa považuje „súbor znalostí, vychádzajúcich z pochopenia podstaty problematiky v daných súvislostiach, z využitia rozumovej i emocionálnej inteligencie jednotlivca (znalostnej kompetencie), jeho hodnotiacich kritérií a individuálneho vzťahu k okolitému prostrediu, resp. svetu a vychádzajúci z vysokého stupňa ľudského poznania. Je to súbor znalostí odovzdávaný medzi generáciami, ktorý je jednotlivec schopný využívať a ďalej rozvíjať“ (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 209)³⁸.

Pre túto najvyššiu fázu zmocňovania sa reality v procese učenia budeme používať pojem **VEDOMOSTI**, ktoré by sme mali považovať za skutočné zavŕšenie procesu učenia (sa) ako procesu zmocňovania sa objektívnej reality v poznávacom procese. Samozrejme poznávanie je neoddeliteľné od ľudskej činnosti.

Pokiaľ sa však zaoberáme len samotným poznávacím procesom – alebo v tomto kontexte procesom učenia (sa) – potom treba konštatovať, že zásadná hranica v postupnosti vyššie uvedených fáz prebieha práve medzi znalosťami a vedomosťami. Pritom ide o pojmy, ktoré sú veľmi často považované za synonymá³⁹, z čoho vyplýva celý rad dramatických zjednodušení. Znalosť Pytagorovej vety (preukázaná jej memorovaním) ešte nemusí znamenať jej pochopenie. Ovládanie všetkých gramatických pravidiel cudzieho jazyka ešte nemusí znamenať schopnosť komunikovania v tomto jazyku. Ovládanie čítania ešte nemusí znamenať schopnosť porozumenia obsahu čítaného⁴⁰. V tejto fáze sa pasívne a mechanické osvojovanie znalostí (ktoré možno napríklad memorovať) mení na schopnosť ich aktívne využívať, pracovať s nimi ako so živým, univerzálne aplikovateľným systémom poznatkov. Nerozlišovanie, resp. stotožňovanie vedomostí a znalostí vedie k vážnym zjednodušeniam, keď sa napríklad v pedagogickej literatúre niekedy vzdelanie charakterizuje ako „systém vedomostí, zručností, návykov, postojov, názorov a presvedčenia človeka a určitá úroveň rozvoja jeho schopností, potrieb, motívov a záujmov, ktoré boli dosiahnuté na základe cieľavedomého výchovnovzdelávacieho procesu, a to v školách, rôznymi formami sebavzdelávania i na základe praktickej činnosti“ (Horák a kol. 1985, cit. podľa Kominarec 2003, s. 35), pričom však vedomosti sú charakterizované len ako „osvojené, t. j. zapamätané a pochopené fakty a vzťahy medzi nimi (v podobe pojmov, pravidiel, poučiek, zákonov, vzorcov, značiek, teoretických princípov), v ktorých sa odráža poznanie objektívnej skutočnosti vo vedomí žiakov“ (Ďurič – Grác – Štefanovič 1988, s. 249) – čiže nie ako vedomosti ale len ako znalosti. Pritom aj u nás – podobne ako v ČR – je výučba „tradične zameraná na znalosti“ (Straková, 2015, s. 239).

Je zrejmé, že je nevyhnuté túto paradigmu v rámci politiky vzdelávania prekonať tak hori-

³⁸ Múdrosť považoval za vrcholný cieľ vzdelávania už Komenský - viď jeho výzvu „*Disce sapere!*“ (Uč sa byť múdrym!).

³⁹ Synonymický slovník slovenčiny (Pisárčiková 1995) jednoznačne uvádza „znalosť – poznatok, vedomosť“ (s. 965), „vedomosť – ... znalosti, ... poznatky, ... známosť“ (s. 804).

⁴⁰ Dávno pred zistením v rámci testov PISA, podľa ktorých naši žiaci nevedia čítať s porozumením, bol známy problém s nedostatkami pri riešení slovných úloh v matematike: žiaci zadanie vedeli prečítať, ale nerozumeli mu. Napriek tomu sa u nás napr. tzv. Cloze test, považovaný v zahraničí za osvedčený spôsob identifikovania nedostatkov v tejto oblasti, využíva len minimálne (Onderčová 2003, s.123).

zontálne (prechodom od koncepcie, ktorej ťažisko je stále v školskom systéme, smerom ku koncepcii výrazne biodromálnej a celostnej) ako aj vertikálne (prehĺbením procesov učenia do štádia pestovania vedomostí – vrátane vedomostí tacitných).

2.2.4.1 Tacitné a spillovers vedomosti

Otázne je zaradenie do vyššie uvedenej postupnosti znalostí tzv. tacitných a tzv. spillovers, ktoré zohrávajú v ľudskom učení stále významnejšiu úlohu.

Tacitné znalosti⁴¹ (ako sa v literatúre prevažne pomenávajú) sa od explicitných znalostí, ako sme ich charakterizovali vyššie, líšia: sú to tzv. „tiché“ znalosti⁴², ktorých si jednotlivец nemusí byť ani vedomý, že ich má, pomocou ktorých však vie splniť jednotlivé úlohy – preto ich niektorí autori (napr. Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 213) priamo stotožňujú s implicitnými znalosťami⁴³. Sú ťažko verbalizovateľné (popísateľné) alebo celkom neverbalizovateľné, sú uložené v hlbších štruktúrach ľudského vedomia, prejavuje sa v nich intuícia a kreativita (Murgaš 2011). Preto sú niekedy tacitné znalosti stotožňované nielen s porozumením, ale aj s múdrosťou, alebo sú aspoň spájané v niektorých modeloch znalostných pyramíd s expertízou, čo je fáza medzi znalosťami a kompetenciami resp. múdrosťou (Berka 2007, s. 2 a 4). Príkladmi tacitných znalostí sú aj „čítanie medzi riadkami“ či imaginácia⁴⁴, ale aj intuícia, tušenie, predvídanie, inšpirácia, ktoré sú ako ťažko zachytiteľné a ťažko kodifikovateľné spájané s technickou dimenziou tacitných znalostí – na rozdiel od dimenzie kognitívnej (poznávacej), ktorá formuje videnie sveta a zahŕňa názory, predstavy, ideály, hodnoty a emócie (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 21).

Aj keď najčastejšie máme pod tacitnými znalosťami na mysli znalosti individuálne, tieto môžu mať aj charakter skupinový. Takáto tacitná znalosť je zdieľaná členmi skupiny a má najčastejšie podobu spoločne osvojených a ťažko verbalizovateľných skúseností („grífov“, fortieľa), nadobudnutých predovšetkým v rámci spoločnej činnosti v rámci skupiny s prevahou osobných vzťahov – nie je preto dostupná osobám, stojacim mimo skupinu, sú spájané so „špeciálnym tímom“ (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 213).

Tacitné vedomosti významným spôsobom spoluvytvárajú sociálny kapitál (pozri ďalej)⁴⁵, čo súvisí aj s tým, že môžu zahŕňať aj špecifické komunikačné či organizačné znalosti (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, tamtiež). Naproti tomu vzťahovať pojem tacitných vedomostí na zdieľané spoločné hodnoty, normy atď. v širších spoločenských štruktúrach považujeme za neprimerane extenzívny výklad tohoto pojmu.

Trochu iný charakter majú tzv. **spillovers** znalosti (prelievajúce sa, presakujúce)⁴⁶. F. Mur-

⁴¹ Niekedy sú (najmä v ekonomickej literatúre) tacitné znalosti chápané veľmi zúžene, napríklad: „Tacitné znalosti vychádzajú z hodnotenia výsledkov činnosti, zo skúsenosti, formovania nových názorov a hodnôt zahrnujúcich zručnosť a talent. Vyjadrujú pracovné postupy, prevádzkovú činnosť, reguláciu, riadenie a osobitne sa dotýkajú vzťahov medzi pracovníkmi“ (Rievajová a kol. 2015, s. 193).

⁴² Tiež skryté alebo nevysloviteľné znalosti (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 21).

⁴³ Implicitné znalosti „sú znalosti hlboko zakorenené v postupoch, v činnostiach jednotlivca, jednoducho ukryté v hlavách ľudí. Implicitné znalosti sa obvykle viažu k určitému kontextu, a preto je zložité ich formalizovať a komunikovať ďalej. Ide predovšetkým o získané zručnosti pri výkone činnosti, nadobudnutú rutinu pri realizácii určitých operácií, znalosť fungovania zákonitostí, pravidiel a pod.“ (Kokavcová 2011, s. 21 – 22). Naproti tomu iní autori považujú možnosti prenosu implicitných znalostí z hláv jednotlivcov do explicitnej formy za bezproblémovú (Hvizdová – Miklošík 2012, s. 24).





⁴⁴ „V matematike sem patrí schopnosť rozpoznať, ktorý vzorec je na riešenie danej úlohy najvhodnejší. Počítače preto pri riešení spravidla využívajú metódu pokusov a omylov, počas ktorej sa snažia zosúladiť tvar vzorca s typom úlohy a vyskúšať, „či to vyjde“. Stojí za povšimnutie, že slabší žiaci postupujú rovnako. V oboch prípadoch je dôvod rovnaký – snaha využiť explicitné poznatky v presvedčení, že ich aplikovaním dosiahnu cieľ. Tú istú úlohu pritom okamžite vyrieši spolužiak, ktorý má viac tacitných poznatkov v danej oblasti“ (Hvorecký 2013, s. 90).

⁴⁵ E. Hvizdová a A. Miklošík (2012, s. 52) rozlišujú spoločenské a kolektívnu tacitnú znalosť, pričom obe identifikujú na úrovni skupiny.

⁴⁶ Za otca myšlienky o tacitných vedomostiach je považovaný britský filozof Michael Polányi, ktorý v 50. rokoch minulého storočia rozpracoval koncepciu nevysloveného (*tacit*) alebo skrytého poznania a stal sa známym okrem iného aj svojím bonmotom, podľa ktorého „vieme viac ako dokážeme povedať“ (Piaček – Kravčík 1999).

gaš (2011), sumarizujúc pohľady viacerých autorov ich charakterizuje tak, že ich možno vnímať ako určitú formu externalít (benefity, ktoré z aktivity jedného človeka získavajú bezplatne ostatní) alebo multiplikátorov. Spillovers efekty sú pritom známe najmä z teórie hospodárskej politiky⁴⁷. Spillovers znalosti na úrovni procesov osvojovania si reality jednotlivcom sú niekedy popisované ako difúzia v poznávacích procesoch, keď jednotlivec v dôsledku už nadobudnutých znalostí generuje ďalšie poznanie (Niklewicz-Pijaczyńska – Wachowska 2012, s. 27). Príkladom je „prelievanie“ znalosti prvého cudzieho jazyka do osvojovania si ďalšieho cudzieho jazyka. Spillovers znalosti môžeme považovať za špecifickú podobu tacitných znalostí a tacitné vedomosti za prechod od znalostí k poznaniu (múdrosti) a zrejme by bolo presnejšie priamo používať termín **tacitné vedomosti**.

Tab. 4 Príklady krokov kognitívneho procesu

	informácia	poznatok, znalosť, zručnosť	vedomosť, poznanie, múdrosť
vnem	 tma/ neprítomnosť/prítomnosť svetla	svetlo sa skladá z farieb (dúha)	podľa farebného spektra, na ktoré sa svetlo rozkladá, môžeme špecifikovať jeho zdroj (chemický prvok, hviezdu)
jav	 mrak	vyzrážaná vodná para vo výške, prejav kolobehu vody v prírode	podľa tvaru (stratus, kumulus, kumulonimbus atď.) možnosť predvídania vývoja počasia, predpokladu zrážok a pod.
znak	a	písmeno našej (latinskej) abecedy, graféma na za- určitých pravidiel zapisovať znamenanie určitého zvuku v ľudskej reči	pomocou písmen môžeme podľa určitých pravidiel zapisovať slová, pomocou slov môžeme zaznamenávať myšlienky
symbol	6	číselný symbol našej („arabskej“) číselnej sú- stavy, pomocou ktorého zapisujeme šesť jednotiek	číselné symboly sú nástroje na vyjadrovanie počtu, množstva a poradia vecí a majú rôzne vlastnosti (6 je prirodzené celé číslo, dá sa napr. deliť)
	π	písmeno gréckej abecedy, používané na označenie tzv. Ludolfovho čísla	pomocou tejto konštanty vieme vypočítať plochu a obvod kruhu, objem a povrch gule, valca a pod.
		nota – ak ju umiestnime v notovej osnove, bude označovať hudobný tón	pomocou nôt môžeme zapísať melódiu
		holubica	vták, ktorý symbolizuje pokoj po kataklizme (príbeh o Noemovi)

Prameň: vlastné spracovanie

⁴⁷Napríklad za špecifický efekt priamych zahraničných investícií, ktorý je považovaný práve za *spillover* efekt ale zároveň za externalitu sa považuje, ak „nadmárodné korporácie prinášajú so sebou do hostiteľskej krajiny vyspelejšiu technológiu, ktorá sa prenesie na domáce podniky, zvýši súhrnnú produktivitu faktorov v ekonomike a prispeje tak k rastu celkovej ekonomickej výkonnosti danej krajiny“ (Fifeková 2008, s. 4). „Pod dodávateľskými spillover efektmi rozumieme efekty z priamych zahraničných investícií z jedného odvetvia na druhé prostredníctvom dodávok svojich produktov ako vstupov do výrobného procesu v iných odvetviach. Z hľadiska podielu z celkových efektov majú najvyššie dodávateľské *spillover* efekty tie odvetvia, ktoré dodávajú väčšinu svojej produkcie do medzispotreby, ako napríklad pomocné práce pri ťažbe, administratívne a pomocné kancelárske služby či vedenie firiem, poradenstvo. Z hľadiska objemu dodávateľských *spillover* efektov sú najvýznamnejšie odvetvia elektrickej energie, plynu a pary, finančných služieb okrem poistenia, veľkoobchodu a maloobchodu, ako aj koksu a rafinérskych ropných produktov či telekomunikácií... Naopak, odberateľské *spillover* efekty sú typické pre odvetvia, ktoré využívajú ako vstup do svojho výrobného procesu produkty z iných odvetví, v ktorých sú stelesnené efekty z priamych zahraničných investícií. Jedná sa najmä o odvetvie výroby motorových vozidiel, stavieb a prác na stavbe inžinierskych stavieb, ostatné osobné služby, služby v oblasti nehnuteľností, či pozemnú dopravu a dopravu potrubí, počítače, elektronické a optické zariadenia. Najväčším odberateľom *spillover* efektov z priamych zahraničných investícií je odvetvie výroby motorových vozidiel, ktoré „využíva“ toky z priamych zahraničných investícií z iných odvetví“ (Lábaj 2013).

2.3 UČENIE (SA) A VZDELÁVANIE

Učenie (sa) je základom vzdelávania. Učíme sa po celý život, vzdelávame sa (najmä) v škole, teda v rámci vyučovania (porovnaj Bošňáková 2006, s. 12), ktorého základ tvorí učenie (ako činnosť pedagóga ale aj žiaka).

Ak by boli tieto vety také jednoduché ako sú pravdivé, nepotrebovali by sme žiadnu ďalšiu teóriu. Ale nie je tomu tak, nakoľko pri určitom zjednodušení sa kladie znamienko rovnosti medzi učenie sa a učenie či (školské) vzdelávanie a opačne.

Ak však chceme písať o politike vzdelávania, musíme si z jej hľadiska (s primeraným využitím kognitívnych vied – najmä psychológie a pedagogiky) vyjasniť vzťah učenia (sa) a učenia a následne učenia (sa) a vzdelávania, vzdelávania a vyučovania a vyučovania a učenia⁴⁸.

2.3.1 Učenie (sa) a učenie

Už prvoplánovo sa ukazuje byť problémom aj v bežnej komunikácii registrovateľné splývanie medzi pojmi „učiť“ a „učiť sa“, ktoré úplne splýva v pojme „učenie“: „Učenie je cieľavedomý proces, ktorý spočíva v aktívnom a samostatnom osvojovaní si vedomostí, zručností a návykov, ako aj foriem správania a osobných vlastností“ (Bošňáková 2006, s. 10). Angličtina pritom napríklad výrazne odlišuje pojem „*to learn*“ (ktorému vo výkladovom slovníku priraduje slovenské ekvivalenty „dozvedieť sa“ a „učiť sa“ – Password 1994, s. 324) od pojmu „*to teach*“ (so slovenským prvým ekvivalentom „(na)učiť“ – tamtiež, s. 604)⁴⁹. Medzi týmito dvoma pojmami platí pritom vzťah nelinearity a nepredvídateľnosti a G. Biesta ich vníma dokonca ako „input“ (*teaching*) a „output“ (*learning*) vzdelávacieho procesu, medzi ktorými existuje zásadný rozdiel (Osberg – Biesta 2010, s. 6).

V tomto zmysle sme v predchádzajúcom texte všade tam, kde by mohlo dôjsť k zámene obsahov, systematicky používali pojmy „učiť“ a „učiť (sa)“⁵⁰ a budeme tak robiť aj v celom nasledujúcom texte tejto monografie.

V bežnej pedagogickej literatúre je frekventované rozlišovanie učenia v „širšom“ a „užšom“ zmysle, pričom **učenie v širšom zmysle** je interpretované ako všeobecné a biodromálne nadobúdanie a rozširovanie individuálnych vedomostí v kontextoch hľadísk adaptačného a činnostného (pozri vyššie)⁵¹, zatiaľ čo **učenie v užšom zmysle** sa vymedzuje ako cieľavedomé a systematické nadobúdanie znalostí, niekedy aj návykov a zručností, niekedy aj foriem správania a osobnostných vlastností (porovnaj napr. Kominarec 2003, s. 38), ktoré sa však začína v školskom veku a až podľa novších prístupov pretrváva po celý život. Širší prístup teda len veľmi približne zodpovedá pojmu „učenie sa“, užší pojmu „učenie“. Učenie v užšom zmysle teda ako keby malo bližšie k školskému systému (a tým aj k transmisívnemu procesu odovzdávania znalostí) a učenie v širšom zmysle ako keby zahŕňalo jeho presnejšie nevymedzený širší kontext.

Presnejšie a z pohľadu politiky vzdelávania aj užitočnejšie je, keď sa rozlišuje:

- učenie (sa) ako proces, uskutočňujúci sa **intencionálne** (vedome, sústavne, systematicky, zámer-

⁴⁸Dôležitosť tohto pojmového či najjednoduchšieho odlišenia si uvedomili napríklad aj autori Správy Európskej komisie k realizácii celoživotného učenia sa (2001) a v prílohe svojej správy publikovali slovník základných pojmov. Stručnosť tohoto slovníka, ktorá sa čiastočne podpísala pod nejednoznačnosť prekladov týchto pojmov do jednotlivých jazykov, však nakoniec len prehĺbila terminologickú neistotu v tejto oblasti.

⁴⁹Ešte jednoznačnejšie rozlišuje tieto pojmy česká slovníková autorita (Osička – Poldauf 1956) českými ekvivalentmi „*učiti se*“ (s. 225) a „*učiti, vyučovat*“ (s. 431). Podobne nemčina rozlišuje „*lehren*“ (učiť) a „*lernen*“ (učiť sa) a pod.

⁵⁰Podobu „učiť (sa)“ (vrátane zvratnej častice v zátvorke) používa na odlišenie významu aj významná časť slovenských autorov v česko-slovenskom odbornom časopise Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání, podobne tiež Nemcová – Šolcová 2020, s. 12.

⁵¹„Učenie v najširšom slova zmysle môžeme chápať ako prispôsobivosť organizmu podmienkam okolia, ako zmenu správania, ktorá vzniká v ontogenéze pri nejakej činnosti a prejaví sa neskôršie v tom, že ovplyvní v určitom smere ďalšiu činnosť“ (Pardel 1967, s. 268). Učenie sa v tomto zmysle je opakom zdedeného, vrozeného, pudového, inštinktívneho a zahŕňa od učenia sa chodiť a rozprávať aj učenie dodržiavať spoločenské normy, získavať skúsenosti a pod.

ne). **Intencionálne učenie (sa)** vymedzuje Z. Palán ako „zámerné, dané, stanovené, plánované pôsobenie, učenie, uskutočňované v určitých (určených) intenciách“ (Palán 2002, s. 86). Intencionálne učenie (sa) je často tiež charakterizované ako pedagogicky zámerné cieľavedomé (vedomé), sústavné, systematické, pričom však môže byť riadené ale i neriadené. Pre intencionálne učenie je charakteristická formulácia jasných cieľov a výsledkov, plánovanie rozvrhu a postupov, smerujúcich k ich dosiahnutiu a hodnotenie, závisiace najmä od výsledkov učenia (Leskes – Miller 2006);

- učenie ako proces uskutočňujúci sa **funkcionálne** (náhodne, mimovoľne, latentne)⁵², ktoré je v rôznych filozofických, psychologických a pedagogických textoch charakterizované z hľadiska ich uplatňovania v poznávacom procese ako (pedagogicky) nezámerné, v ktorých sa prejavujú vonkajšie (externé) vplyvy, pôsobiace na poznávací proces – akými sú napríklad vplyvy životného prostredia či výchovy, alebo aj vnútorné (interné) vplyvy – akými sú napríklad životné skúsenosti, vrodené vlastnosti a pod. K ďalším charakteristikám funkcionálneho učenia sa priraduje to, že ide o učenie (sa) náhodné, živelné, spontánne, situačné, latentné, skryté, neinštitucionálne či mimovoľné, ktoré je stotožňované s nezámerným (Palán 2002, s. 24).

Do samostatnej kategórie sa niekedy vyčleňuje latentné (skryté) učenie (sa).

V teórii bola a je aj doposiaľ oveľa väčšia pozornosť venovaná učeniu intencionálnemu. Je to dôsledok toho, že v pedagogike a pedagogickej psychológii pretrváva záujem o školské vzdelávanie, pričom intencionálne učenie je jednak stotožňované priamo s vyučovaním, jednak s explicitnými znalosťami. Z hľadiska toho, čo sme vyššie uviedli o vzťahu medzi znalosťami a vedomosťami, to zároveň signalizuje horizont, ktorého dosiahnutie možno očakávať pri uplatňovaní intencionálnych metód v osvojovaní si objektívneho sveta.

V. Prusáková (2010) rozlišovala učenie (sa) trochu odlišne, na:

- intencionálne (zámerné, úmyselné, zamerané na cieľ), ktoré môže byť organizované niekým druhým (ďalšie vzdelávanie), alebo je organizované samotným dospelým (sebavzdelávanie, autodiaktika),
- incidentné (náhodné, vedľajšie), ktoré môže byť aj plánované, ale učenie nie je hlavným cieľom (napr. cestovanie) a tvoria ho aj rôzne jednotlivé udalosti (napr. úraz) súčasť životnej rutiny⁵³.

Výstižnejšie by zrejme bolo obe tieto klasifikácie spojiť a hovoriť o určitom kontinuu foriem (podôb) učenia sa.

Najzreteľnejšiu podobu má:

A) učenie (sa) **intencionálne**, ktorému môžeme priradiť jednoznačne charakteristiky učenia (sa) (cieľa)vedomé, teda aj zámerného, ďalej sústavného, a teda aj systematického, ktoré môže mať podobu

1. učenia **organizovaného**⁵⁴ **niekým iným** (ale zd'aleka nie len školou alebo inou vzdelávacou inštitúciou či zamestnávateľom, ale napríklad aj cirkvou, spolkom, ba dokonca aj rodinou a pod.⁵⁵) alebo aj
2. učenia **organizovaného samotným jednotlivcom**, pričom za intencionálne ho môžeme považovať, ak je (cieľa)vedomé a teda aj zámerné, sústavné a teda aj systematické, no organizuje si ho človek sám (učiac sa napríklad ako autodidakt cudzí jazyk z pomôcok pre samoukov pretože si chce v časovom horizonte, ktorý si sám určil, nájsť pracovné uplatnenie v cudzine). Toto učenie môže plynule prechádzať do
3. učenia **neorganizovaného**, no ešte stále zámerného a nenáhodného, keď tak koná bez nejakej konkrétnej motivácie a venuje sa mu sporadicky, no už nie celkom sústavne, ale nie len ako

⁵²Tieto dva spôsoby učenia sú niekedy stotožňované s dvoma druhmi výchovného pôsobenia, ktoré sa v praxi prelínajú (Kominarec 2003, s. 23).

⁵³Klasifikácia vychádza z učenia sa u dospelých, ale má v kontexte širokého chápania učenia sa univerzálnu platnosť.

⁵⁴Organizovaním učenia (sa) nemáme pritom na mysli prítomnosť učiteľa či iného transmittora sprostredkovávajúceho informácie, znalosti či vedomosti učiacemu sa, ale len a výlučne to, či ide o činnosť, ktorú niekto (spravidla inštitucionálne) organizuje.

⁵⁵Ak je súčasťou rodinnej tradície zvládnutie napríklad určitých náboženských či cirkevných rituálov, má takéto učenie spravidla všetky znaky učenia (sa) (cieľa)vedomé, teda aj zámerného, ďalej sústavného, a teda aj systematického.

vedľajšiemu produktu svojich iných aktivít. Aj toto učenie plynule prechádza do

B) učenia (sa) incidentného, ktoré môžeme vymedziť ako učenie (sa) popri inej činnosti, ako vedľajší efekt inej činnosti, ktoré však

1. môže mať prvky zámernosti, ba aj určitej **plánovitosti** (ak chodievam na dovolenku pravidelne do nejakej cudzej krajiny a nechodím tam kvôli tomu aby som sa naučil tamojší jazyk – čo by bolo učenie (sa) intencionálne – jednako sa ho však plánujete a plánujete naučiť a možno na výbornej úrovni aj bez učebníc), alebo
2. je neplánovité a **neplánované**, ale ešte stále (cieľa)vedomé, lebo ho určitým spôsobom k tej hlavnej činnosti potrebujem⁵⁶ – nemá však už znaky systematickosti, sústavnosti, ba ani *sensu stricto* zámernosti a môžeme ho už spájať s pojmom učenia (sa) **latentného**. Toto učenie (sa) sa už blíži k

C) učeniu (sa) funkcionálnemu, ktoré v tomto kontexte môžeme charakterizovať ako mimovoľné, náhodné, (po)učenie (sa) z rôznych životných situácií, z náhodne sledovaných televíznych (najmä náučných) programov a pod. Treba podotknúť, že pri určitom objeme a intenzite funkcionálneho učenia možno aj touto formou nadobudnúť nielen vedomosti, ale aj znalosti obdivuhodných kvalít (aj negramotný človek môže disponovať úctyhodnou „životnou múdrosťou“, získanou výlučne na základe vlastných životných skúseností).

Tu najzreteľnejšie vidíme, že učenie (sa) nemožno stotožňovať so vzdelávaním, aj keď učenie (sa) je základom a kľúčovou súčasťou každého vzdelávania. Stotožňovanie učenia sa s učením, resp. s vyučovaním, sa prejavuje práve v tom, že rôzne podoby učenia (sa) sa priamo spájajú s podobami vyučovania, kde sa potom stretávame s klasifikáciami vzdelávania na intencionálne a funkcionálne a pod., hoci intencionálne či funkcionálne je predovšetkým učenie (sa) a nie vzdelávanie, ktoré môžeme klasifikovať na základe iných kritérií⁵⁷. Členenie učenia na formálne a neformálne nás núti stále uvažovať v súvislostiach školských či mimoškolských, členenie v kategóriách učenia funkcionálneho a intencionálneho (neriadeného a riadeného) nás od tejto nutnosti oslobodzuje.

Všimnime si, že vyššie uvedená klasifikácia učenia (sa) vôbec neobsahuje kritérium toho, či do procesu učenia (sa) vstupuje transmittor či asistent (učiteľ, lektor, tútor, konzultant, kouč atď.), ktorý môže byť prítomný v každom z uvedených druhov učenia, lebo v súčasnosti dokonca už existujú aj rôzne formy asistovania pre zvládanie celého radu záťažových životných situácií, ktorých zvládnutie pod odborným vedením môže byť takisto formou učenia sa (napríklad finančný manažment domácností, ktoré sa neprimerane zadlžili). Učenie (sa) je proces, ktorý prebieha ako aktivita učiaceho (sa) a stáva sa vzdelávaním a učením práve prítomnosťou transmittora.

2.3.2 Učenie (sa) a vzdelávanie

Ako vyplynulo aj z predchádzajúcej časti, učenie (sa) je podstatou všetkých edukačných procesov. Aj keď môžeme hypoteticky naznačiť, že intencionálne učenie – najmä pokiaľ je založené na pretrvávajúcich behavioristických „opakovacích“ prístupoch (v zmysle „večnej pravdy“, že opakovanie je matkou múdrosti) – vyúsťuje skôr do podoby znalosti, najmä explicitných znalostí, ktoré sa nadobúdajú v procese vyučovania a funkcionálne učenie skôr do podoby vedomostí, žiada si vzťah učenia (sa) a vzdelávania z hľadiska potrieb vzdelávacej politiky podrobnejšiu analýzu.

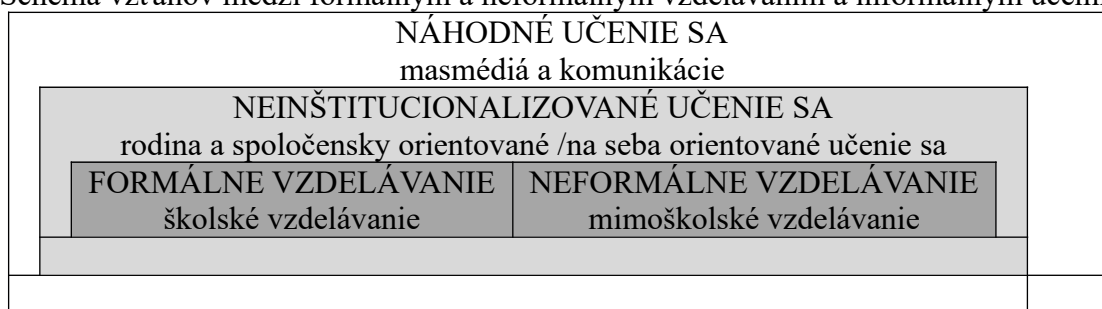
V literatúre sa totiž často stretávame s takým vymedzením vzťahu týchto dvoch pojmov, ako keby učenie (sa) bolo všetkým tým, čo nie je vzdelávaním, čiže ako keby učenie (sa) len „obklopovalo“ vzdelávanie. K takému pohľadu evokuje aj veľmi často v pedagogickej literatúre uvádzaná

⁵⁶Filatelistu sa takto naučí veľa nielen z geografie (najmä z politickej geografie) a z histórie novoveku, zberateľ mincí z menovej teórie atď.

⁵⁷V literatúre sa pritom stretávame aj s pojmom „informálne učenie“, ktoré „z pohľadu učiaceho sa predstavuje nezámerne učenie, ktoré sa odohráva v kontexte každodenného života v rodine, práci, počas voľnočasových aktivít a v komunite. Má svoje výsledky, ale tieto sú zriedka zaznamenané, virtuálne, nikdy nie certifikované, a tiež nie sú typicky ihneď rozpoznateľné študentom samotným, ani sa nepočítajú ako cieľ vzdelania, tréningu a zamestnania ... predstavuje náhodné učenie sa, ktoré je neštruktúrované, necielené a prebieha na dennodennej báze počas celého života.“ (Lenčo – Fudaly 2008, s. 14, 16). Z nášho pohľadu však ide o presah z problematiky učenia (sa) do problematiky vzdelávania, ktorej sa budeme venovať v ďalej časti.

nasledovná schéma:

Obr. 1 Schéma vzťahov medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa



Prameň: Konceptia 2005, Perichtová – Kasana 2008

Pokiaľ ide o vzdelávanie, jedna z najrozšírenejších kategorizácií ho člení na:

- formálne vzdelávanie, stotožňované so vzdelávaním, organizovaným v školách či iných vzdelávacích inštitúciách (najčastejšie za účasti učiteľov, lektorov a pod.);
- neformálne vzdelávanie, chápané ako odovzdávanie hodnôt, zvyklostí, zručností a pod. v rodine a iných spoločenských štruktúrach;
- spontánne učenie, ktoré sa spája s nepretržitým procesom získavania životných skúseností.

Aj tu vidíme čiastkový presah foriem učenia (sa) do klasifikácie foriem vzdelávania a zároveň heterogenitu kritérií, základom ktorej je zlúčenie vzdelávania (formálneho a neformálneho) a učenia (sa) do jedného systému, pričom – opakujeme – ako sme jednoznačne preukázali aj v predchádzajúcej časti, učenie (sa) je základom každého vzdelávania, ale nie každé učenie sa má podobu vzdelávania, takže takáto kritériálna heterogenita je určitou slabinou tejto klasifikácie⁵⁸. Aj v publikáciách EURYDICE sa stretávame so stotožňovaním učenia a vzdelávania: formálne, neformálne a informálne učenie v metodike CEDEFOPu sa porovnáva s formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním v metodike Eurostatu nie z hľadiska rozdielov medzi učením a vzdelávaním, ale z hľadiska rozdielov v chápaní formálnosti, neformálnosti a informálnosti – čiže nie vertikálne, ale horizontálne (Eurydice 2011, s. 17 – 19).

Výkladový slovník ľudských zdrojov v súlade s Faurého správou (Kotásek 1997, s. x – xi) a ďalšie z nej vychádzajúce pramene vymedzujú „vzdelávanie v najširšom možnom rozsahu“ ako formálne, neformálne a informálne trochu odlišne, aj keď v konečnom dôsledku tiež s kritériálnou heterogenitou:

- formálne (*formal*) vzdelávanie ako vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí osobitne určenom na vzdelávanie a jeho výsledkom je zvyčajne udelenie kvalifikácie, obyčajne v podobe osvedčenia alebo diplomu; zahŕňa systémy všeobecného vzdelávania, odborného vzdelávania pred nástupom do zamestnania a vysokoškolského vzdelávania. Formálne vzdelávanie dospelých je napríklad vymedzované ako „vzdelávanie v školách, inštitucionalizované, ktoré vedie k získaniu stupňa vzdelania a je ukončené výučným listom, vysvedčením alebo diplomom“ (Palán 2002, s. 65). Podobne vymedzuje formálne vzdelávanie aj brnianska učebnica vzdelávacej politiky ako „vzdelávanie, ktoré sa realizuje obvykle v školách a ktorého funkcie, ciele, obsah, organizácia a hodnotenie je upravené príslušnými právnymi predpismi. Toto vzdelávanie vedie k získaniu príslušných stupňov vzdelania, potvrdených špecifickým typom osvedčenia“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 374);
- neformálne (*nonformal*) vzdelávanie v podobe vzdelávacích programov. Neformálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom plánovaných činností (pokiaľ ide o

⁵⁸V teórii didaktiky sa stretávame aj s pojmom formálne vzdelávanie ako protikladu materiálneho vzdelávania: materiálne vzdelávanie kladie dôraz na učebnú látku, na konkrétnu znalosť reálnych faktov a pod., zatiaľ čo formálne vzdelávanie upozorňuje na starnutie poznatkov a na problém s otázkou, ktoré znalosti budú žiaci skutočne v budúcnosti potrebovať. Preto sa takto chápané formálne vzdelávanie orientuje na rozvoj osobnosti žiaka – ide však o iný terminologický koncept (Skalková 2007, s. 40 – 43).

vzdelávacie ciele, čas vyhradený na vzdelávanie), pri ktorých je k dispozícii určitý druh podpory vzdelávania (napr. vzťah medzi študentom a učiteľom); môže zahŕňať programy na výučbu pracovných zručností, programy gramotnosti pre dospelých, ako aj pre základné vzdelávanie osôb, ktoré predčasne ukončili školskú dochádzku; medzi veľmi bežné prípady neformálneho vzdelávania patria nadobúdanie kvalifikačných predpokladov v rámci vzdelávania, organizovaného na základe právnych predpisov pre rôzne kategórie zamestnancov, profesijné skupiny a pod. (vrátane nadobúdania oprávnenia pre riadenie motorových vozidiel a pod.), vnútro podniková odborná príprava, prostredníctvom ktorej spoločnosti aktualizujú a zdokonaľujú zručnosti svojich pracovníkov, ako napr. zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií, štruktúrované vzdelávanie online (napr. využívaním otvorených vzdelávacích zdrojov) a kurzy organizované organizáciami občianskej spoločnosti pre svojich členov, svoju cieľovú skupinu alebo pre širokú verejnosť. Neformálne (a teda nie školské, formálne) vzdelávanie plní napríklad u nás zásadnú úlohu pri plnení osobitných kvalifikačných predpokladov na výkon celého radu funkcií a činností vo verejnej správe. Brnianski autori uvádzajú, že „neformálne vzdelávanie nevedie automaticky k získaniu určitého stupňa vzdelania, je poskytované v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúciách, neštátnych neziskových organizáciách a pod. za účasti odborného lektora, učiteľa alebo preškoleného vedúceho. Absolvovanie neformálneho vzdelávania je potvrdzované rôznymi typmi certifikátov, napríklad o zložení skúšky z cudzieho jazyka, absolvovaní počítačového kurzu a pod.“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 375);

- informálne (*informal*) učenie sa je vzdelávanie, ktoré je výsledkom každodenných aktivít spojených s prácou, rodinným životom alebo trávením voľného času a nie je organizované ani štruktúrované podľa cieľov, času ani podpory vzdelávania; informálne učenie sa nemusí byť z pohľadu vzdelávajúceho sa zámerné; príkladmi výsledkov vzdelávania získaných prostredníctvom informálneho učenia sa sú zručnosti získané životnými a pracovnými skúsenosťami, zručnosti v oblasti riadenia projektov, alebo v oblasti informačných a komunikačných technológií získané v práci, naučené jazyky a medzikultúrne zručnosti získané počas pobytu v inej krajine, zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií získané mimo zamestnania, zručnosti získané prostredníctvom dobrovoľníckych činností, kultúrnych aktivít, športu, práce s mládežou a prostredníctvom činností v domácnosti (napr. starostlivosť o dieťa). Informálne vzdelávanie ako „proces získavania vedomostí (znalostí), osvojovania zručností a postojov z každodenných skúseností, z prostredia, kontaktov⁵⁹. Prebieha v rodine, medzi rovesníkmi, v práci, vo voľnom čase, pri sledovaní televízie či rozhlasu a pod. Na rozdiel od formálneho či neformálneho vzdelávania dospelých je neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované“ (Palán 2002, s. 83)⁶⁰. „Informálne učenie je chápané ako proces učenia v priebehu rôznych aktivít vykonávaných v práci, v rodine, pri voľnočasových aktivitách, seba vzdelávaním a pod. Na rozdiel od predchádzajúcich dvoch typov ide o vzdelávanie neorganizované, nesystematické a inštitucionálne nekoordinované“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 375).

Rovnakú klasifikáciu používa aj Memorandum o celoživotnom učení sa ako dokument Európskej únie z roku 2000, ktorý vychádzal pri jej spracovaní z hľadiska inštitucionalizácie a formalizácie, z hľadiska formálno-výstupového a z hľadiska intencionality (Krystoň 2011, s. 35).

V čom je teda rozdiel medzi učením (sa) a vzdelávaním? Akcenty vyššie uvedených vymedzení poukazujú na to, že pre vyčlenenie formálneho a neformálneho vzdelávania je rozhodujúcim kritériom inštitucionalizácia a formalizácia procesu, v rámci ktorého učenie (sa) prebieha. Vzdelá-

⁵⁹Na dôležitosť väzieb vzdelávania na sociálne kontakty upozorníme ešte v ďalšom texte v súvislostiach so sociálnym kapitálom.

⁶⁰Je zaujímavé, že túto klasifikáciu vzdelávania (*formal – non formal – informal*) prekladajú poľskí autori niekedy ako *kształczenie formalne – nieformalne – incydentalne* (Błędowski – Nowakowska 2010, s. 19), čo upozorňuje na skutočnú blízkosť informálneho vzdelávania a incidentného učenia sa. V terminologickej prílohe Koncepcie celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike sa tá istá klasifikácia, pôvodne publikovaná v Správe Európskej komisie k realizácii celoživotného učenia sa (2001) prekladá pomocou pojmov formálne učenie – neformálne učenie – informálne učenie (neinštitucionálne) (Koncepcia 2005), čo zase upozorňuje na prevažne informálny charakter vzdelávania mimo inštitúcií (školských i mimoškolských) s primárne vzdelávacou funkciou.

vane teda prebieha najčastejšie (ale nie výlučne):

- v školských inštitúciách ako vzdelávanie formálne,
- v iných vzdelávacích inštitúciách ako vzdelávanie neformálne,
- mimo školských a iných vzdelávacích inštitúcií ako vzdelávanie informálne.

Tu sa stáva kľúčovou otázkou, kde je deliaca čiara medzi školským (a teda formálnym) vzdelávaním a vzdelávaním neformálnym: Je univerzita tretieho veku, organizovaná školou, vzdelávaním formálnym či neformálnym? Je jazykový kurz angličtiny, organizovaný privátnou vzdelávacou inštitúciou, stojacou mimo školského systému, na základe ktorého však absolvent získa medzinárodne akceptovaný certifikát, vzdelávaním formálnym alebo neformálnym? A čo ak sa na skúšku pripraví len samoštúdiom? Gert Biesta zahŕňa napríklad do formálneho vzdelávania aj školské a vzdelávacie postupy a činnosti v neformálnom prostredí (Osberg – Biesta 2010, s. 9).

Kritériom pre odlišenie jednotlivých foriem vzdelávania je teda prítomnosť alebo neprítomnosť školy či inej vzdelávacej inštitúcie – no zároveň vidíme, že zatiaľ čo v minulosti to bola len škola, dnes sa stále významnejšie na vzdelávaní podieľajú práve iné vzdelávacie inštitúcie a otvára sa otázka o emancipácii informálneho vzdelávania. Ináč povedané: zatiaľ čo doposiaľ sa za vzdelávanie považovalo len školské vzdelávanie, obsiahnuté kategóriami ISCED a charakterizované tým, že je reprezentované dosiahnutým „stupňom vzdelania“, resp. „druhom vzdelania“, plniacimi aj úlohu kritérií pre splnenie kvalifikačných predpokladov, aj v našej praxi sa už stretávame s kategóriou „osobitných kvalifikačných predpokladov“⁶¹, ktoré je možné nadobudnúť v iných ako školských vzdelávacích inštitúciách. Kľúčovou otázkou sa tak stáva uznávanie dosiahnutej úrovne vzdelania a nie zaradenie inštitúcie, ktorá ho poskytuje.

Z nášho pohľadu a pre potreby nášho prístupu k politike vzdelávania budeme preto vzdelávanie rozlišovať ako:

- **vzdelávanie formálne**, uskutočňujúce sa **v školských inštitúciách** a v súčasnosti považované u nás za jediné, ktoré vedie k dosiahnutiu stupňa vzdelania, aj keď nie každé vzdelávanie, uskutočňujúce sa v školských inštitúciách vedie k dosiahnutiu stupňa vzdelania. Zodpovedá to aj klasifikácii Eurostatu, ktorá formálne vzdelávanie definuje ako „vzdelávanie, poskytované v systéme škôl, vysokých škôl, univerzít a iných formálnych vzdelávacích inštitúcií, ktoré tvoria pomyselné vzdelávacie stupne („rebrík““ (Eurydice 2011, s. 17);
- **vzdelávanie neformálne**, uskutočňujúce sa **v neškolských vzdelávacích inštitúciách**, u ktorého môžeme predpokladať, že z hľadiska dosahovania stupňa vzdelania, alebo aspoň kvalifikácie, dochádza k jeho (čiastočnému) zrovnoprávneniu so vzdelávaním formálnym. Takisto to zodpovedá klasifikácii Eurostatu, ktorá neformálne vzdelávanie vymedzuje ako „akékoľvek organizované a dlhotrvajúce vzdelávacie aktivity, ktoré nezodpovedajú vyššie zmienenej definícii formálneho vzdelávania“ (Eurydice 2011, s. 18);
- **vzdelávanie informálne**, uskutočňujúce sa **mimo rámca inštitúcií, explicitne považovaných za vzdelávacie**, výsledky ktorého sa však perspektívne budú môcť parciálne zohľadňovať aj pri niektorých aspektoch nadobúdania kvalifikácie.

Takéto chápanie vzdelávania, ktorého kritériom je prítomnosť (školskej resp. inej) resp. neprítomnosť vzdelávacej inštitúcie, ktoré korešponduje s klasifikáciou učenia sa, umožňuje včleniť (takmer) celú šírku učenia sa do vzdelávacej politiky tak, ako to zodpovedá súčasným európskym tendenciám. Delorova správa však zdôrazňuje, že nemožno podceňovať dôležitosť formálneho vzdelávania v porovnaní so vzdelávaním neformálnym a informálnym (Delors 1997, s. 71).

V mnohých aspektoch veľmi inšpiratívne vyjadrili vzťah týchto troch dimenzií vzdelávania/ učenia sa autori Spoločného vyhlásenia o neformálnom vzdelávaní, podľa ktorých majú mnoho spoločných bodov a vzájomne určujú celkový dopad na rozvoj jedinca. „Neformálne vzdelávanie je právo na slobodný výber podľa osobného záujmu a vôle. Neformálne vzdelávanie v poňatí tohto vyhlásenia musí prispievať k rozvoju samostatnosti, autonómie a zapájania sa do chodu spoločnosti... Neformálne vzdelávanie je potrebné vnímať ako jeden zo základných kameňov vzdelávania každého človeka a ako priestor pre participáciu“ (Ceméa 2023, s. 8).

⁶¹Napríklad nadobúdaním osvedčenia s celoštátnou platnosťou pre výkon určitých funkcií vo verejnej správe.

Kritériá, ktorými by sme mohli odlišiť učenie sa od vzdelávania, skutočne nie sú jednoduché – a aj preto je veľmi zložitý vymedzenie toho, čo je vlastne obsahom politiky vzdelávania. Má sa zaoberať len školským systémom, ako to vyzerá pri bežnom pohľade na našu prax? Má zahŕňať aj vzdelávanie neformálne? Alebo dokonca aj informálne?

Je celkom prirodzené, že v prevládajúcich prístupoch, keď sa pod učením myslí najmä intencionálne učenie transmisívneho charakteru, je aj vzdelávanie vymedzované ako „proces uvedomelého a cieľavedomého sprostredkovania a aktívneho osvojovania poznatkov a skúseností najrôznejšieho obsahu človekom i utváranie celkového postoja človeka k svetu a k životu, proces dosahovania vzdelania“ (Horák a kol. 1985, cit. podľa Kominarec 2003, s. 36, tiež Palán 2002, s. 237, Průcha 2000, s. 15 a pod.). Takto chápané vzdelávanie možno spájať predovšetkým s formálnym a riadeným intencionálnym učením, chápaným ako proces získavania a rozvíjania vedomostí, intelektových schopností a praktických zručností. V súčasnosti sa vo vzdelávaní stále viac akcentuje to, že sa vzťahuje predovšetkým k formovaniu kognitívnych stránok osobnosti, k rozvíjaniu poznávacích schopností jednotlivca, k formovaniu schopností a zručností konať na základe znalostí a názorov, založených na poznaní (Šikulová – Kolář 2003, s. 40). Je to „proces uvedomelého a cieľavedomého sprostredkovania a aktívneho utvárania a osvojovania sústavy vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických zručností a ľudských skúseností, utvárania morálnych vlastností a individuálnych záujmov a postojov – je procesom utvárania osobnosti, individualizáciou spoločenského života, teda súčasťou socializácie“ (Palán 2003, s. 11)⁶², alebo – ako to definuje Delorsova správa – je „stále pokračujúcim procesom zdokonaľovania znalostí a zručností a tiež – a zrejme predovšetkým – výnimočným prostriedkom formovania osobnosti a budovania partnerských vzťahov medzi jednotlivcami, skupinami a národmi“ (Delors 1997, s. 1). Platí dokonca i to, že „vedome či nevedome slúžime druhým ako zdroj učenia“ (Novotný 2012, s. 11).

Vzdelávanie je teda spolu s praktickou činnosťou súčasťou učenia sa, pričom vzdelávanie z hľadiska politiky vzdelávania zahŕňa tak učenie sa ako intencionálne, tak aj incidentné, ale v určitej miere aj učenie sa funkcionálne. „Vzdelávanie sa v takomto prístupe chápe viac ako proces zámerný, riadený a organizovaný vonkajšími činiteľmi, učenie sa dospelého človeka ako proces vnútorný, podporovaný aj vonkajšími činiteľmi“ (Prusáková 2005, s. 30).

Ak dáme do vzťahu vyššie navrhnuté klasifikácie učenia sa a typy vzdelávania a budeme ich prienik ilustrovať niekedy aspoň ako príklad, potom uvidíme veľmi plasticky, ako sa obe roviny rozlišujú a zároveň dopĺňajú:

⁶²Vzdelanie je naproti tomu výsledok tohto procesu, čiže určitý dosiahnutý stav rozvinutosti človeka, pričom rozlišujeme vzdelanie všeobecné a odborné, teoretické a praktické, základné, stredoškolské a vysokoškolské atď. (Šikulová – Kolář 2003, s. 41). Vzdelanie je niekedy považované len za súhrn poznatkov, ktoré si jedinec osvojuje na vyučovaní a na výchove mimo vyučovania. Vzdelanie sa vymedzuje ako úroveň, ktorú účastník dosiahne v procese vzdelávania. Táto úroveň je považovaná za otvorený systém, ktorý je vzdelávaním neustále obnovovaný, obohacovaný, rozširovaný a prehľbovaný. Vzdelanie možno členiť podľa stupňov školskej sústavy na základné, stredné a vysokoškolské, podľa vzťahu k profesii na všeobecné a odborné a pod. (Palán 2003, s. 12). Od vzdelania by sme mohli odlišovať **vzdelanosť**, na ktorú sa viac hodí druhá z definícií vzdelania, uvádzaná Z. Palánom (tamtiež): Je to sústava vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických zručností, utvorených morálnych vlastností a individuálnych záujmov, ktorá je majetkom osobnosti – je výsledkom procesov, zameraných na utváranie osobnosti, je výsledkom vzdelávania. Inokedy sa zase vzdelanosť spája s pôsobením na rozumovú stránku a jeho súčinnosťou s výchovou, rozvíjajúcou city a vôľu dochádza k všestrannému rozvoju osobnosti (Palán 2003, s. 14).

Tab. 5 Vzťah učenia a vzdelávania

vzdelávanie / učenie	intencionálne			incidentné		funkcionálne
	organizované niekým	organizované samým jedincom	neorganizované	plánovité	neplánované	
formálne	štandardné denné alebo externé školské vzdelávanie (základné, stredné, vysokoškolské)	individuálne formy štúdia na niektorých školách (napr. operného spevu), post-doktorandské štúdium	jednorazová návšteva prednášky na vysokej škole	cyklus univerzity tretieho veku ⁶³ a pod.	občasné využívanie fondov školskej knižnice	príležitostný rozhovor s profesorom na tému z jeho odboru
neformálne	ucelené vzdelávacie programy iných (mimoškolských) vzdelávacích inštitúcií ⁶⁴	mimoškolské inštitucionalizované individuálne	príležitostná účasť na vzdelávacej akcii mimoškolskej vzdelávacej inštitúcie	sledovanie produkcie vydavateľstva s obľúbenou tematikou	príležitostné čítanie populárno-vedeckých časopisov	sledovanie spravodajských relácií v televízii či rozhlase
informálne	kurzy organizované cirkvami, spolkami a pod. (napr. Lectio divina či predmanželská príprava v r. kat. cirkvi)	individuálne štúdium jógy	čítanie návodu na použitie výrobku, príbalového letáku k lieku	sledovanie letákov o akciových cenách	listovanie zaujímavej publikácie na knižnej burze	potencionálne rozhovor s kýmkoľvek o čomkoľvek

Prameň: vlastné spracovanie

Každé z políčok tejto matrice pritom v sebe obsahuje celú vzdelávaciu hierarchiu, čiže môže byť naplnené obsahom na úrovni znakov, informácií, znalostí aj vedomostí. Štandardné denné vzdelávanie v škole môže takto byť realizované tak, že dosiahne len úroveň informácií, zatiaľ čo náhodný rozhovor s kýmkoľvek nám môže otvoriť bránu poznania a umožniť osvojiť si vedomosť, nadobudnúť múdrosť. Samotná forma vzdelávania či spôsob učenia teda nie sú zárukou dosiahnutej úrovne poznania.

2.3.3 Vzdelávanie a vyučovanie

„Vzdelávanie je proces, v ktorom si prostredníctvom vyučovania jednotlivec osvojuje sústavu poznatkov a činností“ – píše J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 4). Vzdelávanie však môže, ale aj nemusí, prebiehať formou vyučovania.

Vyučovanie je pritom vymedzované ako „historicky ustálená forma školskej výchovy a vzdelávania detí, mládeže a dospelých, pričom základným znakom vyučovania je interakcia dvoch subjektov: vyučujúceho (učiteľa, lektora, inštruktora, edukátora) a jedného alebo skupiny vyučovateľných (žiakov, edukantov)“ (Bošňáková 2006, s. 9, Průcha 2006a, s. 71 – 72). Vyučovanie je niekedy vymedzované aj ako „zámerné (cieľavedomé) a systematické pôsobenie učiteľa na žiaka s cieľom vštepiť mu isté vedomosti, zručnosti, návyky, spôsoby správania a osobných vlastností v súlade s požiadavkami spoločnosti“ (Ďurič – Grác – Štefanovič 1988, s. 247), čo už dnes možno považovať za prekonanú paradigmu, hoci sa s ňou stretávame aj v novej literatúre (Kominarec 2003, s. 29)⁶⁵.

Ak je vyučovanie spájané s prostredím školy a s pôsobením učiteľa, tak za jeho ekvivalent môžeme v prostredí mimo školy považovať napríklad mentoring (spojený s pôsobením mentora), koučing (spojený s pôsobením kouča), inštruktáž (spojenú s pôsobením inštruktora), tútoring (spojený s pôsobením tútora), lektorovanie (spojené s prítomnosťou lektora), konzultovanie (spojené s prítomnosťou konzultanta) atď. Všeobecne môžeme povedať, že ide o také formy vzdelávania, ktoré sú charakteristické prítomnosťou edukátora. Princíp, ktorý bol špecifický pre

⁶³M. Krystoň (2011, s. 41 – 42) síce zaraďuje UTV do systému neformálneho vzdelávania, ale upozorňuje na to, že záujemca môže využívať UTV ako jednorazovú alebo cyklickú formu – a podľa nášho názoru práve cyklická forma, ktorá v praxi prevažuje, spĺňa už kritériá formálneho vzdelávania, aj keď nie intencionálne ale plánovite incidentného v súlade s citovanou klasifikáciou V. Prusáckovej (2010).

⁶⁴Napríklad autoškoly, organizácie realizujúce povinné vzdelávanie v oblasti BOZP a PO a pod.

⁶⁵Kritiku tejto prekonanej paradigmy publikoval už M. Zelina (2010, s. 25).

školské vzdelávanie, vykročil masívne za hranice školy.

Samotný tento fakt, že ide vždy o interakciu medzi dvoma jednotlivcami alebo medzi jednotlivcom a skupinou, prípadne medzi niekoľkými jednotlivcami a skupinou a pod. nám umožňuje (a to do istej miery aj komunikačnými technológiami sprostredkovanom vyučovaní) konštatovať, že táto komunikácia má vždy nielen zložku racionálnu, ale aj zložku emocionálnu, čo je predpokladom toho, aby jej obsahom bolo nielen vzdelávanie ale aj výchova. Najčastejšie sa s touto komunikáciou stretávame pri prezenčnej forme vzdelávania, ktorej sa budeme venovať v časti 3.2.1.

2.3.3.1 Vzdelávanie a výchova

Z nášho pohľadu je dôležité odpovedať si na otázku, či je problematika výchovy relevantná aj z hľadiska politiky vzdelávania. V otázke vzťahu vzdelávania a výchovy sa pritom sústreďujú medzi pedagógmi spory o vzájomné pojmové vymedzenie (Kohout 2002, s. 22), pričom najmä rôzne široko chápaná výchova (Průcha 2006a, s. 62) komplikuje jej vzťah k pojmu vzdelávanie – ale aj opačne⁶⁶.

Východiskom nášho pohľadu je konštatovanie, že interakcia učiteľa a žiaka, alebo inak vymedzených dvoch sociálno-psychologických entít tohto typu je ťažiskovou a kľúčovou ani nie tak vo vzťahu k pojmom učenie (sa) a vzdelávanie, ale skôr vo vzťahu k pojmu vyučovanie. Vzťah výchovy a vzdelávania/vyučovania/učenia sa podľa nášho názoru dá najlepšie dešifrovať v kontexte vyučovania: tie formy vzdelávania, ktoré nie sú založené na (podľa možnosti osobnej) interakcii učiteľa a žiaka (ale aj kouča a koučovaného, mentora a mentorovaného atď.), ale len na „komunikácii“ sprostredkovanej textom a pod. majú podstatne menší predpoklad na to, aby sme v ich prípade mohli hovoriť o zásadnom výchovnom vplyve (hoci napríklad dobrý príklad, prezentovaný „len“ v textovej podobe, môže pôsobiť takisto výchovne). Výchova v celom procese vzdelávania reprezentuje tú zložku, ktorou edukátor pôsobí na osobnostnú zložku edukovaného (Průcha 2006a, s. 62) – na rozdiel od pôsobenia na kognitívnu zložku, ktorá je predmetom vzdelávania. Pritom sa predpokladá, že ide o činnosť zámernú, čo je typické pre intencionálne učenie – či už v prostredí formálnom, informálnom alebo neformálnom, najčastejšie tam, kde ide o organizované vzdelávanie. „Vyučovať je umenie. Nič nemôže celkom nahradiť vyučovanie s osobným kontaktom medzi učiteľmi a žiakmi“ (Delors 1997, s. 114).

Na druhej strane sa však takto chápaná výchova odlišuje od ovplyvňovania človeka prírodou a pod. (Zelina 2010, s. 10) a v rámci výchovy sa vyčleňuje tzv. **sprostredkovaná výchova** (pôsobenie televízie, novín, rozhlasu, internetu, ale aj učebníc, učebných textov a pod.). „Vychovávať možno aj sprostredkované prostredníctvom médií, prirodzene toto sprostredkovanie má svoje didaktické, obsahové zvláštnosti. Virtuálne triedy, školy, univerzity a virtuálne dištančné vzdelávanie sa pravdepodobne stanú prevažujúcimi formami vzdelávania v budúcnosti najmä pre dospelých – dá sa predpokladať, že už v najbližších desaťročiach“ (tamtiež) ako písal autor ešte pred covidovou pandémiou. Ak by sme teda chceli považovať výchovu za východiskový pojem aj pre vzdelávaciu politiku, museli by sme ju chápať presne takto: vrátane sprostredkovanej výchovy a vonkajšieho

⁶⁶Nakoľko výchova neexistuje v ríši zvierat, niekedy je považovaná za základný pojem pedagogickej teórie i praxe (Kominarec 2003, s. 22). V pedagogickej literatúre sa niekedy vzdelávanie subsumuje spolu s výchovou v užšom slova zmysle (formujúcou postoje k skutočnosti, potreby a záujmy ako aj správanie) pod pojem výchova v širokom zmysle (Šikulová – Kolář 2003, s. 40), niektorí autori považujú učenie a vyučovanie len za prostriedky výchovy (Kominarec 2003, s. 30), a napokon sa pojem výchova zase považuje za súčasť obsahu pojmu vzdelávanie – napríklad pri vzdelávaní dospelých. Takto používa pojem vzdelávanie ako zahŕňajúci vzdelávanie a výchovu aj Faurého správa (Kotášek 1997, s. xi). Z. Palán sumarizuje vzťah týchto pojmov v rôznych prístupoch tak, že buď ide o dva samostatné pojmy, navzájom nesúvisiace, alebo ide o dva súvisiace pojmy, z ktorých je jeden nadriadený druhému, alebo ide o pojmy totožné a napokon v niektorých prístupoch sa používa iba jeden pojem, no predpokladá sa, že druhý z pojmov je v ňom zahrnutý (Palán 2002, s. 146 – 147, Palán 2003, s. 13). V tejto diskusii sa budeme v texte tejto monografie prikláňať k názoru, že výchova zahŕňa predovšetkým pôsobenie na city a vôľu a vytvára charakter, zatiaľ čo vzdelávanie zahŕňa predovšetkým pôsobenie na rozum a vytvára vzdelanosť, pričom obe zložky spoločne vplývajú na všestranný rozvoj osobnosti, na formovanie múdreho človeka, u ktorého je rozum, cit a vôľa v rovnováhe (Palán 2002, s. 147) – pričom našou témou je problematika vzdelávania. Inokedy sa vzdelávanie a výchova zase subsumujú pod pojem edukácia, vymedzovaný ako všetka predmetná oblasť pedagogickej teórie i vzdelávacej praxe (Palán 2002, s. 55).

ovplyvňovania, ktoré je súčasťou adaptačného procesu v biodromálnej existencii človeka. Takto chápu výchovu aj niektorí naši psychológovia – ako cestu od formovania k sebautváraniu (Kováč 2002) – pričom výchova je v tomto kontexte „ovplyvňovanie, facilitovanie, rozvíjanie vyšších, integratívnejších foriem regulácie osobnosti a osobnosťou, vrátane takých regulačných stratégií, ako je výchova k pôvodcovstvu („*origin*“), ako je výchova k dominancii motívu výkonu nad motívmi vyhnutia sa neúspechu a vyhnutia sa úspechu“ (Zelina 2010, s. 23). Takto chápanú výchovu môžeme považovať za kompatibilnú s pojmom „učenie sa“, pričom odlišnosť by sme videli skôr v tom, že je definovaná skôr z psychologicko-didaktického hľadiska.

2.3.4 Vyučovanie a učenie

O pojme učenie sme už v tejto kapitole našej monografie písali opakovane, takže na tomto mieste ide už len o rekapituláciu a o vyústenie toho, čím sme sa zaoberali v bezprostredne predchádzajúcom texte:

Ak vychádzame z toho, že „učenie vyjadruje vplyv skúseností na zmeny psychiky, ktoré majú adaptívnu funkciu, teda sú to také zmeny, ktorými sa individuum prispôsobuje zmeneným životným podmienkam, respektíve zmenenej situácii“ (Nakonečný 2013, s. 549), tak toto učenie má svoj najširší kontext vo všetkých podobách učenia (sa) – intencionálnom, incidentnom i funkcionálnom, realizovaných v rámci vzdelávania formálneho, neformálneho i informálneho. Jeho základná časť sa odohráva v rámci školského vyučovania, ale aj v iných formách, charakteristických prítomnosťou edukátora. On je ten, ktorý edukovaného učí, zatiaľ čo edukovaný je ním učený. Tento vzťah síce v modernej pedagogike už nie je chápaný iba ako transmisia informácií a znalostí od edukátora k edukovanému, jednako však ostáva jadrom celého systému vzdelávania, chápaného ako celoživotné učenie sa, čím sa naplňa charakteristika, podľa ktorej je učenie „tou formou činnosti, pri ktorej jednotlivec mení svoje správanie vplyvom vonkajších podmienok a v závislosti od výsledkov svojho konania“ (Linhart 1967, s. 8). Inak povedané: tu sa dostávame k odpovedi na otázku, čo má edukátor predovšetkým edukovaného skutočne naučiť.

Aby učenie skutočne mohlo vytvárať základ pre moderné vyučovanie a obsahovo naplňať intencionálne, incidentné a funkcionálne vzdelávanie, mali by ho naplňať štyri základné funkcie, ktoré pre vzdelávaciu politiku 21. storočia definovala tzv. Delorsova správa Učenie ako skryté bohatstvo (*Learning: The Treasure Within*), ktorú publikovalo UNESCO v roku 1995. Jednoducho povedané – ide o odpoveď na otázku „čo a najmä ako má edukátor učiť?“

Učiť sa poznávať je nevyhnutné najmä v kontexte extrémne rýchleho vývoja ľudského poznania takmer okamžitého odovzdávania nových objavov – učiť sa poznávať znamená tiež selektovať, usporadúvať a hodnotiť nové poznatky aj z hľadiska etiky. Učiť sa poznávať znamená predovšetkým učiť sa učiť v najširšom zmysle slova, z celej škály zdrojov, ale zároveň túto škálu zdrojov hodnotiť a vyhodnocovať z hľadiska rozvoja vlastnej osobnosti, z hľadiska vyváženosti potrieb všeobecného rozhl'adu a špecializácie, medzi poznaním nadobudnutým priamo a poznaním nadobudnutým sprostredkované (prostredníctvom médií) a zároveň zvoliť vhodnú mieru saturovania poznávacích potrieb medzi nedostatočným saturovaním, v dôsledku ktorého chýbajú podnety pre ďalší rozvoj a nadbytkom, pri ktorom môže byť rozvoj poznania paradoxne sťažený. „Nakoľko poznávanie je mnohotvárne a stále sa mení, je stále väčšou ničotnosťou pokúšať sa vedieť všetko... Na druhej strane však špecializácia nesmie podceňovať všeobecný základ... Učiť sa poznávať predpokladá, že **človek sa učí učiť sa**... Používať pamäť je potrebnou protilátkou k záplave instantných informácií, šírených médiami... Mali by sme si určite vybrať to, čo sa máme naučiť naspamäť“ (Delors 1997, s. 50).

Učiť sa konať znamená, že v učení nejde len o pasívne pozorovanie sveta, ale o formovanie tvorivého prejavu, aktívneho spoluvytvárania reality, využívania poznatkov v nových situáciách, v životných ťažkostiach či v zamestnaní. Poznávanie sveta nie je samoúčelné ale umožňuje človeku uplatňovať sa v rôznych sociálnych štruktúrach – rodinných, profesijných atď. „Učiť sa konať je tesnejšie spojené s otázkami profesijnej prípravy: ako učiť deti tak, aby všetko, čo sa naučia, využili v praxi... do popredia sa dostáva **kompetencia**“ (tamtiež, s. 51).

Učiť sa žiť spoločne znamená rešpekt a toleranciu k „inakosti“ iných, rozširovanie vedomostí o histórii a kultúre európskych krajín, hľadanie a zdôrazňovanie spoločných koreňov duchovných hodnôt, ktoré spájajú ľudstvo, pri zachovaní povedomia o odlišnosti a nezávislosti vlastnej krajiny. Preto ho aj Delorsova správa spája s „objavovaním druhých“ (tamtiež, s. 54). A ako píše J. Delors v novšej štúdií, „naučiť sa žiť spolu je dôležitou súčasťou školského vzdelávania. Týka sa to vzťahu medzi školami a komunitami. Je to aj ťažisko základných predmetov, ktoré sa v niektorých krajinách z ekonomických dôvodov nedoceňujú: dejepis, geografia a filozofia, a najmä, ako som kedysi sám navrhol, dejiny náboženstva. To, čo musíme urobiť, nie je obracať ľudí na vieru, ale skutočne pochopiť dedičstvo, ktoré je základom každého náboženstva, aby sme sa naučili byť tolerantní. **Toleranciu** však nemožno dosiahnuť bez porozumenia, nie je to len gesto srdca. Vyžaduje si pochopenie kultúrnych a náboženských javov“ (Delors 2013, s. 322).

Učiť sa byť znamená kontrast s utilitaristickým „mat“om. Byť znamená vidieť svet, a to nielen z hľadiska vlastných potrieb, ale aj z hľadiska potrieb iných ľudí, nielen z hľadiska pragmatických potrieb, žiť duchovne aj uprostred záplavy povrchného a úzkeho materializmu. Byť znamená vedieť posudzovať a hodnotiť nielen bezprostredne obklopujúcu realitu, ale aj svoje vlastné správanie, bez čoho nie je celkom možné profitovať z nadobudnutého poznania. Učiť sa byť znamená zároveň syntézu predchádzajúcich pilierov a vyjadruje jeho smerovanie k všestrannému rozvoju každého jednotlivca, k jeho schopnosti konať nezávisle, na základe vlastného úsudku a osobnej zodpovednosti (Delors 1997, s. 6, 49 – 57).

Spôsobi, ktorými sa obsah vzdelávania dostáva v školskom systéme k žiakom, študentom a poslucháčom, sa zaoberá didaktika. Aj mimo školského systému existuje celý rad metodických postupov s týmto zameraním – nepovažujeme však za vhodné, aby sa vzdelávacia politika veľmi rigorózne vymedzovala vo vzťahu k týmto stránkam vzdelávacieho procesu (napríklad k uplatňovaniu konkrétnych didaktických zásad, vyučovacích metód a pod.). Napokon – nie všetko, čo je pedagogické či školské, je súčasťou politiky vzdelávania.

2.3.5 Vzdelávanie a učenie

V zmysle tejto kapitoly budeme v našej monografii za **podstatu vzdelávania** považovať proces učenia (sa) ako celoživotného procesu:

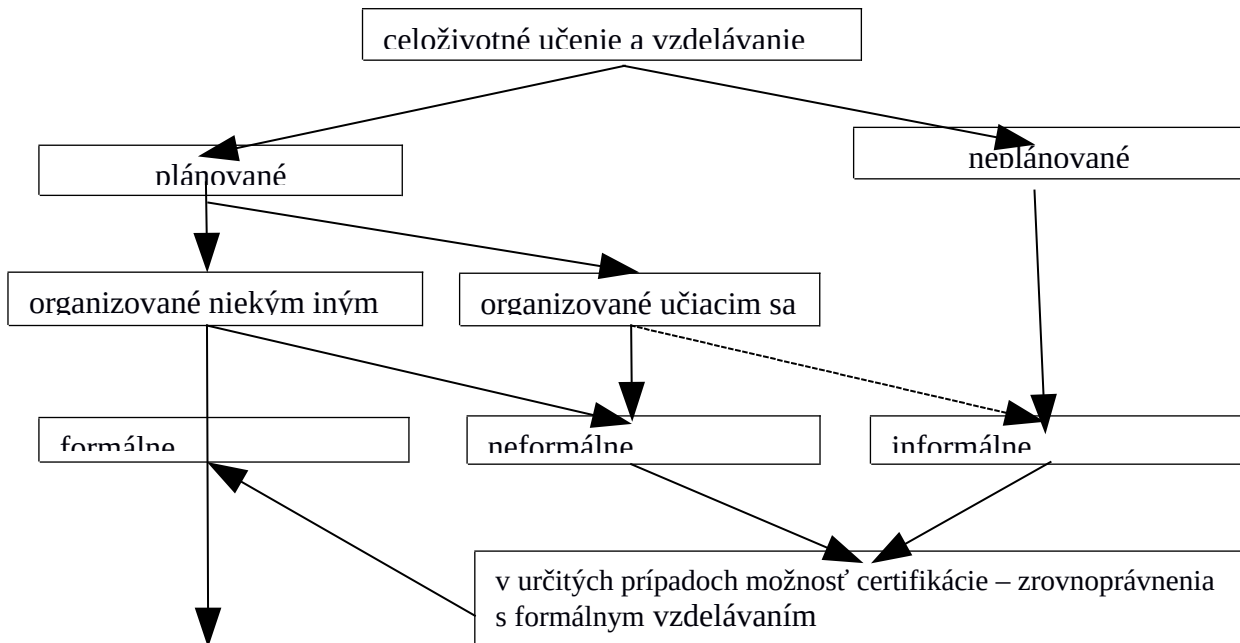
- intencionálneho (organizovaného niekým iným alebo aj samotným jednotlivcom, ale aj neorganizovaného no stále zámerného a nenáhodného, alebo tiež incidentného (plánovitého ale i neplánovitého až latentného) ba až funkcionálneho;
- v ktorom dochádza k osvojovaniu si reality v podobe znakov, informácií, znalostí a vedomostí,

ktorý prestupuje celou štruktúrou foriem, v ktorých sa realizuje vzdelávacia politika;

- v rovine informálneho, neformálneho a formálneho vzdelávania;
- realizovaného najčastejšie tradičnými, ale i netradičnými metódami vyučovania;
- ktorým by sa mali naplňať štyri základné piliere, vymedzené Delorsovou správou.

Túto komplexnosť učenia sa pokúsil vystihnúť už J. Průcha vo svojej schéme celoživotného učenia a vzdelávania, alebo našou schémou, vyjadrujúcou nadväznosť vrstiev v štruktúre vzdelávacej politiky:

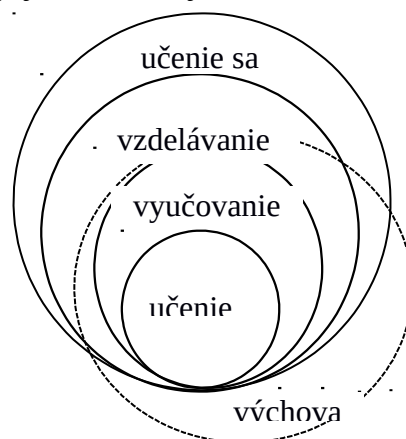
Obr. 2 Celoživotné učenie a vzdelávanie



Zdroj: Průcha 2009, s. 31

Z terminologického ale i obsahového hľadiska budeme pritom vychádzať z hierarchie, ktorú sme popísali v tejto kapitole a ktorú môžeme graficky vyjadriť takto:

Obr. 3 Vzťah základných pojmov vzťahujúcich sa k vzdelávaniu z hľadiska vzdelávacej politiky



Prameň: vlastné spracovanie

Predmet politiky vzdelávania môžeme teda obsahovo stotožniť s celou šírkou učenia sa, ktoré ako pojem „zachytáva resp. obsahuje v sebe aj nezámerné procesy získavania vedomostí, spôsobilostí a postojov“ (Prusáková 2005, s. 29). Ak by sme vyšli z konštatovania, že vzdelávanie je vlastne len akousi formou obslužnej činnosti, poskytovaním vzdelávacích služieb, zatiaľ čo učenie (sa) je z veľkej časti neorganizované, neriadené a neplánovité, potom by sme na veľkú časť učenia (sa) ako predmetu štátom organizovaného, riadeného a plánovaného vzdelávania museli rezignovať. Učenie (sa) však nie je iba akousi štátom organizovanou oblasťou ľudskej činnosti. Ľudia sa učia aj kvôli sebe, učia sa vo svojich rodinách, formálnych i neformálnych štruktúrach a to všetko má vplyv na to, ako svojimi vedomosťami posúvajú dopredu celý vývoj ľudského druhu.

Preto aj politika vzdelávania by mala vnímať ak už nie ako svoj predmet, tak ako kontext svojho predmetu, celú šírku ľudského učenia sa, tak ako ho predstavila Delorsova správa – a defi-

novat' svoje zábery nielen z hľadiska potrieb štátu, ale celej spoločnosti vo všetkých jej štruktúrach.

3 VZDELÁVACIA POLITIKA A JEJ REALIZAČNÉ FORMY

Vzdelávacia politika, ako sme si ju obsahovo vymedzili v predchádzajúcej kapitole, samozrejme výrazne prekračuje tradičný školský rámec a realizuje sa v celom rade vzdelávacích inštitúcií, v rôznych systémoch a rôznymi formami.

Vzdelávacia politika v tomto kontexte a na základe zvolenej hierarchie princípov a funkcií, ktoré má plniť, by mala poskytovať odpovede na celý rad otázok, týkajúcich sa foriem, v ktorých sa bude vzdelávacia politika realizovať.

3.1 VZDELÁVACIE INŠTITÚCIE

Vzdelávanie sa uskutočňuje predovšetkým vo vzdelávacej sústave, ktorá je vymedzená ako „súhrn všetkých škôl a vzdelávacích inštitúcií, vrátane inštitúcií podporných (výskumných, poradenských, informačných, vydavateľských), inštitúcií kultúrno-osvetových (múzeá, knižnice, galérie, zoologické a botanické záhrady a pod.), ktoré sú potrebné pre zabezpečenie vzdelávania. V širokom chápaní pojmu sa pod neho zahŕňa aj pôsobenie hromadných oznamovacích prostriedkov a počítačových sietí. Často sa vzdelávacia sústava zužuje nesprávne len na školský systém. Riadenie vzdelávacej sústavy vychádza zo vzdelávacej politiky“ (Palán 2002, s. 236, tiež Veselý 2006, s. 15). Český pedagogický slovník člení vzdelávací systém na školskú sústavu, mimoškolské vzdelávacie inštitúcie, vzdelávacie inštitúcie pre vzdelávanie dospelých (kurzy, podnikové školenia a pod.) a kultúrno-osvetové inštitúcie (knižnice, múzeá a galérie) (Průcha – Walterová – Mareš 2008, s. 127).

Vzdelávacia sústava ani jej základ – vzdelávacie inštitúcie – teda nemožno zamieňať so vzdelávacím systémom, ktorý je vymedzovaný ako „systém inštitucionálne organizovaných i individuálnych (sebavzdelávacích) aktivít, ktoré nahrádzajú, dopĺňajú, rozširujú, inovujú, menia alebo ináč obohacujú počiatočné vzdelávanie dospelých osôb, ktoré zámerne a intencionálne rozvíjajú svoje znalosti a zručnosti, hodnotové postoje, záujmy a iné osobné a sociálne kvality, potrebné pre plnohodnotnú prácu a plnenie životných a spoločenských rol“ (Palán 2002, s. 236).

Vzdelávacia sústava teda pozostáva z niekoľkých inštitucionálnych sústav:

3.1.1 Sústava školských vzdelávacích inštitúcií (školská sústava)

Vzdelávanie sa uskutočňuje predovšetkým v sústave škôl a ďalších školských vzdelávacích inštitúcií.

Tradične sa toto vzdelávanie charakterizuje práve podľa typu inštitúcií, v ktorých sa uskutočňuje. V bežnom chápaní sa pritom vzdelávanie v školskej sústave zjednodušene člení na vzdelávanie primárne (stotožňované so vzdelávaním na základných školách), sekundárne (na stredných školách) a terciárne (na vysokých školách)⁶⁷.

Školská sústava je výsledkom historického vývoja v každej krajine, a preto sa aj školské sústavy jednotlivých krajín od seba dost' zreteľne odlišujú, čo dáva aj základ pre spracovanie medzinárodných komparatívnych štúdií (Průcha 1999).

V niektorých krajinách začína školská sústava už na **predprimárnom** stupni ako tzv. predškolská výchova, najčastejšie v materských školách, ale niekde aj v zariadeniach skôr opatrovateľského typu, v rôznych zariadeniach neškolského typu (denné centrá) a niekde zase – najmä v poslednom roku pred nástupom do školy – už priamo v školách, do ktorých sa nastupuje v rôznych krajinách vo veku od piatich (Veľká Británia) až siedmich (Škandinávia) rokov⁶⁸. **Primárne** vzdelávanie niekde tvorí samostatný celok a (v závislosti od toho akú dĺžku má nižšie sekundárne vzdelanie a aká je dĺžka povinnej školskej dochádzky v danej krajine) trvá od štyroch rokov (napr.

⁶⁷<https://managementmania.com/sk/odvetvie-vzdelavania-verejny-sektor>

⁶⁸Ciele predprimárneho vzdelávania sa môžu realizovať nielen v školskom modeli (ktorý prevažuje v krajinách Európskej únie), ale aj v rodinnom modeli (zastúpenom najmä v škandinávskych krajinách) alebo súbežne oboma spôsobmi (Belgicko, Holandsko, Portugalsko, Taliansko) (Vlčková 2006, s. 36).

aj u nás) až po sedem rokov (opäť najmä v Škandinávii)⁶⁹. Nižšie **sekundárne** vzdelanie znamená obvykle ukončenie povinnej školskej dochádzky po deviatich, desiatich ale i jedenástich rokoch (Anglicko, Škótsko, Luxembursko, Malta) a vo väčšine krajín Európskej únie sa toto ukončenie spája so záverečnou skúškou. Po ukončení povinnej školskej dochádzky nasleduje od veku 14 – 16 rokov vyššie sekundárne vzdelávanie v dĺžke dva (Španielsko) až päť (Taliansko) rokov: prejavuje sa tu nielen najväčšia diverzita z hľadiska dĺžky trvania, ale aj z hľadiska zamerania. Ak túto diverzitu zjednodušíme len do dvoch základných typov – na vzdelanie všeobecné a na vzdelanie odborné (profesijné) – potom možno povedať že v krajinách Európskej únie sa spravidla medzi tieto dva typy delí záujem študujúcich rovným dielom. Plnohodnotné vyššie sekundárne vzdelávanie končí všade maturitnou alebo obdobnou skúškou. V niektorých krajinách po ňom ešte nasleduje postsekundárne vzdelávanie – opäť v rôznej dĺžke trvania od pár mesiacov až po dva roky. Prvý stupeň **terciárneho** vzdelávania môže mať aj neuniverzitný charakter, trvá minimálne dva roky a nastupuje sa doň už v značne rozdielnom veku – v jednotlivých európskych krajinách medzi sedemnástym a dvadsiatym rokom veku. Ale aj oba ďalšie stupne terciárneho vzdelávania vykazujú v rôznych krajinách veľkú diverzitu najmä medzi hranicami jednotlivých foriem, v ktorých sa realizujú (Vlčková 2006, s. 34 – 52). Najčastejšie pritom ide o rozdiely medzi rôznymi formami terciárneho vzdelávania: vysokoškolské terciárne vzdelávanie sa realizuje na univerzitách a vedie k udeleniu akademického titulu. Terciárne vzdelávanie je však v niektorých krajinách poskytované aj neuniverzitnými vysokými školami (v Nemecku napr. *Fachhochschulen*), čo nevedie k udeleniu akademického titulu (Veselý 2005, s. 292 – 293).

V tejto súvislosti je dôležité uvedomiť si požiadavky, ktoré z pozície nárokov celoživotného učenia sa formuluje Delorsova správa do podoby **novej koncepcie stupňov vzdelávania** a ich prepojenia. Základné vzdelávanie by malo predovšetkým rozvíjať chuť k učeniu a túžbu po poznávaní. Rôzne, diverzifikované typy stredoškolského vzdelávania by mali zahŕňať tak tradičné školské vzdelávanie, ktoré je viac zamerané na abstraktné a pojmové myslenie, ako aj odbornú prípravu, v ktorej sa strieda štúdium s pracovnou praxou – obe cesty by mali byť prepojené. Práve koncept celoživotného učenia umožňuje „organizovať rôzne úrovne vzdelávania, poskytovať prechod z jednej úrovne do druhej, diverzifikovať cesty vo vnútri systému“ (Delors 1997, s. 7). Široká a viac-rozmerná diverzifikácia by sa mala uskutočniť aj vo vysokoškolskom štúdiu – či už smerom k vede, smerom k profesijným kvalifikáciám, smerom k celoživotnému vzdelávaniu a smerom k medzinárodnej spolupráci. To by sa malo týkať aj diverzifikácie úloh medzi univerzitami a inými vysokoškolskými inštitúciami. Výsledkom týchto zmien v školskom systéme by malo byť prekonanie obmedzenia, spočívajúceho v rozhodovaní sa o vlastnom osude niekde vo veku 14 – 20 rokov a v horizontálnom a vertikálnom otvorení sa celého školského systému vzdelávania (Delors 1997, s. 7 – 9).

Globalizácia značne posilnila potrebu vytvorenia systému, ktorý by umožňoval nielen komparáciu týchto rozdielnych systémov rôznych krajín, ale v kontexte medzinárodných migračných tokov, posilnených napríklad v Európskej únii voľným pohybom nielen pracovných síl, ale osôb všeobecne, aj ich praktickú spoluprácu. Výsledkom týchto snáh sa stala **Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania** (*International Standard Classification of Education, ISCED*), ktorá je nástrojom, záväzne stanovujúcim postup pri vykazovaní štatistických údajov o vzdelávacích programoch a zjednocujúcim ich triedenie vzhľadom k odlišnostiam národných terminológií a odlišností vzdelávacích sústav. Pôvodne bola vypracovaná v USA a od roku 1978 sa postupne zavádza pod egidou UNESCO celosvetovo (Palán 2002, s. 89). Klasifikácia ISCED 1997 na základe reforiem vzdelávacích sústav vo viacerých krajinách prešla dôkladnou revíziou (Špačková 2015a, s. 107). Aktuálne je platná klasifikácia ISCED 2011⁷⁰ ktorá rozlišuje nasledovné úrovne a vo vzťahu k škol-

⁶⁹Alternatívou primárneho vzdelávania v školskej sústave je však aj tzv. domáce vzdelávanie (*homeschooling*), ktoré sa ako forma vzdelávania realizuje mimo školskej sústavy (v niektorých krajinách, napríklad vo Veľkej Británii, aj na úrovni stredoškolského vzdelávania), či už z dôvodov zdravotných, vzdialenostných, ideových a pod. Že sa mu aj u nás musí venovať väčšia pozornosť, na to upozorňuje aj Učiaci sa Slovensko (Burjan a kol. 2017, s. 35).

⁷⁰Nakoľko sa v praxi ešte vyskytuje aj používanie staršej klasifikácie ISCED z roku 1997, uvádzame pre porovnanie aj túto.

skej sústave v SR⁷¹ ich nasledovné naplnenie:

Tab. 6 Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania ISCED 1997 a ISCED 2011

	Stupeň dosiahnutého vzdelania	ISCED 97	ISCED 2011
pred-primárne vzdelanie	predprimárne vzdelanie bez vzdelania, materská škola, špeciálna MŠ, nultý ročník ZŠ. nedokončený 1. stupeň ZŠ prípravný ročník na ZŠ a ŠZŠ	0	020 030
	primárne vzdelanie vzdelanie na 1. stupni ZŠ	1	100
základné vzdelanie	nižšie stredné vzdelanie vzdelanie na 2. stupni základnej školy; 1. – 4. ročník 8-ročných stredných škôl žiaci s mentálnym postihom, variant B po ukončení 2. stupňa ZŠ	2A. 2B	244 242
	nižšie stredné odborné vzdelanie absolventi praktických škôl žiaci odborných učilíšť s mentálnym postihom (zaškolení, zaučení)	2C	243 252
stredné vzdelanie	nižšie stredné odborné vzdelanie nižšie stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním dvojročných vzdelávacích programov stredných odborných škôl (bývalé učilíštia, odbory so zvlášť upravenými učebnými plánmi)	2C	253
	nižšie stredné odborné vzdelanie s výučným listom žiaci odborných učilíšť s mentálnym postihom, ktorí získali odborné vzdelanie s výučným listom	3C	352
	stredné odborné vzdelanie s výučným listom stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním stredoškolských nematuritných vzdelávacích programov, pri ktorých žiaci získajú výučný list	3C	353
	stredné odborné vzdelanie bez maturity a výučného listu stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním stredoškolských nematuritných vzdelávacích programov neposkytujúcich výučný list	3C	353
	úplné stredné všeobecné vzdelanie s maturitou úplné stredné všeobecné vzdelanie na gymnáziách	3A	344
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou a výučným listom úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou, pri ktorých žiaci získajú aj výučný list	3A	354
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou bez výučného listu úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou pre absolventov učebných odborov v nadstavbovom štúdiu	3A	454
	úplné stredné odborné vzdelanie s maturitou bez výučného listu úplné stredné odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov ukončených maturitou s výnimkou programov uvedených v bode K	3A	354
	postsekundárne vzdelanie pomaturitné kvalifikačné a inovačné štúdium, pomaturitné zdokonaľovacie štúdium	4A	454
	vyššie odborné vzdelanie (absolventská skúška, absolventský diplom) vyššie odborné vzdelanie dosiahnuté absolvovaním vzdelávacích programov vyšších odborných škôl, konzervatórií a tanečných konzervatórií; pomaturitné štúdium špecializačné	5B	554
vysokoškolské vzdelanie	vysokoškolské vzdelanie I. stupeň – bakalárske vysokoškolské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním profesijne orientovaných bakalárskych študijných programov vysokých škôl	5A	655
	vysokoškolské vzdelanie I. stupeň – bakalárske vysokoškolské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním akademicky orientovaných bakalárskych študijných programov vysokých škôl; absolvovanie bakalárskych študijných programov s nešpecifikovanou orientáciou	5A	645 665
	vysokoškolské vzdelanie II. stupeň súvislé vysokoškolské vzdelanie absolvovaním magisterských, inžinierskych a doktorských študijných programov vysokých škôl	5A	766
	vysokoškolské vzdelanie II. stupeň vysokoškolské vzdelanie pokračujúce po dosiahnutí bakalárskeho vzdelania absolvovaním magisterských, inžinierskych a doktorských študijných programov vysokých škôl	5A	767
	vysokoškolské vzdelanie II. stupeň vysokoškolské vzdelanie II. stupňa s vykonaním rigoróznejskej skúšky	5A	768
	vysokoškolské vzdelanie III. stupeň - doktorandské vysokoškolské doktorandské vzdelanie dosiahnuté absolvovaním štúdia v doktorandských študijných programoch, postgraduálne štúdium a vedecká výchova	6	864

Prameň: Národná klasifikácia vzdelávania_V3 zo 17. 12. 2013, MŠVVŠ SR

⁷¹Jej právny rámec je tvorený školským zákonom č. 245/2008 Z. z., zákonom č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave, zákonom č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a niektorými ďalšími právnymi predpismi.

Klasifikácia ISCED 97 používala číslo úrovne a písmeno, rozlišujúce či ide o program, umožňujúci postup do akéhokoľvek ďalšieho vzdelávania (A), alebo len do špecificky zameraného odboru (B) alebo neumožňuje ďalší prístup k štúdiu (C). Klasifikácia ISCED 2011 používa trojmiestny kód. Prvé číslo označuje úroveň programu alebo dosiahnutého vzdelania: namiesto pôvodných dvoch vysokoškolských úrovní, existujú teraz až štyri (tzv. krátky cyklus, bakalár, magister/master a doktor – čo zodpovedá bolonskému procesu – pozri časť 4.2.2.3) takže úrovni je teraz už osem. Druhé číslo označuje kategóriu zamerania (4 – všeobecné, 5 – odborné), tretie číslo označuje, do akej miery program umožňuje ďalší postup v štúdiu alebo do akej miery bolo vzdelanie dosiahnuté⁷².

Aktualizovaný prehľad štruktúry európskych vzdelávacích systémov v klasifikácii ISCED publikuje každoročne Európska vzdelávacia informačná sieť EÚ EURYDICE (Structure 2014).

3.1.1.1 Školy plnoorganizované a neplnoorganizované

Viacere otázky, týkajúce sa sústavy školských inštitúcií, sa týkajú len niektorých častí tejto sústavy, napríklad len vysokého školstva. Takýmto špecifickým problémom základného školstva je existencia málotriednych škôl⁷³, čiže škôl, ktoré neposkytujú celé základné vzdelanie, ale len vzdelanie na prvom, resp. len na druhom stupni základnej školy (a podobne aj v zahraničí, v zásade najčastejšie v rozsahu stupňa ISCED 1). Oficiálny názov pre tieto školy (keďže nemajú „plný počet“ tried), je školy neplnoorganizované, na rozdiel do škôl plnoorganizovaných, v ktorých sa poskytuje vzdelanie v rozsahu oboch stupňov základnej školy. Nie je to pritom len problém, zakotvený iba v kontexte pedagogickom (ako vzdelávať v takýchto školách), ekonomickom (ako financovať takéto školy), politicko-organizačnom (ako riadiť takéto školy), ale je tu aj kontext historický (nakoľko pôvodne takto vznikla väčšina základného školstva vo svete) atď.

Málotriedne školy (tzv. *Zwergschulen* či *kleine Grundschulen* v nemčine, *small schools* resp. *one-room schools* v angličtine, *petit écoles primaires* vo francúzštine a pod.) sú v Európe (a vlastne po celom svete) dodnes veľmi rozšírené – od Portugalska, cez Taliansko, Nemecko, Švajčiarsko, Rakúsko až po Nórsko (Průcha 2009, s. 303 – 308). Mimochodom – v Nórsku až 40 % základných škôl tvoria práve málotriedky (Zoglowek 1998). Na Slovensku tvoria tiež viac ako tretinu základných škôl práve tieto neplnoorganizované školy, ktoré (až na výnimky) zabezpečujú len primárne vzdelávanie (na 1. stupni základných škôl): s výnimkou štvortriednych škôl nemajú samostatnú triedu pre každý postupný ročník. Podobne ako v iných krajinách Európy sú rozšírené buď na etnicky zmiešaných územiach alebo (častejšie) na územiach s fragmentarizovanou sídelnou štruktúrou a s malými sídlami (Beblavý 2002, s. 223)⁷⁴.

„Za pozitívne stránky vyučovania v málotriedkach sú považované:

- nižší počet žiakov v triede umožňuje individuálny prístup, jednoduché delenie pri skupinovej forme práce a malé skupiny, v ktorých žiaci jedného ročníka pracujú na riešení úlohy alebo problému;
- didaktické pomôcky slúžia väčšinou všetkým žiakom a môžu s nimi pracovať všetci spoločne, individuálne či skupinovo;
- samostatnosť pri plnení zadaných úloh a vyššia úroveň tichého čítania;
- možnosť kooperatívneho vyučovania každý deň;
- spojenie nižšieho ročníka s vyšším umožňuje pracovať s nadanými žiakmi, vyšší ročník spojený s nižším má šancu „dohnať“ učivo, ktoré spôsobuje ťažkosti;
- učiteľ všetkých žiakov dobre pozná, pozná ich rodičov a rodinné prostredie;
- učiteľ je dôverne spätý so životom obce.

Za negatívne stránky vyučovania v málotriedkach sa považuje:

- vyučovanie kladie vysoké nároky na učiteľa;

⁷²Podrobná metodika ISCED je dostupná na <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

⁷³E. Petlák používal pojem „menejtriedne školy“ (Petlák 1997, s. 169 - 183).

⁷⁴Ich existencia sa opiera o § 29 a 30 školského zákona č. 245/2008 Z. z. a o § 2 vyhlášky č. 320/2008 Z. z. o základných školách.

- pozornosť žiakov býva udržiavaná častým striedaním metód i foriem práce, čo býva často rušivým prvkom v triede pre žiakov, ktorí vyžadujú pokoj pri samostatnej práci;
- z ekonomického hľadiska si vyžaduje prevádzkovanie týchto škôl vyššie náklady ako plnoorganizované školy“ (Bernát 2014, s. 10) – vysoké fixné náklady spojené s prevádzkou školy pre malý počet žiakov uvádza aj Národná správa o vzdelávacej politike (Beblavý – Kubánová 2001, s. 29).

Ako sa konštatuje na základe expertíz aj výskumov, málotriedne školy majú viac výhod ako nevýhod pre žiakov, rodičov, učiteľov i obce. Aj z hľadiska výsledkov žiakov vo všeobecno-vzdelávacích testoch sa vyrovnajú plnoorganizovaným základným školám. Vykazujú dobré výsledky pri práci so žiakmi s vývojovými poruchami učenia, vytvárajú široké možnosti pre tvorivú pedagogickú prácu a didaktické inovácie, umožňujú dobrú spoluprácu s materskou školou. Vzájomné spolupôsobenie týchto škôl môže priniesť výhody v pedagogickej aj v ekonomickej oblasti. Prostriedky na podporu týchto škôl z verejných zdrojov sú skutočnou investíciou do budúcnosti detí. Z tohto dôvodu je potrebné všestranne ich podporovať ako humánne riešenie vzdelávania. Vyučovanie v neplnoorganizovaných základných školách s triedami so spojenými ročníkmi má svoje negatíva, ale aj pozitíva, ktoré prevažujú (Straka 2008)⁷⁵.

Za jedno z pozitív, spájajúce sa s inovačným vzdelávaním, osobitne tzv. personálnym vzdelávaním, sa považuje možnosť prirodzeného a spontánneho uplatňovania rovesníckeho vzdelávania – *peer learning* (Boud – Cohen – Sampson 1999). „Aktivity sú organizované väčšinou vo dvojiciach alebo občas aj v malých skupinkách. Z jedného žiaka sa stáva učiteľ, pričom táto rola môže byť zamenená, pretože sa tu nevytvárajú zákonité hierarchie. Obaja žiaci sa učia, získavajú isté kompetencie. Rovesnícke vyučovanie môže z pohľadu veku prebiehať v dvoch rôznych rovinách – medzi žiakmi rovnakého veku (napr. v rámci jedného ročníka) a medzi žiakmi rôzneho veku (napr. v malých jednotriednych školách, kde sa učia v jednej triede žiaci dvoch, prípadne až štyroch ročníkov)“ (Pávová – Váňová 2020, s. 12).

3.1.1.2 Alternatívne školy

Historický vývoj školskej sústavy bol od začiatku spojený s hľadaním možností pre dosiahnutie čo najefektívnejšieho pôsobenia (vzhľadom k rôzne definovaným vzdelávacím resp. výchovno-vzdelávacím cieľom. Aj keď sa nakoniec vo vývoji ako dominantný presadil model, dnes označovaný ako tradičný či štandardný, popri ňom sa v školách (najmä v rámci základného vzdelávania, ale nie len v jeho rámci) presadzovali aj iné formy a iné prístupy, pre ktoré sa zažil súhrny názov „alternatívne školstvo“.

Treba podotknúť, že ide o názov, ktorého obsah nie je jednoznačne ustálený – najväčšie rozdiely sú v tom, či za alternatívu považujeme aj to, že oproti tradičnému (štandardnému) školstvu, ktorého zriaďovateľom je spravidla štát resp. iné orgány verejnej správy, zriaďovateľmi takto vymedzených alternatívnych škôl sú aj neštátne (najmä cirkevné a súkromné) inštitúcie (Průcha 2009). Aj keď sa odlišnosť zriaďovateľa niekedy spája s odlišnosťou uplatňovaných didaktických prístupov (Alexovičová 2007, s. 20), táto špecifika sa netýka výlučne len neštátnych škôl. Preto za alternatívne školstvo považujeme predovšetkým školstvo, v ktorom sa uplatňujú odlišné, neštandardné, alternatívne metodické a didaktické prístupy – a rozlišovanie škôl podľa zriaďovateľa budeme považovať za ďalšie kritérium, pomocou ktorého môžeme klasifikovať školy v školskej sústave. Alternatívna škola sa líši od štandardných škôl svojimi teleologickými, programovými, organizačnými a metodickými princípmi (Śliwerski in Melosik – Śliwerski 2010, s. 18).

Alternatívne školstvo sa ináč člení na tzv. klasické alternatívne školy (waldorfská, montessorovská, freinetovská, jenská a daltonská škola), ktorých vznik sa datuje do prvej polovice minulého storočia, a na moderné alternatívne školy z druhej polovice minulého storočia (Rogersova P-C-E, integrované tematické vyučovanie, vyučovanie s uzavretým cyklom, alternatívne školy založené na kognitívnych taxonómiách, na princípoch konfluentnej pedagogiky a pod.) (Alexovičová

⁷⁵Z tohto dôvodu nemožno súhlasiť ani s autormi Učiaceho sa Slovenska (odvolávajúcimi sa na analýz Inštitútu vzdelávacej politiky a Inštitútu finančnej politiky), ktorí chcú racionalizovať sieť základných škôl zlučovaním malých základných škôl do 50 žiakov (Burjan a kol. 2017, s. 157).

2007, Petlák 1997, s. 253 – 267). Keďže však ide o alternatívnosť, ktorá môže byť z hľadiska záujmu vzdelávacej politiky posudzovaná veľmi diferencovane (od úplného odmietania akejkoľvek alternatívnosti – ako tomu bolo aj u nás v totalitnom období v koncepte tzv. jednotnej školy – Humajová – Kríž – Pupalová – Zajac 2008, s. 10 – 11) až po jej len málo kontrolovanú aplikáciu (napríklad v americkom školstve), je to predovšetkým otázka akreditácie takýchto škôl, a tým ich včlenenia do školskej sústavy.

3.1.1.3 Verejné a súkromné školy

Klasifikácia ISCED nerozlišuje školy podľa ich zriaďovateľa, pričom všeobecne sú zriaďovateľmi škôl:

a) **orgány štátnej správy**, pričom v európskych krajinách je štát naďalej najvýznamnejším zriaďovateľom najmä v rozsahu povinnej školskej dochádzky, ale udržiava si významnú pozíciu aj v stredoškolskom a sčasti aj vo vysokoškolskom vzdelávaní;

b) **orgány územnej samosprávy** sú zriaďovateľmi takisto najmä základných ale niekedy aj stredných a vysokých škôl z vlastnej pôsobnosti, ale vo všeobecnosti častejšie z pôsobnosti, ktorú na ne preniesol štát – v tomto prípade opäť najmä v rozsahu povinnej školskej dochádzky. Konkrétny model delby úloh medzi štátnou správou a samosprávou na úrovni miest a obcí, prípadne regiónov, závisí od viacerých faktorov (unitárny resp. duálny model miestnej správy, fragmentarizovaná resp. konsolidovaná sídelná štruktúra atď. (pozri Konečný – Konečný 2009));

c) **orgány záujmovej samosprávy**: tu treba rozlišovať medzi školskou samosprávou⁷⁶ a samosprávou, ktorá je zriaďovateľom školy: môže ísť o orgány špecializovanej školskej samosprávy (pôsobiacej v samosprávnych školských obvodoch, ktoré nemusia byť totožné ani nemusia spadať pod územnú samosprávu – v 1. ČSR tzv. *školní újezdy*), ale aj samosprávy záujmovej, napríklad národnostnej (napr. slovenská škola v Budapešti a ďalšie tri školy pod správou Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku);

d) **cirkvi a náboženské spoločnosti** boli v dlhých úsekoch dejín najvýznamnejšími zriaďovateľmi škôl v Európe a dodnes cirkevné školstvo – základné, stredné i vysoké, všeobecné a odborné si udržalo nielen svoje významné miesto⁷⁷, ale aj svoje poslanie, spočívajúce v hodnotovej základni – ich poslaním nie je teda principiálne byť elitnými školami. Cirkevné školy však nemožno zamieňať s náboženskými školami, ktoré sú zamerané na výuku náboženstva a v niektorých krajinách (napr. islamských) dodnes tvoria súčasť školského systému⁷⁸;

e) **podnikateľské subjekty** predstavujú veľmi široké spektrum zriaďovateľov najmä vysokých a stredných, zriedkavo základných škôl. Nájdeme tu školy, v ktorých si (najmä veľké) firmy školí odborné kadre⁷⁹, ale aj školy, ktoré boli založené za účelom využitia určitej komparatívnej výhody (napríklad prevahy dopytu nad ponukou v regióne) alebo konjunkturálneho záujmu o určitý odbor štúdia a pod. a sledujú svojou činnosťou komerčné záujmy, čo však neznamená automaticky, že ide o menej kvalitné školy; niekedy môžu v pozícii podnikateľských zakladateľov vystupovať aj fyzic-

⁷⁶V demokratických krajinách majú školy všetkých stupňov často zriadené orgány samosprávy žiackej, či rodičovskej atď. Osobitnú tradičnú úroveň reprezentuje univerzitná samospráva (reprezentovaná akademickou obcou, akademickým senátom a akademickými funkcionármi univerzity a jej fakúlt), ktorá je vo väčšine demokratických krajín chránená zákonmi (prípadne aj ústavou) a univerzity (bez ohľadu na prípadné finančné vzťahy so štátom) si uchovávajú vysokú mieru autonómie, bez ohľadu na to, kto je ich zriaďovateľom.

⁷⁷Spomeňme aspoň významné katolícke univerzity v Leuven, v Tilburgu či v Lubline, protestantskú univerzitu vo Freiburgu atď. V prípade týchto univerzít ide o štandardné súkromné resp. verejnoprávne a nie náboženské univerzity. Za univerzity, ktoré by sme mohli označiť ako náboženské oproti tomu možno považovať napríklad Lateránsku univerzitu, Gregorianum, Angelicum a ďalšie tzv. pápežské univerzity prevažne so sídlom v Ríme, či napríklad aj Národný rabínsky seminár (*Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem*) v Budapešti.

⁷⁸Takými školami, zriaďovanými židovskými náboženskými obcami boli u nás od 18. storočia až do holocaustu tzv. *chedery* – elementárne školy, povinné pre židovských chlapcov od 5. roku veku, v ktorých sa učili hebrejčinu a základy judaizmu. Podobnú funkciu v iných náboženských spoločenstvách v Európe plnia rôzne nedeľné, letné alebo tzv. evanjelizačné školy, ktoré sú však mimo sústavy škôl.

⁷⁹Že nemusí ísť len o veľké firmy, ukazuje príklad pražskej Unicorn University, u ktorej asi tretina absolventov končí v radoch zamestnancov softvérovej firmy Unicorn, ktorá je zriaďovateľom tejto súkromnej vysokej školy.

ké osoby, prípadne nadácie a pod. Stále však ide o školy, ktoré sú súčasťou školskej sústavy v danej krajine;

f) občianske združenia, spolky a iné **subjekty z prostredia občianskej spoločnosti** – s výnimkou vyššie uvedených nadácií ešte majú určitú frekvenciu rôznymi vyššie uvedenými zakladateľmi založené školy ako neziskové (non-profit) organizácie. Tento typ zriaďovateľov sa však viac uplatňuje v prostredí mimoškolských vzdelávacích inštitúcií.

Vo väčšine krajín sa pritom rozlišujú len **verejní** (štátni, samosprávnici, verejnoprávni) a **súkromní zriaďovatelia škôl** (vrátane cirkevných) – základným (aj keď nie rozhodujúcim) kritériom pritom je (spolu)účasť štátu na ich financovaní. Vo všeobecnosti však v Európe sa súkromné školy spájajú so vzdelávacím nadštandardom. Platí to napríklad aj v Rakúsku, kde 88 % žiakov navštevuje bezplatné verejné školy a zvyšok školy súkromné, v ktorých sa za vzdelávanie platí (Komparatívni 2013, s. 30). V zahraničnej literatúre sa uvádza, že „organizácia súkromných škôl poskytuje väčšiu autonómiu, čo vedie k vyšším výsledkom žiakov, a že byrokracia verejných škôl potláča autonómiu, ktorá obmedzuje výsledky žiakov“ (Rubin Glass 1997, s. 1).

U nás si v zmysle platnej legislatívy (§ 19 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školsťve a školskej samospráve) na úrovni základného a stredného školstva môže školu zriadiť obec, samosprávny kraj, obvodný úrad v sídle kraja, štátom uznaná cirkev alebo náboženská spoločnosť a iná právnická a fyzická osoba. Bežne sa školy podľa zriaďovateľa subsumujú pod pojmy verejné (štátne) školy, školy cirkevné a školy súkromné, pričom cirkevné a súkromné školy sú označované spoločne ako neštátne (Zacharová – Herich – Kvassay 2014). Súkromné školy u nás nie sú všeobecne považované za poskytovateľov nadštandardného vzdelávania, a preto sa v princípe nelíšia od verejných škôl z hľadiska svojho financovania. Súkromné školy fungujú v princípe ako neziskové organizácie, keďže príjmy, získané napr. z využívania majetku, školy môžu využiť len v súlade so svojim určením, t. j. pre vzdelávacie účely.

Z hľadiska teritoriality môže pritom ísť o zriaďovateľov, ktorí majú sídlo v tom štáte, v ktorom ako zriaďovatelia školy pôsobia, alebo môže ísť o zahraničných zriaďovateľov, pričom v niektorých prípadoch môže byť pôsobenie zahraničných zriaďovateľov školských vzdelávacích inštitúcií obmedzené, alebo môže byť podmienené súhlasom domácich štátnych orgánov.

3.1.1.4 Všeobecné a odborné školy

Klasifikácia ISCED vyjadruje predovšetkým vertikálnu štruktúru, ktorá charakterizuje základné stupne vzdelania a im zodpovedajúce typy škôl. Horizontálne potom členíme druhy vzdelania na:

- všeobecne vzdelávajúce, poskytujúce základné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti z jednotlivých vedných odborov, potrebné pre každého človeka,
 - odborne vzdelávajúce, pripravujúce na špecializovanú, kvalifikovanú prácu⁸⁰,
- pričom podľa metodiky ISCED je hranicou pre ich vzájomné rozlíšenie (na úrovni ISCED 3) 25 % obsahu, tvoreného odborným obsahom: menej ako túto hranicu dosahuje všeobecné vzdelávanie, viac zase vzdelávanie odborné.

Kľúčovou charakteristikou odborného vzdelávania (pre odlišenie ktorého od všeobecného vzdelávania a pre vyjadrenie jeho špecifickosti sa často používa aj pojem **odborná príprava**) je teda skutočnosť, že pripravuje človeka priamo na špecializovanú kvalifikovanú prácu, pre jeho priame pracovné uplatnenie, pre jeho zaradenie do pracovného procesu na pozícii, pre ktorú sa vyžaduje „špecifický výcvik“ (*specific training*), využiteľný len v užšie vymedzenom okruhu činností, ku ktorému sa viaže.

Všeobecné vzdelanie poskytujú základné školy, stredné školy ale aj vysoké školy (aj keď v rôznom pomere) a komplementárne k nemu poskytujú všetky stupne škôl aj vzdelanie odborné. Problém proporcie všeobecného a odborného vzdelania sa však objavuje pri horizontálnej štruktúre školskej sústavy, osobitne na úrovni stredných škôl (proporcía všeobecného a odborného vzdelá-

⁸⁰Niekedy, najmä v staršej literatúre, sa ešte vyčleňovali do osobitnej skupiny aj školy polytechnicky vzdelávajúce, poskytujúce základné pracovné a technické zručnosti (Petlák 1997, s. 36).

vania na gymnáziách a na priemyselných školách) ale čiastočne aj na úrovni základných a vysokých škôl⁸¹.

O odbornom vzdelávaní však hovoríme až od úrovne vyššieho sekundárneho vzdelávania, ktoré obyčajne začína po ukončení povinnej školskej dochádzky (Šnajdrová 2014, s. 5). Odborné vzdelávanie je považované za synonymum profesijného vzdelávania a zahŕňa „profesijnú prípravu na povolanie neuniverzitného smeru. Jeho všeobecným cieľom je pripraviť žiakov na konkrétne druhy povolání a v niektorých prípadoch na priamy vstup na trh práce“ (Ďurišová 2011, s. 24).

V odbornej literatúre sa vzťah všeobecného a odborného vzdelávania považuje priam za kultúrny problém. Spor medzi nimi v rôznych variáciách je typickou postindustriálnou témou a objavuje sa postupne od 50. rokov. V industriálnej ére bolo odborné vzdelávanie spájané skôr s manuálnymi (priemyselnými) profesiami, zatiaľ čo všeobecné vzdelávanie s nemanuálnymi profesiami. Obidva prístupy boli pritom značne jednostranné: „Idea všeobecného vzdelania degenerovala pre prílišný tradicionalizmus, pre verbalizmus, odtrhnutosť od praktických potrieb spoločnosti. A odborné vzdelávanie poskytovalo síce praktické technické vedomosti a zručnosti, ale nerozvíjalo dostatočne všeobecné schopnosti žiakov, zanedbávalo širší rozhľad, umožňujúci prispôbovať sa meniacim sa podmienkam doby“ (Skalková 2007, s. 48 – 49). Na druhej strane „pojmem »všeobecná spôsobilosť na výkon povolania« je ako nástroj reformy odborných škôl príliš nezáväzný, pokiaľ ide o obsah vzdelávania a na druhej strane neposkytuje odpoveď na otázku, ako môže prekonať úzke zameranie odbornej školy“ (Gonon 2002, s. 236).

Problém bol spočiatku riešený najmä tzv. spájaním školy so životom najmä v koncepcii tzv. polytechnického vzdelávania, ktoré malo viacero foriem (od začleňovania predmetov typu dielenských prác do osnov všeobecných škôl, cez rôzne technické krúžky a pod.), najviac sa však preferovalo začleňovanie až priama účasť žiakov vo výrobných procesoch (Skalková 2007, s. 51).

V súčasnosti sú v Slovenskej republike v rámci gymnaziálneho štúdia realizované niektoré študijné odbory technického resp. prírodovedného zamerania a na priemyselných školách niektoré odbory s väčším zastúpením teoretických predmetov⁸². V podstate však máme len jeden typ gymnázií, orientovaných akademicky a teoreticky (Burjan a kol. 2017, s. 40 – 41).

Ako sme už uviedli, v krajinách Európskej únie sa spravidla proporcia medzi všeobecným vzdelávaním a odborným vzdelávaním väčšinou optimalizuje rovnovážne, čo sa aj expertne odporúča: „Argumentuje sa tým, že vzdelanosť populácie a konkurencieschopnosť na trhu práce je závislá najmä od dosiahnutej úrovne všeobecného vzdelania. Sú však aj opačné podložené názory, argumentujúce napríklad tým, že v krajinách s vysokou proporciou profesijnej prípravy učňov (Nemecoko, Rakúsko, Švajčiarsko) je dosahovaná vyššia úroveň zamestnanosti mládeže ako v krajinách s vysokou proporciou všeobecného vzdelania (Španielsko)“ (Vlčková 2006, s. 43). V krajinách OECD sa pritom 35 % 15 – 19 ročných študentov vzdeláva vo všeobecne vzdelávacích programoch a len 25 % v odborných vzdelávacích programoch, zatiaľ čo u nás sa takto vzdeláva vo všeobecných vzdelávacích programoch len 21 % a v odborných až 44 % (Burjan a kol. 2017, s. 40). „Absolvent gymnázia má u nás ešte stále vyššiu šancu zamestnať sa ako absolvent strednej odbornej školy“ (tamtiež. s. 41).

Vo svete však neexistuje jednotný prístup k riešeniu otázky vzťahu všeobecného a odborného vzdelania a vykryštalizovali sa tak tri hlavné prístupy:

- japonský, pri ktorom zamestnávateľ a nezaujímajúci absolvovaný odbor budúceho zamestnanca, rozhodujúcim sa stáva jeho schopnosť adaptability. V podnikovom vzdelávaní sa zamestnanec kvalifikuje, prípadne rekvalifikuje. Platí systém rotácie zamestnancov, takže postupným prechodom cez viaceré profesie získa širokú prípravu;

⁸¹ Aj medzi európskymi krajinami pritom existujú veľmi veľké rozdiely v percentuálnom zastúpení študentov humanitných vied a technických študijných odborov: niekde výrazne prevažujú študenti humanitných vied (napr. vo Francúzsku v pomere 27:1, v Anglicku a Walese 26:8, v Španielsku 20:10 a pod.), v iných zase študenti technických odborov (v Rumunsku 28:8, v Českej republike 26:9, ale aj na Slovensku 14:5) (Sránková 2011, s. 22).

⁸² Na gymnáziách ide napríklad o študijné odbory informatika, programovanie, ekológia, prípadne matematika, fyzika, biológia, chémia (ale aj telesná výchova, šport a ďalšie), na priemyslovkách (ale aj na niektorých akadémiách) odbory technické (resp. pedagogické) lýceum a pod.

- západoeurópsky: tu si zvyšuje zamestnanec kvalifikáciu školeniami, nadväzujúcimi na jeho doterajšie štúdium a príprava prebieha po celý čas štúdia vo formálnom i podnikovom systéme vzdelávania;
- americký, spočívajúci v logickej nadväznosti formálneho a ďalšieho vzdelávania, ktoré je z veľkej časti hradené zo štátnych prostriedkov a základnou úlohou prípravy je dosiahnuť vysokú adaptabilitu pre splnenie požiadaviek trhu práce (Orbánová 2006, s. 29).

Podľa nášho názoru však dôležitejším aspektom ako vyprofilovať odborné vzdelávanie tak, aby sa dosahovala okamžitá zamestnateľnosť absolventov v súlade s dnešnými požiadavkami trhu práce, je už dnes pripravovať absolventov na povolania, ktoré si ešte nedokážeme ani predstaviť (Delors 1997, s. 80) a v ktorých sa dnešní úspešní absolventi nielenže nemusia uplatniť, ale stanú sa dlhodobo nezamestnateľnými. Ako uvádzajú autori Učiaceho sa Slovenska „málo vieme o tom, aké vedomosti a zručnosti budú relevantné pre svet práce v budúcnosti. Stále ešte v úvahách o ekonomickom uplatnení v živote premýšľame v starých kategóriách výberu povolania a zamestnania“ (Burjan a kol. 2017, s. 108). Svet však už kráča iným smerom, ako v novšej štúdií uvádza J. Delors: „Keď podniky prijímajú zamestnancov, pozornosť venujú najmä mladým mužom a ženám, ktorí študovali spoločenské vedy, pretože dobré znalosti spoločenských vied umožňujú ľuďom lepšie pochopiť globálne prostredie a nové druhy riadenia“ (Delors 2013, s. 322).

Duálne vzdelávanie

Podľa miesta realizácie sa odborné vzdelávanie (na úrovni stredného odborného vzdelávania) môže realizovať napríklad:

- v škole, tak ako je tomu napríklad vo Francúzsku, Rumunsku, Španielsku či Fínsku;
- v špeciálnej odbornej škole, ako je tomu napríklad v Belgicku, Luxembursku, Holandsku;
- priamo na pracovisku, ako je tomu v Taliansku, Írsku, vo Veľkej Británii, v USA či v Izraeli, pričom hlavnými učebnými miestami sú malé podniky a továrne, ktoré v regionálnom stredisku prevádzkujú spoločnú dielňu (ktorú učni navštevujú jeden až tri dni v týždni, zvyšné dni pracujú v podniku);
- ako kombinované odborné vzdelávanie, kde za odborné vzdelávanie zodpovedajú podniky, ale podieľajú sa na ňom aj odborné školy, ako je tomu v duálnom systéme (v Nemecku, Dánsku, Rakúsku, Švajčiarsku, ale aj v Chorvátsku, Maďarsku, Turecku, Fínsku, Austrálii a Kanade) (Šnajdrová 2014, s. 7 – 8).

Výskumníci z Rakúskej federálnej hospodárskej komory vo svojej analýze možnosti prenosu skúseností z rakúsko-nemecko-švajčiarsko-dánskeho modelu upozorňujú, že existujú minimálne tri základné možnosti, ktorými sa dá spájať všeobecné a odborné vzdelávanie:

- odborné vzdelávanie sa uskutočňuje v plnej miere v rámci školy a môže obsahovať aj prax v rámci školy;
- duálne vzdelávanie, ktoré sa prevažne realizuje v podniku a je dopĺňané vzdelávaním v odbornej škole;
- zmiešané modely, v ktorých oba systémy koexistujú a ktoré môžu byť dvoch typov:
 - pre rovnaký študijný odbor existujú paralelne systém odborného vzdelávania v škole aj systém duálneho vzdelávania a oba systémy medzi sebou súťažia;
 - presne určené študijné odbory sa realizujú výlučne v systéme odborného vzdelávania alebo výlučne v systéme duálneho vzdelávania (Bliem - Schmid - Petanovitsch 2014, s. 6 – 7).

Duálne vzdelávanie teda vlastne nespadá, alebo nemusí spadať, do systému školského vzdelávania: aj keď sa podnik a škola dopĺňajú, **rozhodujúcu úlohu má podnik**, okrem iného aj tým, že rozhoduje, koľko učňov prijme (Delors 1997, s. 65). „Zásadný rozdiel medzi postavením mladého človeka, študujúceho v systéme odborného vzdelávania a prípravy (OVP) u nás a v duálnom systéme OVP vo Švajčiarsku je ten, že kým u nás je až do ukončenia štúdia v strednej odbornej škole žiakom, vo Švajčiarsku je od prvého dňa nástupu na prípravu na povolanie zamestnancom. Po skončení povinnej školskej dochádzky v základnej škole si totiž mladý Švajčiariar,

ktorý netúži po akademickej dráhe a nepokračuje v štúdiu na gymnáziu, nevyberá školu, do ktorej bude chodiť ďalšie 3 – 4 roky, ale firmu, ktorá ho na zvolené povolanie pripraví a po absolvovaní prípravy spravidla aj zamestná“ (Zimenová – Blaščák 2013, s. 2).⁸³

Keďže však u nás je chápané predovšetkým ako vzdelávanie učňov, pri ktorom sa pravidelne strieda teoretická výučba v učňovských školách s praktickou prípravou v materských podnikoch (Palán 2002, s. 53), resp. obdobne na stredných odborných (najmä technických) školách všeobecne, všimneme si ho aj v kontexte školskej sústavy. „Verejná diskusia o duálnom systéme trpí na Slovensku falošnou sentimentalitou – takmer vždy, a to dokonca aj v expertných kruhoch sa zvykne ‚argumentovať‘, že duálny systém sme tu predsa kedysi mali a poukazuje sa pritom na systém odborného školstva, ktorý fungoval do roku 1989... Z hľadiska dnešného stavu poznania ide o omyl a falošnú predstavu. Dôvod je prostý – tzv. socialistická ekonomika, ako vieme, nebola trhová, preto ani odborné vzdelávanie nemohlo byť ‚duálne‘ v tom zmysle, v akom ho chápeme dnes a v akom je uplatňované napríklad v Nemecku alebo vo Švajčiarsku. Čiže platí, že ak podmienka ‚*market driven*‘ (ťahaný trhom) robí z duálneho systému tú ‚správnu vec‘, mechanicky prepájajú teóriu s praxou pre hospodársky úspech krajiny nestačí“ (Zimenová – Blaščák 2013, s. 3). „Na Slovensku je vzdelávajúci sa ‚žiakom‘ školy, na ktorej uspel pri prijímacom konaní a pripravuje sa na povolanie. Ak aj nejaká časť jeho praktickej prípravy prebehne v podniku, deje sa tak na základe inštitucionálneho kontraktu medzi školou a podnikom, pričom vzdelávajúci sa je stále ‚žiakom‘ a nemá individuálny pracovnoprávny vzťah k tomuto podniku, nie je jeho zamestnancom“ (Vantuch a kol. 2013, s.21). Napokon aj Učiace sa Slovensko konštatuje, že naše chápanie duálneho vzdelávania sa ‚fundamentálne líši‘ od toho nemeckého (Burjan a kol. 2017, s. 134).

Už citovaní rakúski autori formulovali sedem faktorov, ktoré podmieňujú úspech pri **prenose duálneho vzdelávania** z prostredia, kde sa uplatňuje, do ďalších krajín:

1. Systém riadenia a financovania: Samotné duálne vzdelávanie realizujú podniky a ich záujmové združenia. Na vypracovaní profilov jednotlivých odborov a celoštátnych vzdelávacích štandardov sa podieľajú podniky cez svoje zväzy a záujmové skupiny.
2. Koncept povolania: Duálny systém odborného vzdelávania potrebuje bezpodmienečne ako základ tzv. „koncept povolania“. Tým sa odlišuje od ostatných koncepcií, v ktorých sa človek kvalifikuje len pre úzko vymedzenú pracovnú činnosť – pre pracovné miesto v najužšom zmysle slova.
3. Úžitkový efekt pre podniky: Náklady na podnikové vzdelávanie (čas, zdroje, učňovské dielne, školitelia a inštruktori, odplata učňov atď.) sa vyrovnávajú produktívnou činnosťou učňov, pričom úžitok nemusí byť nevyhnutne vyjadrený prínosom z produktívnej činnosti počas vzdelávania, ale môže byť spojený napr. so strednodobým investičným zámerom.
4. Mechanizmy na zabezpečovanie kvality: Nezávisle na tom, v ktorom podniku niekto absolvuje odborné vzdelávanie, musí mať šancu na trhu práce aj mimo samotného podniku, kde sa vzdelával.
5. Mechanizmy na prispôsobovanie vývoju a tvorbe inovácií: Jednotlivé obsahové položky profilu odboru sa formulujú tak, aby sa zmeny v odbornom vzdelávaní dali robiť jednoducho a rýchlo – iniciatívy by mali prichádzať aj od záujmových združení alebo príslušných ministerstiev.
6. Dopyt zo strany mladých ľudí: Získané všeobecné zručnosti a schopnosti, ktoré presahujú rámec podniku a dajú sa použiť napríklad v rámci celého odboru, alebo všeobecne využiť na trhu práce, vytvárajú stabilnú perspektívu daného povolania alebo zamestnania.
7. Spôsob administrácie a realizácie: Základom (ako napr. v Rakúsku) je zmluva o poskytovaní učňovského vzdelávania, uzatváraná medzi učňom a poskytovateľom, ktorý má oprávnenie na takýto typ vzdelávania (Bliem - Schmid - Petanovitsch 2014, s. 48 – 116)⁸⁴.

To, že ani duálne vzdelanie nie je zázračným nástrojom sa prejavuje aj v súčasnosti v

⁸³„Keď má človek 15 – 16 rokov, musí sa najsť rozhodnúť, či pôjde na gymnázium, alebo sa vyučí. Ak sa rozhodne pre odbornú školu, môže si vybrať z 230 povolaní. Ak chce byť napríklad mechanik, neznamená to, že ide priamo na nejakú školu, ale musí si nájsť firmu alebo podnik, ktorý ho zamestná. S firmou potom uzatvorí učňovskú zmluvu. Je to ako pracovná zmluva, v ktorej je presne špecifikované, že zamestnávateľ učňa zaškolí a zároveň mu stanoví mzdu. Nie sú to veľké sumy, v prvom roku je to možno 500 frankov (vyše 400 eur), v druhom 1 500 frankov (vyše 1 200 eur). Na porovnanie, minimálna mzda vo Švajčiarsku je približne 3 500 frankov (vyše 2 800 eur). Tri alebo štyri dni v týždni mladý muž pracuje v podniku a jeden-dva dni ide do odbornej školy“ (Widmer 2013).

⁸⁴Celý tento rámec je teda závislý od splnenia viacerých podmienok, z ktorých u nás niektoré nie sú splnené, napríklad:

Nemecku, kde na jednej strane sa počet miest v duálnom vzdelávaní, ktoré ostali neobsadené, blíži k 150 tisícom, zatiaľ čo počet neumiestnených absolventov základných škôl súčasne tiež prevýšil už počet 100 tisíc⁸⁵.

Duálne vzdelávanie je pritom niekedy interpretované veľmi široko: spája sa síce na jednej strane s odborným vzdelávaním a so spájaním teoretických vedomostí získavanými v škole so (súbežným) nadobúdaním praktických skúseností, na druhej strane sa však intenzívne spája so vzdelávaním dospelých, s rekvalifikáciou nezamestnaných, ale aj s písaním diplomových prác s témami z prostredia praxe a pod. (Neupauerová 2013).

Alternatívy duálneho vzdelávania

V zahraničí sa však stále viac presadzujú aj iné trendy riešenia kompromisu medzi odborným a všeobecným vzdelaním⁸⁶:

Ťažiskovo takisto mimo školského systému sa realizuje aj tzv. **kooperatívne vzdelávanie**, ktoré je formou podnikového vzdelávania, zlučujúcim vzdelávanie na pracovisku so vzdelávaním mimo podnik. Takto sa uplatňuje napríklad aj v niektorých štátoch USA (Južná Karolína), kde sa týmto názvom označuje kombinácia vzdelávania v triede s platenou praxou pod dohľadom. „Podstatou je úzka spätosť teórie s praxou. Popri teoretických vedomostiach získavajú účastníci znalosti a zručnosti priamo na pracovisku, väčšinou na mieste ich budúceho pracovného zaradenia, eventuálne formou stáže... Štúdium sa skladá obvykle z týždenných cyklov, keď sa strieda vzdelávanie s pobytom na pracovisku, väčšinou v podniku, ktorý poslucháčov sponzoruje“ (Palán 2002, s. 105). Škola tu vystupuje ako kooperatívny partner podniku a len cez ňu by sme toto vzdelávanie mohli považovať za súčasť školského vzdelávacieho systému.

Opačne zase prevažne v školskom systéme sa realizuje tzv. **technologické vzdelávanie**, zamerané na synergiu zložiek poznatkovej bázy s kompetenciami, požadovanými najmä od absolventov technických študijných odborov v reálnom pracovnom prostredí. Uplatňuje sa napríklad v Portugalsku, kde sú dostupné dva druhy štúdia: všeobecné stredné vzdelávanie (CSPOPE) a technologické vzdelávanie (CT). Odlíšujú sa predovšetkým rozsahom predmetov zameraných na konkrétne povolanie, pričom prechod medzi nimi je možný (Detko – Gressnerová 2006, s. 98). U nás sa technologické vzdelávanie objavuje ako predmet alebo skupina predmetov vo výučbe na stredných odborných školách, čím pripomína model francúzskych „*lycées professionnels*“. Tam sa v rámci štúdia, vedúceho k získaniu výučného listu (odbornosti na úrovni kvalifikovaného robotníka alebo zamestnanca) uskutočňuje štúdium, skladajúce sa zo všeobecného vzdelávania (výučba väčšiny všeobecnovzdelávacích predmetov, ale viac zameraných na profesijnú oblasť, v rozsahu 14 – 22 hodín týždenne) a technologické vzdelávanie (líšiace sa podľa jednotlivých špecializácií, v rozsahu 16 –

• počet učebných a študijných odborov, v ktorých sa uskutočňuje duálne vzdelávanie je v Nemecku 340, v Rakúsku 149 a vo Švajčiarsku 230, u nás počet učebných odborov je 360 ale ak k ním pripočítame aj študijné odbory tak celkový počet stúpne na 1059, čo signalizuje ich príliš úzke vymedzenie, ktoré je v rozpore s konceptom povolania;

• všeobecne sa konštatuje že na duálnom systéme vzdelávania sa málo podieľajú (napr. v Nemecku) malé a stredné podniky (Neupauerová 2013, s. 3), podľa Eurostatu podniky do 249 zamestnancov zamestnávajú v rámci Európskej únie 57 % všetkých zamestnancov, ale v SR vyše 71 % (a v podiele mikropodnikov do 10 zamestnancov je oproti 30 % v EÚ ich podiel v SR až 38 %);

• najmä v tomto kontexte hrá významnú úlohu skutočnosť, že obchodné a priemyselné komory, ale aj robotnícke komory, živnostenské komory a pod. (čiže inštitúcie, ktoré nemožno zamieňať ani so zamestnávateľskými zväzmi ani s odbormi, pretože napr. v Rakúsku zastupujú hospodárske a sociálne záujmy svojich členov napríklad aj v systémoch sociálneho postenia a v dôsledku toho musia disponovať aj dlhodobými údajmi o vývoji v jednotlivých profesiách), v tejto podobe u nás absentujú a v dôsledku ešte stále prebiehajúceho formovania novej odvetvovej štruktúry hospodárstva SR početným podnikom chýba predstava o ich perspektíve v horizonte, v ktorom by mohli nájsť v nich uplatnenie súčasní absolventi duálneho vzdelávania.

⁸⁵N24, 2. 9. 2015

⁸⁶Napokon „aj krajiny so vzorovým „duálom“, ako napr. Rakúsko a Nemecko, budujú „komplexné učilištia“ s kvalitne vybavenými dielňami, v ktorých možno poskytnúť (aspoň v niektorých odboroch) plnohodnotné pracovné vyučovanie aj bez prípravy priamo na pracovisku pre tých, ktorým sa neušlo učňovské miesto a ktorých nechce spoločnosť nechať na ulici bez kvalifikácie“ (Vantuch a kol. 2013, s. 23).

20 hodín týždenne).

„Spolu s využívaním nových informačných a komunikačných technológií vznikajú nové požiadavky na prácu človeka. Sú to schopnosti abstraktného, systematického teoretického myslenia, chápania zložitých vzťahov, schopnosti plánovať prácu, schopnosť flexibilne reagovať na nové podmienky a pod. V týchto nových kontextoch sa predpokladá, že najlepšou prípravou na budúci neistý pracovný trh je solídne všeobecné vzdelávanie pre všetkých. Tvorí základ pre ďalšiu kvalifikáciu a rekvalifikáciu“ (Skalková 2007, s. 52).

3.1.1.5 Školy pre osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami⁸⁷

„Ľudstvo je integrovanou komunitou ľudí rôznych rás, národov, schopností, postihnutí aj rozličných pohlaví, náboženských vyznaní atď.“ (Knight 2001, s. 14). Charakteristiky týchto rôznych skupín niekedy znamenajú, že ich príslušníci – najmä ak sa ocitnú v minoritnom postavení – majú oproti majoritnému okoliu z hľadiska svojich vzdelávacích potrieb osobitné požiadavky.

Expertný think-tank NESSE identifikoval na základe prístupov, uplatňovaných v 22 krajinách, príslušníkov skupín, u ktorých sa tieto osobitné vzdelávacie potreby prejavujú a spracoval pre OECD klasifikáciu týchto osôb do nasledujúcich kategórií:

- *disabilities* (postihnutia), kam zaradili osoby so zdravotným postihnutím, ktoré majú organické poruchy, najmä zmyslové a telesné, ako aj ťažké mentálne postihnutia;
- *difficulties* (ťažkosti), kam zaradili osoby s ťažkosťami v učení, ktoré nemajú organický pôvod, no môžu byť spojené so sociálno-ekonomickými, kultúrnymi a jazykovými faktormi (poruchy správania, ťažkosti v učení, poruchy reči a pod.);
- *disadvantages* (znevýhodnenia), ktorých príčinami sú predovšetkým sociálno-ekonomické, ale najmä kultúrne a jazykové faktory (NESSE 2012, s. 13 – 14).⁸⁸

Tomu približne zodpovedá aj klasifikácia autorov publikácie slovenského think-tanku Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť, ktorý niektoré charakteristiky, ktorých sú deti nositeľmi, a ktoré ich môžu v porovnaní so zvyškom populácie znevýhodňovať rozčlenil na A) zdravotný, fyzický a psychický stav detí, B) etnický pôvod a C) sociálne postavenie (Gallová Kriglerová 2010, s. 9 – 10).⁸⁹

Pre vzdelávanie príslušníkov týchto skupín sa všeobecne (aj keď nie výlučne) presadzuje

⁸⁷Problematika vzdelávania osôb s osobitnými vzdelávacími potrebami je veľmi komplexná a určite si nekladieme za cieľ v tejto monografii ju obsiahnuť v celej šírke a najmä hĺbke: pokúsime sa ju však analyzovať v rámci tejto kapitoly len z hľadiska toho, ako sa premieta do sústavy školských inštitúcií, teda najmä pokiaľ ide o otázku existencie školstva špecializovaného na vzdelávanie osôb s osobitnými vzdelávacími potrebami.

⁸⁸V literatúre sa pritom paralelne používajú pojmy „žiaci so špeciálno-pedagogickými potrebami“, „žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, „žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“, „znevýhodnení žiaci“ a „žiaci so zdravotným znevýhodnením“. Tieto termíny vznikli z anglického „*children with special needs*“ – t. j. deti so špeciálnymi potrebami, ktorý mali v britskej terminológii vyjadrovať rôzne typy postihnutia a zdôrazňovať, že ide v prvom rade o dieťa a nie o jeho postihnutie. Každý žiak, nielen postihnutý, má svoje vlastné, individuálne špeciálne potreby, preto každá vzdelávacia potreba je iná (Lechta 2010, s. 23). Na druhej strane sa však stotožňovaním žiakov so zdravotným postihnutím s kategóriou „žiacov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“ z tejto kategórie vynechávajú žiaci, ktorých špeciálne vzdelávacie potreby nemajú zdravotný, resp. organický pôvod a už úplne sa mimo horizontov tejto kategórie dostávajú žiaci, ktorých osobitné vzdelávacie potreby majú jazykový či kultúrny pôvod. Preto v našej práci budeme používať pojem „žiaci (resp. osoby) so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“ ako všeobecný (zastrešujúci) pojem pre všetky skupiny, ktoré identifikoval think-tank NESSE a v jeho rámci budeme používať kategórie žiakov (osôb) s postihnutím, s ťažkosťami a so znevýhodnením.

⁸⁹Školský zákon č. 245/2008 Z. z. v jednotlivých písmenách §2 vymedzuje relevantné pojmy nasledovne:

j) dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je dieťa alebo žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu;

k) dieťaťom so zdravotným znevýhodnením alebo žiakom so zdravotným znevýhodnením je dieťa so zdravotným postihnutím alebo žiak so zdravotným postihnutím, dieťa choré, alebo zdravotne oslabené, alebo žiak chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa s vývinovými poruchami, alebo žiak s vývinovými poruchami, dieťa s poruchou správania, alebo žiak s poruchou správania;

princíp inklúzie. Inklúziou všeobecne rozumieme proces včleňovania, ktorý sa užšie dá chápať ako proces, ktorý je opakom procesu exklúzie, čiže (sociálneho) vylúčenia – inklúzia je teda princípom, ktorého uplatňovaním reagujeme vo vzdelávaní aj na riziko sociálneho vylúčenia: otázkou je, či má byť princíp inklúzie jediným a výlučným alebo len alternatívnym princípom pri hľadaní odpovede na otázku, či školstvo špeciálne a výlučne určené pre osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami má alebo nemá mať miesto v školskom systéme. Proces začleňovania žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania sa aj u nás preferuje (Vantuch – Jelínková 2005, s. 16).

Existujú pritom dva rozdielne prístupy k vnímaniu osobitných vzdelávacích potrieb:

- psychologický, uplatňujúci sa napríklad v špeciálnej pedagogike, vnímajúcej tieto potreby ako „deficit“ žiaka oproti bežnej populácii, ktorý je potrebné kompenzovať alebo dohnať,
- sociologický, podľa ktorého neúspech dieťaťa s osobitnými vzdelávacími potrebami je výsledkom zlyhania interakcie dieťaťa so vzdelávacím systémom (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 15).

U nás sa za **cieľové skupiny inkluzívneho vzdelávania** považujú Rómovia a osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia, osoby so zdravotným postihnutím, príslušníci národnostných menšín, cudzinci a migranti (Klein – Sobinkovičová 2013, s. 4). Naproti tomu UNESCO vo svojom oficiálnom dokumente o politike inkluzívneho vzdelávania ako príklady skupín, ktoré sú v oblasti vzdelávania vylúčené alebo marginalizované uvádza zneužívané deti, utečencov, náboženské menšiny, deti ohrozené chudobou, etnické menšiny, domorodé obyvateľstvo, deti s postihnutím, vidiecke obyvateľstvo, chorých na HIV/AIDS, ženy, detských vojakov, migrantov, dievčatá, jazykové menšiny, deti ulice, pracujúce deti, deti kočovníkov, čo – samozrejme – reflektuje globálnu celosvetovú optiku tejto organizácie (UNESCO 2009, s. 7) a výzvu z jej konferencie v Jomtien v r. 1990 známu pod skratkou EFA (Education for All). Pritom sa však konštatuje, že rastie počet kategórií špeciálnych edukačných potrieb a aj detí, ktorým sú tieto potreby priznané a že aj samotné kategórie sú statické a nevystihujú meniace sa problémy (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 63).

Najčastejšie sa inkluzívnym vzdelávaním rozumie **inkluzívne vzdelávanie žiakov**⁹⁰ a osobitne ich vzdelávanie **v školskej sústave**⁹¹. Nejde pritom len o vzdelávanie týchto žiakov, ale o ich

l) dieťaťom so zdravotným postihnutím, alebo žiakom so zdravotným postihnutím, je dieťa alebo žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, alebo s viacnásobným postihnutím;

m) dieťaťom chorým, alebo zdravotne oslabeným, je dieťa alebo žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a dieťa alebo žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach;

n) dieťaťom s vývinovými poruchami alebo žiakom s vývinovými poruchami je dieťa alebo žiak s poruchou aktivity a pozornosti; dieťa alebo žiak s vývinovou poruchou učenia;

o) dieťaťom s poruchou správania, alebo žiakom s poruchou správania, je dieťa alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n);

p) dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, je dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti;

q) dieťaťom s nadaním, alebo žiakom s nadaním, je dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

⁹⁰ Je vhodné pritom rozlišovať medzi integráciou a inklúziou: „Pod integráciou je možné chápať skutočnosť, že deťom s postihnutím je umožnené navštevovať bežné školy. Ide o duálny systém, v ktorom paralelne prebieha integratívne a segregované vzdelávanie... Vyššou mierou akceptovania a vytvárania podmienok na vzdelávanie všetkých detí v hlavnom prúde sa vyznačuje inkluzívne vzdelávanie. Inklúzia rozvíja integráciu, prinášajúc novú kvalitu a porozumenie, že učiteľ pri práci s diverzitou nehľadá pre všetky deti jeden cieľ, ale každé dieťa má svoj vlastný cieľ, ktorý má dosiahnuť. Znamená to, že inkluzívna škola vie prispôbiť svoje prostredie potrebám a možnostiam dieťaťa, čo umožňuje dieťaťu zachovať si vlastnú identitu a tak obohatovať seba aj skupinu. Najvyšším stupňom inklúzie je, ak škola, pedagogický tím a spoločnosť vnímajú rôznorodosť ako normu“ (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 64).

⁹¹ „V odbornej literatúre je ako synonymum termínov školská integrácia, začlenené používaný termín inkluzívne vzdelávanie. Predstavuje spôsob edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu“ (Krčahová – Šestáková 2012, s. 8).

plnú integráciu a teda aj o súvislosti, ktoré sa týkajú všetkých, spoločne alebo oddelene sa vzdelávajúcich žiakov. V súčasnosti sa už stále viac presadzuje názor, že „žiaci v bežných školách sú pri oddelenom vyučovaní detí so špeciálnymi potrebami ochudobňovaní o skúsenosť s jedincami, ktorí sú iní než oni, neučia sa pamätať na potreby detí s najrôznejšími ťažkosťami a navyše voči nim mávajú predsudky. Učia sa myslieť v termínoch „my“ a „oni“, akoby žili v oddelených svetoch. Situácia, keď k integrácii síce dochádza, avšak s časovým oneskorením, býva pre všetkých náročnejšia a jedinec so špeciálnymi potrebami horšie vstupuje do roly, v ktorej má byť prijatý ako rovnoprávny občan. Oddelené vzdelávanie je nákladné, pretože dieťa potrebuje stálu osobnú i odbornú podporu. Z ekonomického ani sociálneho hľadiska preto spoločnosť príliš neobohacuje. Aktuálne sa začína presadzovať názor, že ľudia so špeciálnymi potrebami sú schopní ťažiť zo vzdelávacieho procesu oveľa viac, než sa pôvodne predpokladalo. Naopak, neexistuje žiadny vedecký dôkaz, že by výuka žiakov v cielene zostavovaných homogénnych skupinách či v oddelených školách bola pre ne zásadne výhodnejšia“ (Hapalová – Kriglerová 2013, s. 9 – 10).

„Súčasný systém vzdelávania je charakterizovaný dvoma formami vzdelávania. Prvou je vzdelávanie v systéme bežného školstva, kde sa vzdelávajú bežní žiaci, ako aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou integrovaného vzdelávania. Druhú formu vzdelávania poskytuje špeciálne školstvo, kde sa vzdelávajú oddelene žiaci s rôznymi špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v homogenizovaných skupinách. Zástancovia zachovania špeciálneho školstva argumentujú tým, že učitelia sú plne kvalifikovaní na výchovno-vzdelávaciu činnosť pre zdravotne znevýhodnených, školy sú lepšie vybavené materiálne a špecializovanými pomôckami a počet žiakov v triede je nižší, čo umožňuje lepšiu individuálnu prácu. Obsah a metódy vyučovania sú špecifické a rešpektujú znevýhodnenie žiakov. Uvedené prostredie však má jeden významný nedostatok. Neposkytuje priestor a možnosť vzdelávať sa s inými, respektíve so zdravými deťmi a neposkytuje rovný prístup k vzdelávaniu pre všetky deti. Menej príležitostí je na získavanie komunikačných a sociálnych zručností, potrebných k presadzovaniu a začleneniu sa do bežnej spoločnosti. Ako negatívum tohto paralelného systému vzdelávania v špeciálnych školách môžeme vnímať aj fakt, že časť žiakov je vytrhnutá z rodinného prostredia a umiestnená do internátu, čím dochádza k odcudzeniu od rodiny a blízkeho okolia. Nezanedbateľnou otázkou je aj problém stigmatizácie, vyplývajúcej z absolvovania špeciálnych škôl“ (Hapalová – Kriglerová 2013, s. 83).

„Inklúzia je pojem, podľa ktorého chápeme deti s rozličnými postihnutiami ako rovnocenných žiakov školy bežného typu. Podľa školskej inklúzie postihnuté deti sa nemajú vyčleňovať z bežnej školy, ale majú sa vyučovať spolu s ostatným i zdravými rovesníkmi... V inkluzívnych triedach treba žiakom poskytnúť všetku starostlivosť, ktorú potrebujú. V organizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu treba prihliadať na rozmanitosť potrieb žiakov“ (Knight 2001, s. 14).

Napriek tomu že pre preferovanie segregovaného modelu žiadny vedecký dôkaz neexistuje (alebo možno práve kvôli tomu), je stále aktuálnou otázkou **voľba preferencie medzi inkluzívnym vzdelávaním (v bežnom školskom systéme) a segregovaným vzdelávaním (v subsysteme špeciálneho alebo ináč vymedzeného školstva)**. Pritom v rámci krajín EÚ sa len 1,62 % žiakov vzdeláva segregovane, zatiaľ čo u nás až 5,88 % (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 13). Toto rozhodovanie pritom nie je iba otázkou uspokojovania osobitných vzdelávacích potrieb niektorých skupín žiakov a ich integráciou so žiakmi, ktorí takéto osobitné vzdelávacie potreby nemajú, ale aj otázka formovania žiakov bez osobitných vzdelávacích potrieb. „Inkluzívne vzdelávanie v plnom rozsahu akceptuje každé dieťa s rôznymi potrebami vo vzdelávaní. Zároveň umožňuje všetkým deťom fungovať vo svojom prirodzenom sociálnom prostredí, kde sa prelínajú priateľstvá detí zo školy a zo susedstva, spoločne trávajú voľný čas. Vo svojom bežnom rodinnom a školskom prostredí sa každodenne musia vyrovnávať s prekážkami, ktoré im toto prostredie stavia do cesty. Takýmto spôsobom získavajú sociálne zručnosti potrebné pre nezávislú existenciu v spoločnosti v dospelosti. Majú možnosť nadväzovať osobné vzťahy v škole, ktoré sa prenášajú aj do prirodzeného prostredia mimo školy a komunikovať so všetkými deťmi a dospelými. Spoločne s ostatnými sa učia osvojovať si normy a hodnoty spoločnosti, v ktorej žijú. Celý proces inkluzívneho vzdelávania vedie k rozvoju samostatnosti, sebadôvery a tiež k ľahšiemu presadzovaniu sa v skupine a v spoločnosti. U všetkých detí sa zvyšujú schopnosti empatie, tolerancie, vzájomnej akceptácie a rešpektu,

ako aj preberania zodpovednosti za svoje vzdelávacie výsledky, za rozvoj svojich schopností a zručností“ (Hapalová – Kriglerová 2013, s. 84).

Školy pre osoby so (zdravotným) postihnutím

V porovnaní s vyššie uvedenou klasifikáciou NESSE (ktorá medzi osoby s postihnutím zaraďuje osoby s postihnutím zmyslovým, telesným a mentálnym), Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím⁹² považuje za osoby so zdravotným postihnutím osoby s dlhodobými telesnými, mentálnymi, intelektuálnymi⁹³ alebo zmyslovými postihnutiami. V jednotlivých krajinách môžu byť však kategórie týchto osôb vymedzované rozdielne. Napríklad vo Fínsku, ktoré je známe včasnou diagnostikou špecifických vzdelávacích potrieb (v dôsledku čoho vykazuje aj ich enormne vysoký podiel – v populácii žiakov základných škôl tvoria až 17 %), do nej zahŕňajú žiakov s ľahkými a stredne ťažkými poruchami učenia a so špecifickými poruchami učenia, s intelektovým deficitom, s poškodením zrakovým, sluchovým, telesným, emocionálnym a sociálnym, ale aj žiakov s problémami, nepatriacimi do žiadnej z týchto kategórií, napríklad s cukrovkou (Komparatívni 2013, s. 27).

Pre žiakov so zdravotným postihnutím je u nás alternatívou inkluzívneho vzdelávania subsystém špeciálneho školstva⁹⁴, teda vzdelávanie segregované. Podobne je však tomu aj v celom rade európskych krajín, kde doposiaľ vo vzdelávaní žiakov so zdravotným postihnutím prevažuje veľká miera segregácie. Podiel detí v tejto kategórii sa v Európe pohybuje od 1 % do 18 %, väčšina krajín sa pohybuje okolo podielu na úrovni okolo 3 %. Segregované sa pritom vzdeláva od 1 % do 4 % (Vlčková 2006, s. 52). Stratégia EÚ v oblasti zdravotného postihnutia na obdobie rokov 2010 – 2020 pritom zdôrazňuje rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelaniu aj pre tieto osoby a považuje ho za kľúčový faktor, umožňujúci im plné zapojenie sa do spoločnosti a zlepšenie kvality ich života. EÚ rešpektuje národnú zodpovednosť za obsah a organizáciu vzdelávania, no zároveň podporuje úsilie členských štátov o propagáciu inkluzívneho a celoživotného vzdelávania zdravotne postihnutých žiakov a študentov (Európska únia 2010, s. 4).

Ak môžeme sumarizovať európske i naše skúsenosti zo vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím, ukazuje sa, že napriek nástupu inkluzívneho vzdelávania a jeho nesporným prednosťami, segregované vzdelávanie tejto skupiny ešte nestratilo úplne svoj význam. V už spomínanom

⁹²Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí č. 317/2010 Z. z., čl. 1.

⁹³Intelektuálne postihnutie je v medzinárodnej terminologickej komparácii považované za synonymum poruchy učenia sa (Holúbková – Jiráňková 2009, s. 7 – 8).

⁹⁴V našich podmienkach ho upravuje vyhláška Ministerstva školstva č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách, ktorá rozlišuje nasledovné špeciálne školy: základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím, stredná odborná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím, gymnázium pre žiakov so sluchovým postihnutím; základná škola pre žiakov so zrakovým postihnutím, stredná odborná škola pre žiakov so zrakovým postihnutím, gymnázium pre žiakov so zrakovým postihnutím, konzervatórium pre žiakov so zrakovým postihnutím;

- špeciálna základná škola pre hluchoslepých žiakov so zrakovým postihnutím v kombinácii so sluchovým postihnutím;
- základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou;
- základná škola pre žiakov s telesným postihnutím, stredná odborná škola pre žiakov s telesným postihnutím, gymnázium pre žiakov s telesným postihnutím a žiakom chorým a zdravotne oslabeným;
- základná škola pre žiakov s autizmom, alebo ďalšou pervazívnou vývinovou poruchou;
- špeciálna základná škola pre žiakov s mentálnym postihnutím, praktická škola a odborné učilište pre žiakov s mentálnym postihnutím;
- praktická škola, špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím a odborné učilište pre žiakov so sluchovým postihnutím pre žiakov so sluchovým postihnutím a mentálnym postihnutím;
- praktická škola, špeciálna základná škola pre žiakov so zrakovým postihnutím a odborné učilište pre žiakov so zrakovým postihnutím, pre žiakov so zrakovým postihnutím a mentálnym postihnutím;
- praktická škola, špeciálna základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a mentálnym postihnutím;
- praktická škola, špeciálna základná škola pre žiakov s telesným postihnutím a odborné učilište pre žiakov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených s mentálnym postihnutím.

Fínsku je alternatívou číslo jedna vždy začlenenie žiakov so zdravotným postihnutím (ale i s inými vzdelávacími ťažkosťami) do bežných tried – a to aj vtedy, keď sa takéto začlenenie javí ako obtiažne. Využívajú sa k tomu rôzne podporné prostriedky (napríklad žiaci nemusia absolvovať predmety, pri ktorých by im ich postihnutie alebo ťažkosť spôsobovali problémy, alebo ich absolvujú podľa upravených osnov), k dispozícii má vždy asistenta pedagóga a individuálny vzdelávací plán. Len ak sa nepodarí integrácia, vzdelávajú sa títo žiaci v špeciálnych školách (napríklad keď majú viacnásobné postihnutie alebo iné závažné dôvody. Ide o školy, ktoré majú maximálne 50 žiakov a obyčajne sú organizované ako jednotlivé triedy alokované v bežných školách (Komparativní 2013, s. 27 – 28).

Ak jednou zo skupín, na ktorú sa vzťahujú úvahy o osobitných vzdelávacích potrebách, vyplývajúcich z mentálneho postihnutia (a teda so žiakmi s podpriemernou inteligenciou na úrovni IQ 80 – 89 a prípadne i so subnormou na úrovni IQ 70 – 79), potom je korektné zaoberať sa aj vzdelávacími potrebami žiakov na opačnom póle Gaussovej krivky – žiakov s nadpriemernou inteligenciou v pásme IQ 110 – 119 a najmä s vysoko nadpriemernou inteligenciou s IQ nad 120.

Vzdelávanie nadaných žiakov však (aj v kontexte lisabonskej stratégie) smeruje k posilňovaniu podmienok pre individualizáciu podmienok rozvoja týchto žiakov, čo sa môže uskutočňovať dvoma spôsobmi:

- **inkluzívne**, čiže **integrovane** v bežných školách, v ktorých sú pre tieto deti vytvorené podmienky napríklad v podobe možnosti skoršieho nástupu do školy, rozšírenia vzdelávania o ďalšie predmety, preskakovania ročníkov, možnosti zúčastňovať sa na výučbe vo vyšších ročníkoch, zrýchlené štúdium (neviazané na ročníkovú triedu), možnosť spolupráce s individuálnymi školiteľmi (mentormi), samostatné štúdium, možnosť opúšťania výučby za účelom návštevy výučby na inej škole (vyššieho stupňa), zníženie vekovej hranice pre prijímanie na univerzity a iné nástroje, v zásade však založené na individuálnom vzdelávacom programe nadaného žiaka či študenta – ako je tomu napríklad v Českej republike, Fínsku, Rakúsku či v Holandsku (Kupcová a kol. 2010, s. 15 – 28, 54 – 61);

- **exkluzívne**, čiže **segregovane** v školách pre nadaných žiakov sporadicky existujú aj v niektorých krajinách s inkluzívnym vzdelávaním nadaných žiakov (Rakúsko) a v zmysle Rámcového vzdelávacieho programu pre gymnáziá môžu byť vytvárané špeciálne triedy či triedy so zrýchleným postupom aj v Českej republike (Kupcová a kol. 2010, s. 26, 57). V Slovenskej republike naproti tomu v rokoch 1993 – 2007 vznikla jedna základná škola pre mimoriadne nadané deti a osemročné gymnázium a v ďalších 29 školách triedy pre nadané deti, zatiaľ čo integrované vzdelávanie sa uplatňovalo len v menšom počte základných škôl (Laznibatová 2007).

Samotný medializovaný problém osemročných gymnázií pritom treba vidieť predovšetkým v tomto zornom uhle: ako konštatuje aj Učiace sa Slovensko, tieto gymnáziá sú „vhodnou vzdelávacou cestou pre ranne profilovaných žiakov“ (Burjan a kol. 2017, s. 130) a nie riešením pre riešenie práve opačného problému: ako oddialiť rozhodovanie o ďalšom smerovaní dieťaťa na čas až po maturite na osemročnom gymnázium a nie už po ukončení základnej školy.

Školy pre osoby so (vzdelávacími) ťažkosťami

Do tejto kategórie zaradil vyššie citovaný think-tank NESSE osoby s ťažkosťami v učení, ktoré nemajú organický pôvod, no môžu byť spojené so sociálno-ekonomickými, kultúrnymi a jazykovými faktormi (ako poruchy správania, mierne ťažkosti v učení, dyslexia, dyskalkúlia, dysgrafia, poruchy reči a pod.). V našich podmienkach sa sem zaraďujú spravidla osoby zo sociálno-ekonomicky znevýhodneného prostredia, z komunit ohrozených sociálnym vylúčením a pod., zatiaľ čo poruchy učenia sú zaraďované ako poruchy intelektuálne do spoločnej kategórie s mentálnymi postihnutiami.

Bolo by pritom potrebné rozlišovať, či ide o deti, ktorých osobitné vzdelávacie potreby súvisiace s ich vzdelávacími ťažkosťami sú primárne dané ich mentálnym postihnutím či špecifickými vývinovými poruchami učenia a reči ako je dyslexia, dyskalkúlia, dysgrafia a ďalšie (ktorých situ-

áciu sme charakterizovali vyššie) alebo ide o ťažkosti spojené s príčinami, zakotvenými v sociálno-ekonomických podmienkach vývoja detí, najmä v ich rodinnom prostredí a v zlyhaní jeho socializačnej a akulturačnej funkcie (ktorým sa budeme zaoberať na tomto mieste), alebo o ťažkosti spojené s odlišnosťou jazykového (prípadne jazykovo-kultúrneho) prostredia, z ktorého žiak pochádza, čo takisto môže viesť k jeho vzdelávacím ťažkostiam (ktorým sa budeme venovať ďalej)⁹⁵.

Delorsova správa o tom píše: „Rodina je prvou školou dieťaťa. Pokiaľ je však rodinné prostredie nejakým spôsobom narušené či neúplné, preberá jeho úlohu škola, ktorá potom zabezpečuje rozvoj schopností každého dieťaťa. Osobitnú pozornosť musíme venovať všetkým vzdelávacím potrebám detí zo znevýhodneného prostredia“ (Delors 1997, s. 76).

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia však nie je považované za klasickú integráciu a uskutočňuje sa v bežných školách, len s využitím špecifických metód a foriem, k akým patrí napríklad vzdelávanie podľa individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov, úprava organizácie výchovy a vzdelávania, vrátane úpravy prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, ako aj využívanie špeciálno-pedagogických postupov. Pre takýchto žiakov je možné zriadiť aj špecializovanú triedu (Krčahová – Šestáková 2012, s. 21 – 22), nie však už tzv. osobitnú či pomocnú školu ako tomu bolo u nás do r. 2000.

V podmienkach SR sa táto kategória vzťahuje väčšinou na deti z prostredia rómskych segregovaných komunít, u ktorých ide primárne o osobitné vzdelávacie potreby, spôsobené ťažkosťami, ktoré nemajú organický pôvod (mentálny postih je až na poslednom mieste z príčin vedúcim k osobitným vzdelávacím potrebám a jeho frekvencia nemusí byť špecifickým znakom tejto skupiny), ale sú spojené so sociálno-ekonomickými faktormi, prameniacimi zo sociálno-ekonomicky znevýhodneného prostredia, pričom sekundárne sa tu ako dôvod pre vznik osobitných kvalifikačných potrieb môže prejavovať aj jazykové znevýhodnenie. Všeobecne sa pritom u týchto detí konštatuje ich nízke zastúpenie v predškolskej výchove, nízka úspešnosť na základnej škole, nízke zastúpenie na stredných a skoro žiadne na vysokých školách, nadmerné zastúpenie v minulosti existujúcom špeciálnom školstve a pod. (Salner 2004), pričom sa táto situácia naďalej zhoršuje (Burjan a kol. 2017, s. 23).

Napriek tomu, že pôvod príčin vzniku osobitných vzdelávacích potrieb u tejto kategórie – a to musíme zdôrazniť – je zásadne iný ako v predchádzajúcej kategórii, predsa len presadzovanie princípu inklúzie vedie k uplatňovaniu veľmi podobných až rovnakých postupov. U nás v minulosti prevažoval segregáčny prístup ku vzdelávaniu týchto žiakov, v súčasnosti sa presadzuje už ich inkluzívne vzdelávanie. Prínos tejto zmeny je však doposiaľ sporný.

V správe OECD (2007) sa uvádza: „Na zvýšenie celkovej vzdelanostnej úrovne, ktorá je pod priemerom OECD a zmiernenie silného vplyvu sociálno-ekonomického zázemia na vzdelávacie výsledky, by mala vláda zvýšiť účasť detí na predškolskej výchove, znížiť stratifikáciu systému a zvýšiť kvalitu vzdelávania. Plánovanou reformou, ktorou by sa mali zaviesť bezplatné materské školy pre päťročné deti, rozšírením podpory zvýšenej účasti detí zo slabšieho sociálno-ekonomického prostredia už od veku štyroch rokov“. Inklúzii v školskom systéme musí teda aj v tomto prípade predchádzať príprava v podobe predškolskej výchovy, nultých ročníkov a pod. a samotná inklúzia, ktorú budú reprezentovať nielen školské kluby či asistenti učiteľov a pod. (Gallová Kriglerová 2010, s. 14) by mala mať charakter asistovanej inklúzie.

Školy pre osoby s (jazykovým) znevýhodnením

Do tejto kategórie zaradil vyššie citovaný think-tank NESSE osoby, ktorých osobitné vzdelávacie potreby sú podmienené sociálno-ekonomickými, kultúrnymi či jazykovými faktormi. Aj pre túto kategóriu vo všeobecnosti platí, že „inkluzívny systém vzdelávania predstavuje edukáciu pre všetkých, s rešpektovaním rôznorodých potrieb každého dieťaťa v jednej spoločnej škole. Táto forma vzdelávania je otvorená pre vzdelávanie každého dieťaťa, teda aj pre žiakov so znevý-

⁹⁵V tejto súvislosti upozorňujeme napríklad na terminológiu, ktorá sa u nás v minulosti používala pre identifikáciu tejto kategórie, kde sa používali napríklad pojmy „ťažkovychovateľní žiaci“, žiaci s poruchami správania (disociálneho, asociálneho a antisociálneho) a pod.

hodnotením. Inkluzívne vzdelávanie tiež vyžaduje diferencovaný prístup napríklad podľa druhu a stupňa znevýhodnenia. Zároveň vyžaduje špeciálnu podporu pre žiakov, ale aj učiteľov, ktorí s nimi pracujú. Taktiež vyžaduje spracovanie individuálnych plánov pre žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami. Umožňuje však využívanie špeciálnopedagogických metód pre všetkých účastníkov vzdelávania, služby špeciálnych pedagógov ako podporu vzdelávania pre všetky deti. Inkluzívny systém vzdelávania umožňuje vytvárať heterogénne zloženie triedy, ktoré ponúka šance a výhody pre všetky deti. Rodičia si tak vytvárajú realistickejší obraz o schopnostiach a nedostatkoch svojho dieťaťa“ (Hapalová – Kriglerová 2013, s. 84).

Plne sa princíp inklúzie uplatňuje u nás napríklad vo **vzdelávaní imigrantov**⁹⁶. Je to zrejme spôsobené aj tým že Slovenská republika patrí medzi krajiny s minimálnym podielom imigrantov, ktorí tvorili v roku 2014 len 1,42 % osôb s pobytom na jej území (CVEK 2016, s. 12). Pritom aj početnosť jednotlivých cudzineckých komunit je malá⁹⁷ a keď vychádzame z toho, že časť týchto komunit môže aspoň *per partes* využívať národnostné či bilingválne školstvo (cudzinci z Maďarska, Ukrajiny, Nemecka, Francúzska, Veľkej Británie) alebo pri blízkosti jazyka využívať slovenské školy (cudzinci z Českej republiky) a aj pri najpočetnejších komunitách cudzincov tvorí podiel detí v školskom veku by len ťažko naplnil plnoorganizovanú základnú školu, je zřejmé, že k vytvoreniu školstva pre deti imigrantov u nás nebol doposiaľ dôvod. Základné školy na Slovensku navštevovalo v školskom roku 2010/2011 celkove 902 detí cudzincov⁹⁸.

Ale aj v krajinách, kde sú tieto podiely podstatne vyššie, sa v prípade imigrantov postupuje v tejto oblasti veľmi opatrne a integrácia mladej generácie imigrantov prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania v školskom systéme danej krajiny jednoznačne dominuje. Nie je známa existencia školy, zaradenej v oficiálnom školskom systéme, ktorá by v niektorej členskej krajine EÚ bola určená výlučne pre deti imigrantov⁹⁹, ak – pochopiteľne – abstrahujeme od prípravných (najmä jazykových) kurzov, ktoré sa pre túto časť populácie realizujú v školách. Tento prístup preferuje aj Delorsova správa, ktorá uvádza, že „nakolko migráciu možno chápať ako súčasť globálnej vzájomnej závislosti, je prijímanie migrantov novými krajinami a schopnosti migrantov integrovať sa do nového prostredia mierou, nakolko je moderná spoločnosť citlivá na to, čo je „cudzie““ (Delors 1997, s. 21).

Dramatickú zmenu v tejto oblasti priniesla vlna emigrácie matiek s deťmi z Ukrajiny po ruskej agresii do ich krajiny 24. 2. 2022. Spontánne vznikla celá škála foriem, ktorými boli ukrajinské deti začleňované do vzdelávacích systémov v krajinách, kam ich emigrácia priviedla: od on-line vzdelávania stremovaného z Ukrajiny, cez integrácie jednotlivých žiakov do „domácich“ triednych kolektívov a tvorenie ukrajinských „jednotriedok“ v bežných školách ba dokonca vytvorenie samostatnej plne organizovanej školy (v Brne) až po streamovanie od ukrajinských učiteliek už

⁹⁶V literatúre sa v tomto kontexte stretávame s používaním označenia „migranti“ aj „imigranti“, pričom sa v našej monografii prikláňame k druhému z týchto pojmov (porovnaj napr. Ježková 2010), ktorý považujeme vo vzťahu k nami skúmanému aspektu za presnejší, výstižnejší.

⁹⁷K 31. 12. 2021 malo na Slovensku platný pobyt (z krajín mimo EÚ) 56 480 obyvateľov Ukrajiny, 16 331 obyvateľov Srbska, 7 235 obyvateľov Vietnamu, 6 389 obyvateľov Ruska, 2 697 obyvateľov Číny, 1 421 obyvateľov Kórejskej republiky atď. (Prezídium 2021, s. 8). Tieto údaje však podliehajú veľmi rýchlym zmenám, pretože napríklad ešte v roku 2014 malo platný pobyt na Slovensku len 8033 obyvateľov Ukrajiny, 4648 obyvateľov Srbska, 2976 obyvateľov Ruska, 2180 obyvateľov Vietnamu, 2024 obyvateľov Číny, 1557 obyvateľov Kórejskej republiky atď. (CVEK 2016, s. 13).

⁹⁸V primárnom vzdelávaní sa v SR vzdelávalo v školskom roku 2010/2011 detí cudzincov 92 s pôvodom v Českej republike, 43 na Ukrajine, 40 v Maďarsku, 45 vo Francúzsku, 28 v USA, 24 vo Vietname, 24 v Južnej Kórei, 14 v Poľsku, po 13 v Rusku a v Číne atď. (Drál 2011, s. 14). Štatistika však nezohľadňuje materinský jazyk ani znalosť slovenského jazyka u týchto detí. V školskom roku 2020/2021 navštevovalo materské, základné a stredné školy na Slovensku celkove 6 791 detí cudzincov, z toho 3 864 navštevovalo základné školy (Ministerstvo vnútra 2021), v čom sa odzrkadľuje nielen celkový rast, ale aj zmena štruktúry v súlade s celkovou zmenou v štruktúre cudzincov s platným pobytom na Slovensku.

⁹⁹To však neznamená, že v celom rade krajín už existujú skúsenosti s tým, že deti imigrantov tvoria v školách väčšinu, čo spôsobuje problémy so zabezpečením európskeho štandardu vzdelávania (napríklad pri spoločnom vzdelávaní chlapcov a dievčat). Niektoré početné imigrantské komunity si organizujú paralelné vlastné vzdelávacie systémy, ktoré však netvoria súčasť školského systému danej krajiny.

z územia mimo Ukrajiny.

Na druhej strane exklúzia imigrantov v niektorých krajinách má aj dôvody na ich strane a niekedy súvisí s dobrovoľnou ghettoizáciou a odmietnutím kultúry krajiny príchodu, ako aj s odmietnutím symbiózy s ňou a o snahu vymedziť sa kultúrne nie vedľa nej, ale v protiklade (až konflikte) s ňou. „Či už ide o reakciu na vlastnú marginalizáciu a diskrimináciu zo strany majoritnej spoločnosti alebo o ochranu proti anómii danej hroziacim rozkladom vlastných sociálnych inštitúcií, noriem a hodnôt, či len o snahu zachovať si, respektíve revitalizovať pôvodnú národnú, náboženskú, kultúrnu identitu, pôvodný kultúrny a sociálny kapitál (často ide o druhú či tretiu generáciu imigrantov, ktorí majú štandardné vzdelanie a štátne občianstvo krajiny, ktorá prijala ich predkov)“ (Mareš – Sirovátka 2008, s. 278).

Inkluzívne (alebo ako sa v tomto kontexte častejšie používa) integrované vzdelávanie však nie je bez problémov. Upozorňuje na to aj Zelená kniha Migrácia a mobilita: výzvy a príležitosti vzdelávacích systémov EÚ, venovaná vzdelávaniu detí z rodín migrantov, v ktorej sa okrem iného uvádza, že „v mnohých systémoch je prítomná silná tendencia k segregácii. Žiaci z rodín migrantov sú často sústredzovaní do škôl, ktoré sú *de facto* segregované od hlavného prúdu a ktorých kvalita vykazuje špirálovitý pokles... K segregácii dochádza aj v rámci škôl: existujú dôkazy, že rozdeľovanie detí a ich zaraďovanie do skupín na základe schopností vedie k tomu, že vysoký podiel žiakov z rodín migrantov je umiestňovaných do menej náročných skupín – čo pravdepodobne odzrkadľuje nižšiu počiatočnú úroveň dosiahnutého vzdelania a/alebo jazykovej schopnosti. Napokon extrémnym príkladom segregácie je vysoká koncentrácia detí migrantov v osobitných školách pre žiakov s postihnutím v niektorých krajinách... V niektorých systémoch je explicitným cieľom integrované vzdelávanie, ktoré je zamerané na boj proti uvádzaným tendenciám k segregácii. Keďže segregácia je ťažko odstrániteľná, ak už bola raz nastolená, krajiny, ktoré prvý raz zažívajú migráciu veľkého rozsahu, môžu mať záujem o preventívnu stratégiu v snahe zabezpečiť, aby bola sociálno-ekonomická a etnická rovnováha zachovaná už od začiatku. Možno vytvoriť siete škôl a služieb, aby došlo k rozloženiu žiakov z rodín migrantov a zabránilo sa tak koncentráciám. Opatrenia na zvýšenie atraktívnosti škôl s veľkým počtom znevýhodnených žiakov – vytvorenie tzv. „magnetových škôl“ prinieslo povzbudivé výsledky... Ich podstata spočíva v tom, že sa snažia pritiahnúť žiakov z množstva obytných zón strednej triedy v metropolách tým, že ponúkajú zaujímavé a ojedinelé učebné osnovy a činnosti. Tým možno opätovne nastoliť sociálno-ekonomickú rovnováhu v škole a súčasne posilniť vzdelávanie v znevýhodnených štvrtiach“ (Komisia 2008, s. 10, 12).

Vzdelávanie detí migrantov takto vykazuje určité spoločné znaky s predchádzajúcou kategóriou – aj tu má miesto určitá obdoba predškolskej prípravy a aj tu by mala byť inklúzia asistovaná. Pre odstránenie jazykovej bariéry by sa mali organizovať základné a rozširujúce jazykové kurzy štátneho jazyka – v realite však napríklad u nás neexistujú. Problematický je aj nedostatok kvalifikovaných asistentov učiteľov, ktorí by mali byť k dispozícii aj pre túto kategóriu žiakov so znevýhodnením (Drál 2011, s. 14 – 15).

Odlíšna je situácia v prípade **vzdelávania autochtónnych minorít**. Ich postavenie je aj vo vzťahu k vzdelávaniu chránené Európskou chartou regionálnych alebo menšinových jazykov (platnou u nás v súlade s Oznámením Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 588/2001 Z. z.). Vychádza sa pritom už tradične zo stanoviska, že podstatou ochrany menšín je zabezpečiť skutočnú rovnosť medzi menšinami a väčšinou (Lajčáková 2011). V Časti III Opatrenia na podporu používania regionálnych alebo menšinových jazykov vo verejnom živote obsahuje charta článok 8, týkajúci sa vzdelávania¹⁰⁰, ktorý sa na Slovensku aplikuje pre jazyky bulharský, český, chorvátsky,

¹⁰⁰Článok 8 Vzdelávanie

„1. V oblasti vzdelávania sa zmluvné strany zavazujú na územiach, kde sa také jazyky používajú, podľa situácie každého z týchto jazykov a bez ujmy na výučbe oficiálneho(ych) jazyka(ov) štátu:

a) i umožniť predškolskú výchovu v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch alebo
ii umožniť, aby prevažná časť predškolskej výchovy bola zabezpečená v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

nemecký, poľský, rómsky¹⁰¹, rusínsky a ukrajinský¹⁰² a maďarský¹⁰³. Na základe tejto charty tvorí súčasť školskej sústavy u nás aj národnostné školstvo¹⁰⁴.

Existencia národnostného školstva sa však opiera o princíp dobrovoľnosti, garantovaný vyššie citovanou chartou ale aj ďalšou legislatívou – na základe dobrovoľnosti sa však príslušníci národnostných menšín môžu slobodne rozhodnúť aj pre inkluzívne vzdelávanie v školách s vyučovacím jazykom majoritného národa. Aj v krajine ako sú Spojené štáty, kde štrnásty dodatok ústavy bol základom aj pre rozhodnutie Ústavného súdu (v spore Brown verzus Výbor pre vzdelanie), že segregácia vo verejných školách je protiústavná, nezakladá to právo na nútenú integráciu (Coulson 1994, s. 15, 18). Zásadné stanovisko tu zaujíma Delorsova správa, ktorá uvádza, že „vzdelávanie by malo prinútiť jednotlivcov, aby si uvedomili svoje korene tým, že im poskytne návod, ktorý im umožní určiť si svoje miesto vo svete. Rovnako by však malo naučiť rešpektovať iné kultúry. Nie-

iii prijať jedno z vyššie uvedených opatrení podľa bodov i a ii aspoň pre žiakov z rodín, ktoré prejavia záujem, za predpokladu dostatočného počtu žiakov, alebo

iv ak verejné orgány nemajú priamu kompetenciu v oblasti predškolskej výchovy, napomáhať a/alebo podporovať realizáciu uvedených opatrení podľa bodov i až iii;

b) i umožniť vyučovanie na základnom stupni v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo
ii umožniť, aby prevažná časť vyučovania na základnom stupni bola zabezpečená v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

iii zabezpečiť, aby na základnom stupni bolo vyučovanie príslušných regionálnych alebo menšinových jazykov neoddeliteľnou súčasťou študijných osnov, alebo

iv prijať jedno z vyššie uvedených opatrení podľa bodov i až iii aspoň pre žiakov z rodín, ktoré prejavia záujem, za predpokladu dostatočného počtu žiakov;

c) i umožniť vyučovanie na stredných školách v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo
ii umožniť, aby prevažná časť vyučovania na stredných školách bola zabezpečená v regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

iii zabezpečiť, aby na stredných školách bolo vyučovanie príslušných regionálnych alebo menšinových jazykov neoddeliteľnou súčasťou študijných osnov, alebo

iv prijať jedno z vyššie uvedených opatrení podľa bodov i až iii aspoň pre žiakov, ktorí alebo, ak je to vhodné, ktorých rodiny prejavia záujem, za predpokladu dostatočného počtu žiakov;

d) i umožniť vyučovanie na odborných školách v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo
ii umožniť, aby prevažná časť vyučovania na odborných školách bola zabezpečená v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

iii zabezpečiť, aby na odborných školách bolo vyučovanie príslušných regionálnych alebo menšinových jazykov neoddeliteľnou súčasťou študijných osnov, alebo

iv prijať jedno z vyššie uvedených opatrení podľa bodov i až iii aspoň pre žiakov, ktorí alebo, ak je to vhodné, ktorých rodiny prejavia záujem, za predpokladu dostatočného počtu žiakov;

e) i umožniť vyučovanie na univerzitách a na iných vysokých školách v príslušných regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

ii zabezpečiť prostriedky na štúdium týchto jazykov ako odborných predmetov univerzitného a iného vysokoškolského štúdia, alebo

iii ak postavenie štátu voči vysokoškolským zariadeniam neumožňuje prijatie opatrení uvedených pod bodmi i) a ii) podporovať a/alebo umožniť zabezpečenie vyučovania na univerzite alebo na inej vysokej škole v regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo prostriedkov na štúdium týchto jazykov ako odborných predmetov univerzitného alebo iného vysokoškolského štúdia;

f) i zabezpečiť poskytnutie priebežného vzdelávania alebo vzdelávacích kurzov pre dospelých prevažne alebo úplne v regionálnych alebo menšinových jazykoch, alebo

ii umožniť, aby sa tieto jazyky stali predmetmi vzdelávania dospelých alebo súčasťou priebežného vzdelávania, alebo

iii ak verejné orgány nemajú priamu kompetenciu v oblasti vzdelávania dospelých, napomáhať a/alebo podporovať vyučovanie týchto jazykov v rámci vzdelávania dospelých alebo priebežného vzdelávania;

g) prijať opatrenia na zabezpečenie vyučovania dejín a kultúry, ktoré ovplyvnili regionálny alebo menšinový jazyk;

h) zabezpečiť základné a ďalšie vzdelávanie učiteľov potrebných na realizáciu tých písmen od a) po g), ktoré zmluvná strana prijala;

i) vytvoriť jeden alebo viac kontrolných orgánov zodpovedných za kontrolu prijatých opatrení a za pokrok dosiahnutý pri zavádzaní alebo rozvoji výučby regionálnych alebo menšinových jazykov a vypracovanie pravidelných správ o svojich zisteniach, ktoré sa zverejnia.

2. V oblasti vyučovania, na iných územiach ako tých, kde sa regionálne alebo menšinové jazyky tradične používajú, zmluvné strany sa zaväzujú, ak to počet osôb používajúcich regionálny alebo menšinový jazyk vyžaduje, povoliť, podporiť alebo zabezpečiť vyučovanie v regionálnom alebo menšinovom jazyku alebo vyučovanie tohto jazyka na

ktoré predmety sú v tomto ohľade celkom nevyhnutné. Napríklad dejepis často slúži k podpore vedomia národnej identity tým, že zdôrazňuje rozdiely a vebí národnú nadradenosť. Je tomu tak vtedy, keď je vyučovanie dejepisu založené na nevedeckých princípoch. Na druhej strane však možno trvať na pravde, ktorá núti jednotlivca pripustiť, že ľudské skupiny, ľudia, národy a kontinenty nie sú rovnaké. Tento jednoduchý fakt nás núti sa pozerat' na naše bezprostredné skúsenosti, akceptovať a uznať rozdiely medzi ľuďmi a zistiť, že iní ľudia majú tiež dejiny, ktoré sú bohaté a poučné“ (Delors 1997, s. 24).

Aj Hágske odporúčania týkajúce sa práv na vzdelávanie národnostných menšín vychádzajú zo zásady, že „právo osôb patriacich k národnostným menšinám na zachovanie svojej identity je možné plne realizovať len vtedy, ak v priebehu vzdelávacieho procesu získajú riadne vedomosti zo svojho materinského jazyka. Zároveň osoby patriace k národnostným menšinám sú zodpovedné za svoju integráciu do širšej národnej spoločnosti prostredníctvom nadobudnutia riadnych vedomostí zo štátneho jazyka“ (OBSE 1996, s. 5). Hágske odporúčania explicitne pritom nič nehovoria, či sa to má diať formou integrovanou alebo segregovanou, ale Vysvetľujúca správa k týmto odporúčaniam uvádza, že „prístupy submerzného (podhľadínového – pozn. SK) typu, pri ktorých sa učebné osnovy vyučujú výlučne prostredníctvom štátneho jazyka a deti menšín sú plne integrované do tried s deťmi väčšiny, nie sú v súlade s medzinárodnými štandardami. Toto podobne platí pre segregované školy, v ktorých sa celé učebné osnovy vyučujú výlučne prostredníctvom materinského jazyka menšiny počas celého vzdelávacieho procesu a kde sa väčšinový jazyk nevyučuje vôbec alebo iba v minimálnom rozsahu“ (OBSE 1996, s. 16).

Ak by sme mali sumarizovať diskurz o vhodnosti inkluzívneho (resp. integrovaného) alebo segregovaného vzdelávania z hľadiska principiálneho riešenia pre všetky skupiny s osobitnými vzdelávacími potrebami, potom je namieste konštatovanie, že niet univerzálneho riešenia, ale niet ani dôvodu, pre ktorý by sme osobitné vzdelávacie potreby delili na tie, v ktorých je vhodnejšia integrácia a na tie, u ktorých je vhodnejšia segregácia. **Princíp rovnosti vo vzdelávaní, ktorý sme ako univerzálny pomenovali v prvej kapitole tejto monografie**, by predsa nemal byť len akousi zásterkou, ktorú používame podľa toho, ako sa nám práve hodí – ak považujem princíp skutočne za princíp.

Vyššie prezentované skúsenosti ukazujú, že čierno-biele videnie nie je práve najvhodnejšie a aj prax ukazuje, že v rôznych skupinách ľudí s osobitnými vzdelávacími potrebami je možná tak integrácia ako aj segregácia pri ich vzdelávaní – vhodnosť však neznamená výlučnosť a princíp rovnosti by mal znamenať rovnosť šancí, rovnosť voľby medzi inkluzívnym a segregovaným vzdelávaním v celej škále možností. Paradoxne je napríklad na Slovensku odporúčaný a aj oficiálne schválený pre intelektovo nadané deti¹⁰⁵, ako jednu z najmenej „problémových“ skupín žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami a v ktorom sa ponúka takáto škála možnosti (Dočkal 2008, s. 3), ktorú tu prezentujeme v úprave ako použiteľnú nielen pre intelektovo nadané deti, ale pre

všetkých vhodných vyučovacích stupňoch“.

¹⁰¹V rozsahu ustanovení článku 8 ods. 1 písm. a) bod iii, písm. b) bod iii, písm. c) bod iii, písm. d) bod iii, písm. e) bod ii, písm. f) bod ii, písm. g), h), i).

¹⁰²V rozsahu ustanovení článku 8 ods. 1 písm. a) bod ii, písm. b) bod ii, písm. c) bod ii, písm. d) bod ii, písm. e) bod ii, písm. f) bod ii, písm. g), h), i).

¹⁰³V rozsahu ustanovení článku 8 ods. 1 písm. a) bod i, písm. b) bod i, písm. c) bod i, písm. d) bod i, písm. e) bod i, písm. f) bod i, písm. g), h), i);

¹⁰⁴V súčasnosti existujú v SR školy s vyučovacím jazykom maďarským na všetkých stupňoch a s niektorými inými menšinovými jazykmi (ukrajinský, rusínsky, nemecký a bulharský) a v jednom prípade aj nemenšinový cudzí jazyk (angličtina) iba pre niektoré stupne. Ďalšie školy (najmä gymnáziá, prípadne obchodné akadémie) majú vyučovacím jazyk spravidla v bilingválnej kombinácii slovenčiny s angličtinou, francúzštinou, nemčinou, taliančinou, španielčinou a ruštinou. Neexistuje žiadna škola s vyučovacím jazykom rómskym, tento jazyk sa na niektorých školách vyučuje len ako predmet.

¹⁰⁵Informačno-metodický materiál k organizácii výchovy a vzdelávania integrovaných intelektovo nadaných žiakov v 1. – 4. ročníku základnej školy, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 pod č. CD-2005-19375/26373-1:091 s platnosťou od 1. 9. 2005 a ktorý bol aktualizovaný k 1. septembru 2008.

všetkých žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami v školskej sústave:

1. Segregovaná (oddelená) edukácia:

- 1.a špeciálna škola internátna¹⁰⁶,
- 1.b špeciálna škola s dennou starostlivosťou,
- 1.c špeciálna trieda bežnej školy.

2. Kombinovaná edukácia:

- 2.a špeciálna trieda, časť vyučovania prebieha v bežnej triede,
- 2.b bežná trieda, časť vyučovania prebieha v špeciálnej triede alebo v triede nižšieho/vyššieho ročníka,
- 2.c bežná trieda, časť vyučovania zabezpečuje oddelene špeciálny pedagóg.

3. Integrovaná (inkluzívna) edukácia:

- 3.a bežná trieda s podporným učiteľom pre žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami,
- 3.b bežná trieda so zabezpečenými odbornými konzultáciami,
- 3.c bežná trieda, v ktorej starostlivosť o žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami zabezpečuje iba kmeňový učiteľ.

Podobný prístup obsahujú nasledovné odstupňované a od seba hierarchicky závislé prístupy k chápaniu inklúzie:

- 1) umiestnenie dieťaťa s postihnutím, znevýhodnením alebo potrebou špeciálnej podpory do triedy v rámci hlavného vzdelávacieho prúdu;
- 2) špecifikovaná individualizácia, teda uspokojenie sociálnych a vzdelávacích potrieb dieťaťa s postihnutím alebo potrebou špeciálnej podpory;
- 3) všeobecná individualizácia, teda uspokojenie sociálnych a vzdelávacích potrieb všetkých detí;
- 4) vytvorenie komunity so špecifickými charakteristikami (ktoré sa môžu v rôznych návrhoch líšiť) (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 22 – 23).

Ak však chceme prekonať zdanlivú dilemu, či osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami máme vzdelávať integrovane alebo segregovane, potom by sme mali opustiť čierno-biele videnie, stavajúce tieto dve možnosti do vzťahu vzájomného vylúčenia a aplikovať pre túto oblasť skôr kontinuum foriem, podobné práve vyššie uvedenému – a podľa možností vždy voliť individuálne a nie celoplošné riešenie, individuálny a nie kolektivistický prístup, rešpektujúci individuálnosť osobitných vzdelávacích potrieb každého jednotlivca.

3.1.1.6 Akreditácia¹⁰⁷ škôl

Všeobecne pritom platí, že vzdelanie, poskytované školským systémom, je považované za

¹⁰⁶V citovanom materiáli sa ako príklady už existujúcich škôl tohto typu od 5. postupného ročníka uvádzajú športové školy a tanečné konzervatórium (Dočkal 2008, s. 3), ale takýmito školami sú predsa aj internátne základné a stredné školy pre zdravotne postihnutú mládež a napokon internátnym je aj existujúce rómske gymnázium – akými argumentami budeme teda spochybňovať princíp rovnosti vo vzdelávaní, ak by sme mali špeciálnu školu internátnu využiť ako jednu z možných foriem vzdelávania pre ktorúkoľvek inú skupinu žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami?

¹⁰⁷Terminologicky sa pritom rozlišujú pojmy akreditácia a certifikácia. Podľa výkladu Slovenskej národnej akreditačnej služby (www.snas.sk) je akreditácia atestácia treťou stranou týkajúca sa orgánu posudzovania zhody, ktorá slúži ako oficiálny dôkaz kompetentnosti plniť špecifické úlohy posudzovania zhody (STN EN ISO/IEC 17000: 2005, čl. 5.6). **Akreditácia** je teda postup, na základe ktorého poverený orgán vydáva osvedčenie o tom, že **orgán alebo osoba** je spôsobilý/á vykonávať deklarované činnosti. Ide o nezávislé, nestranné a odborné posúdenie (vykonané podľa medzinárodne prijatých pravidiel) plnenia akreditačných kritérií (medzinárodne prijatých, vzťahujúcich sa na príslušnú oblasť činností akreditovaných subjektov) a oficiálne uznanie spôsobilosti akreditovaného subjektu vykonávať dôveryhodne (nezávisle, nestranne a na požadovanej odbornej úrovni) deklarované činnosti. Akreditácia je potvrdením technickej spôsobilosti a certifikácia je potvrdením zhody s požiadavkami normy. **Certifikácia** je atestácia treťou stranou týkajúca sa produktov, procesov, systémov alebo osôb. (STN EN ISO/IEC 17000: 2005, čl. 5.5). Certifikácia je teda postup, ktorým tretia strana poskytuje písomné ubezpečenie, že **výrobok, postup alebo služba** sú v zhode so špecifickými požiadavkami. Ide o nezávislé, nestranné a odborné posúdenie (vykonané podľa medzinárodne prijatých pravidiel vzťahujúcich sa na činnosť certifikačných orgánov) zhody (určených znakov a vlastností jednoznačne definovaného výrobku, systému, služby alebo osoby) s požiadavkami deklarovanými v príslušných predpisoch a oficiálne uznanie a potvrdenie tejto zhody.

nespochybniteľne oficiálne uznané ako základ pre uznanie kvalifikácie, čiže odbornej spôsobilosti pre výkon povolania – a len v školskom systéme je u nás možné dosiahnuť určitý **stupeň vzdelania**.

Predpokladom uznávania dosiahnutého stupňa vzdelania je skutočnosť, že ide o štúdium na akreditovanej škole resp. v akreditovanom programe: spôsoby tejto akreditácie sa však rôznia – všeobecne je však akreditácia jedným zo systémov externého hodnotenia kvality školských vzdelávacích inštitúcií. V Európe všeobecne dominuje systém, v ktorom už aj všetky základné a stredné školy sú akreditované štátnymi inštitúciami. Naproti tomu v Spojených štátoch verejné školy musia dodržiavať kritériá, stanovené vládami jednotlivých štátov únie (medzi ktorými sú značné rozdiely) a ešte väčšie rozdiely sú pri neverejných (súkromných, cirkevných) školách – existuje tu však niekoľko rešpektovaných regionálnych akreditačných autorít (napr. *Association of Christian Schools International*), ktoré už svoju akreditačnú činnosť rozšírili aj mimo územia USA. Často sú tu však akreditačnými autoritami aj priamo združenia škôl.

Akreditáciu v rámci tzv. regionálneho školstva v celej jeho šírke, čiže škôl všetkých stupňov podľa kategorizácie ISCED, verejných či súkromných, vrátane alternatívnych, špeciálnych, národnostných atď. reprezentuje v Slovenskej republike ich zaradenie do siete škôl a školských zariadení, spravovanej Ministerstvom školstva, vedy, mládeže a športu SR. Zaradenie do tejto siete zároveň znamená, že škola realizuje príslušný štátny vzdelávací program, čo sa javí ako základný definičný znak pre rozlíšenie školskej vzdelávacej inštitúcie v rámci primárneho a sekundárneho vzdelávania v školskej sústave. V terciárnom (vysokoškolskom) vzdelávaní plní túto funkciu vzdelávací program akreditovaný podľa zákona o vysokých školách¹⁰⁸.

Akreditácii vysokých škôl je vo všeobecnosti venovaná vyššia pozornosť, ktorej dôležitosť ešte narástla v kontexte tzv. Bolonského procesu (pozri ďalej).

3.1.2 Inštitúcie mimoškolského vzdelávania

Rôznorodosť ďalších vzdelávacích inštitúcií, pôsobiacich v jednotlivých krajinách sveta mimo rámca škôl, no jednoznačne sa hlásiacich k svojmu vzdelávaciemu pôsobeniu ako hlavnému predmetu svojej činnosti, je rádovo ešte väčšia ako je tomu v prípade školských vzdelávacích inštitúcií. Ani v kontexte Európskej únie sa doposiaľ nepodarilo vytvoriť nejaký systém jednotnej vzdelávacej klasifikácie (obdobu ISCED) pre túto oblasť, aj keď Európsky kvalifikačný rámec (o ktorom sa zmienime v ďalšom texte) možno považovať za iniciatívu tohto zamerania.

Český andragogický slovník uvádza ako reprezentantov mimoškolských vzdelávacích inštitúcií „nadácie, odbory, podniky a i.“ (Průcha – Veteška 2012, s. 280), ale v rôznych prameňoch sa zaraďujú do tejto kategórie aj médiá, záujmové vzdelávanie, podnikové vzdelávanie, dištančné vzdelávanie a pod., inokedy však aj divadlá, záujmové združenia a pod. zatiaľ čo do tohoto subsystému sa nezaraďujú spravidla tzv. kultúrne a osvetové inštitúcie, kam sú zaraďované knižnice, botanické a zoológické záhrady, múzeá, galérie a pod. Český pedagogický slovník zase vzdelávací systém člení na školskú sústavu, mimoškolské vzdelávacie inštitúcie, vzdelávacie inštitúcie pre vzdelávanie dospelých (kurzy, podnikové školenia a pod.) a kultúrno-osvetové inštitúcie (knižnice, múzeá a galérie) (Průcha – Walterová – Mareš 2008, s. 127).

Pozorujeme tu teda určitú nejasnosť v prístupoch, vychádzajúcich z organizačnej formy inštitúcie, ktorá by mala takéto mimoškolské vzdelávanie poskytovať. Podľa nášho názoru už samotný názov tohto vzdelávania nás orientuje, že by malo mať zachovaný určitý kontext so vzdelávaním školským – ibaže toto vzdelávanie by sa malo uskutočňovať mimo škôl, mimo školského systému. Takže sa zrejme aj tu prejavuje špecifická účelovosť členenia vzdelávania, ktoré sme uviedli v predchádzajúcich častiach tejto monografie: za inštitúcie mimoškolského vzdelávania budeme považovať

¹⁰⁸Týmito znakmi možno zároveň odlíšiť inštitúcie školského a mimoškolského vzdelávania. Niekedy aj tá istá škola v SR môže byť súčasťou školského vzdelávacieho systému (vzdeláva podľa štátneho vzdelávacieho programu, riadi sa školským zákonom a je zaradená v sieti škôl a školských zariadení) a zároveň je súčasťou mimoškolského vzdelávacieho systému (vzdeláva podľa akreditovaného programu ďalšieho vzdelávania, riadi sa zákonom o ďalšom vzdelávaní a je oprávnenou vzdelávacou inštitúciou, vedenou v registri vzdelávacích inštitúcií).

vat' vzdelávacie inštitúcie mimo školského systému, ktoré poskytujú vzdelávanie systematicky, ako svoju hlavnú činnosť, podľa určitých pravidiel, rámcov a kritérií, plánovite, organizovane atď.

Môžeme tu identifikovať dve veľké skupiny inštitúcií mimoškolského vzdelávania:

- inštitúcie, ktoré obsahovo nadväzujú na školské vzdelávanie: dopĺňajú ho, rozširujú, aktualizujú a pod., čiže poskytujú vzdelanie, ktoré by nemohlo byť zmysluplné bez predchádzajúceho vzdelania, nadobudnutého v školskom systéme;
- inštitúcie, ktoré nevykazujú takúto previazanosť¹⁰⁹.

Táto klasifikácia má svoje klady aj nedostatky¹¹⁰. Presnejšie by bolo hovoriť o vzdelávacích programoch, poskytovaných inštitúciami mimoškolského vzdelávania, nadväzujúcich alebo nenadväzujúcich na vzdelávacie programy sústavy školských vzdelávacích inštitúcií. Bolo by to ideálne klasifikačné kritérium, keby sme vedeli identifikovať túto nadväznosť (čo vieme len u časti vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, aj to len rámcovo). Preto sme sa pokúsili využiť pre klasifikáciu inštitucionálne kritérium, aj keď je zrejmé, že jedna a tá istá inštitúcia mimoškolského vzdelávania môže súčasne realizovať tak vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania nadväzujúce na vzdelávacie programy školskej sústavy, ako aj vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania, ktoré túto nadväznosť nevykazujú.

3.1.2.1 Inštitúcie nadväzujúce na školský vzdelávací systém

Na Slovensku napríklad takéto rozlíšenie – podľa nášho názoru v princípe veľmi funkčné – bolo už legislatívne vytvorené¹¹¹. Základom je vymedzenie **d'alsieho vzdelávania ako nadväzujúceho na stupeň vzdelávania, dosiahnutý v školskom vzdelávaní**, ktoré umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu, alebo aj úplnú kvalifikáciu, prípadne doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu, nadobudnutú vzdelávaním v školskom systéme, ale tiež získavanie iných spôsobilostí na základe absolvovania uceleného vzdelávacieho programu, ktorý má svojho odborného garanta, odborne spôsobilých lektorov, končí sa záverečnou skúškou a vedie k poskytnutiu odbornej spôsobilosti.

Obligatórnou súčasťou vzdelávacích programov tohto typu je aj **určenie požadovaného vstupného vzdelania** v projektoch pre akreditované vzdelávacie programy, týkajúce sa len ďalšieho odborného vzdelávania (ktoré vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo prehĺbeniu kvalifikácie potrebnej na výkon odbornej činnosti) a rekvalifikačného vzdelávania (ktoré vedie k získaniu čiastočnej alebo úplnej kvalifikácie – odbornej spôsobilosti pre jednu alebo viac pracovných činností v inom povolani ako v tom, pre ktoré fyzická osoba získala kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania)¹¹².

Inštitúcie mimoškolského vzdelávania takto zabezpečujú predovšetkým ďalšie profesijné vzdelávanie, podmieňujúce profesijné uplatnenie:

- **vo verejnom sektore**, predovšetkým v systéme verejnej správy ide predovšetkým o normatívne vzdelávanie, predpísané často v právnej norme, záväzne upravujúcej výkon niektorého úseku právomocí výkonných orgánov štátnej správy alebo územnej samosprávy (napríklad u nás činnosť matrikárov) a predpisujúcej často i obsah a rozsah špecializovanej kvalifikácie, potrebnej pre výkon

¹⁰⁹Do istej miery ide o rozdiel v poskytovaní ďalšieho profesijného vzdelávania a vzdelávania občianskeho a záujmového, ktorým sa budeme venovať obsahovo v ďalšom texte – na tomto mieste si všimneme toto členenie z organizačného hľadiska.

¹¹⁰Tento rozlišovací znak sa u nás paradoxne využíva v kontexte celoživotného vzdelávania v § 2, ods. 1 písm. b zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní. Prítom v § 4 ods. 1 písm. d sa ako druh ďalšieho vzdelávania uvádza napríklad záujmové vzdelávanie, u ktorého nie je nadväznosť na stupeň vzdelávania, dosiahnutý v školskom vzdelávaní vyžadovaná.

¹¹¹Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní.

¹¹²§ 4 ods. 1 písm. a) a b) zákona č. 568/2009 Z. z. a § 2 ods. 2 písm. c) vyhlášky č. 97/2010 Z. z. ktorou sa ustanovujú podrobnosti o dokumentácii akreditovaného vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania, o obsahu žiadosti o akreditáciu vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania a o projekte vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania, o osvedčení o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania, o náležitostiach osvedčenia o čiastočnej kvalifikácii a osvedčenia o úplnej kvalifikácii.

určitej funkcie vo verejnej správe (Konečný 2008). Ako vzdelávacie inštitúcie tu pôsobia u nás aj v iných európskych krajinách niekedy aj priamo ústredné orgány štátnej správy (*Ministerstvo za javno upravo* v Slovinsku či Úrad predsedu vlády na Malte), ďalej inštitúty (niekedy nazývané aj školy, ale až na výnimky nezaraďené do školskej sústavy) verejnej správy¹¹³, ktoré majú zväčša formu štátnych príspevkových či rozpočtových organizácií, spadajúcich do pôsobnosti rôznych ústredných orgánov štátnej správy (*Institut pro veřejnou správu*, Praha), ale v niektorých prípadoch zriadených zákonom a s postavením verejnoprávných inštitúcií (napríklad *Bundesakademie für öffentliche Verwaltung* v Brühli pri Bonne), alebo štátom licencované súkromné vzdelávacie inštitúcie (*HAUS kehittämiskeskus Oy* – Fínsky inštitút pre verejnú správu). Tie isté ale aj ďalšie vzdelávacie inštitúcie, poskytujú vzdelávacie programy, zamerané na výkon profesií, vyskytujúcich sa tak vo verejnom ako aj v súkromnom sektore, ktoré nie sú normatívne regulované (účtovník a pod.);

• **v súkromnom (ziskovom i neziskovom) sektore** sa takisto objavuje v určitej miere vzdelávanie normatívne, keď ide o nadobudnutie odbornej kvalifikácie pre výkon určitých povolání, pre ktoré je zákonom vyžadované absolvovanie takéhoto vzdelávania (výkon profesie vodiča, pilota, kapitána, obsluhy rôznych technických zariadení a pod.¹¹⁴), ktoré na základe akreditovaných programov zabezpečujú vzdelávacie inštitúcie, uvedené vyššie (štátne, štátom zriadené ale aj súkromné vzdelávacie organizácie), ale nad rámec svojich vzdelávacích programov aj niektoré školy. Časté je tu aj absolvovanie kvalifikačného alebo rekvalifikačného vzdelania, ktoré síce nie je podmienkou pre výkon povolania alebo funkcie, nepodlieha režimu overovania odbornej spôsobilosti, ale zlepšuje predpoklady profesijného uplatnenia (kurz ECDL, vodičský kurz, jazykový kurz, kurz prvej pomoci a pod.), kde takisto ide o štátom akreditovaný vzdelávací program. Na podnikovej úrovni má svoj význam aj **podnikové vzdelávanie**¹¹⁵, najmä keď ide o odborné know-how (Veteška - Tureckiová 2008, s. 10). Inštitucionálne je toto podnikové vzdelávanie realizované buď vlastnými firemnými vzdelávacími kapacitami, alebo aj externými mimoškolskými vzdelávacími inštitúciami, zameriavajúcimi sa na túto oblasť (napríklad pokiaľ ide o manažérske vzdelávanie a pod.), pritom sa môže realizovať priamo v podniku a to buď priamo na pracovisku alebo mimo pracoviska, alebo potom mimo podniku a mimo pracoviska¹¹⁶. Veľké firmy si pre tento účel zriaďujú vlastné vzdelávacie inštitúty (napríklad v ČR *Dopravní vzdělávací institut Českých drah*, takýto charakter mal aj Baťov

¹¹³http://www.krus.nu/Global/Om%20krus/DISPA_Members.ashx.pdf

¹¹⁴V SR podliehajú režimu overovania osobitnej odbornej spôsobilosti, ktorú vykonáva Ministerstvo školstva, vedy, mládeže a športu SR napríklad vzdelávacie programy pre početné remeselné kvalifikácie (kamenár, kuchár, kaderník, pekáč atď.) ako aj pre niektoré kvalifikácie skôr intelektuálne (lektor, manažér ďalšieho vzdelávania, pracovník riadenia, administrácie a implementácie projektov financovaných EÚ a pod.). (<http://isdv.iedu.sk/Eligibility.aspx>).

¹¹⁵Podnikové (firemné) vzdelávanie je predmetom záujmu podnikovej (firemnej) vzdelávacej politiky. „Systém podnikového vzdelávania je opakujúci sa cyklus, ktorý vychádza zo zásad podnikovej vzdelávacej politiky, sleduje ciele podnikovej stratégie vzdelávania a opiera sa o organizačné a inštitucionálne predpoklady vzdelávania“ (Vodák – Kucharčíková 2007, s. 65). Výkladový slovník ľudských zdrojov ho vymedzuje ako „proces, organizovaný podnikom. Zahŕňa tak vzdelávanie v podniku ako aj vzdelávanie mimo podniku či vzdelávanie na pracovisku. Ide o systematický proces zmeny pracovného správania, úrovne poznatkov a zručností vrátane motivácie zamestnancov organizácie, ktorým sa znižuje rozdiel medzi ich charakteristikou – subjektívnou kvalifikáciou pracovníkov a požiadavkami, ktoré sú na nich kladené – objektívnou kvalifikáciou, čiže kvalifikovanosťou práce. Cieľom podnikového vzdelávania nie je len odovzdávanie poznatkov, ale aj vytváranie podmienok pre sebarealizáciu ako najúčinnější motivačný nástroj. V podnikovom vzdelávaní dochádza k zjednocovaniu osobných a podnikových cieľov. Podnikové vzdelávanie zahŕňa: vzdelávanie v rámci adaptačného procesu a prípravu pracovníkov na činnosť; prehľbovanie kvalifikácie; zvyšovanie kvalifikácie; rekvalifikáciu; vzdelávanie manažérov. Podnikové vzdelávanie je jednou zo základných personálnych činností. Súvisí s plánovaním ľudských zdrojov, s náborom, s výberom pracovníkov i ako súčasť protifluktuálnych opatrení. Podnikové vzdelávanie je jednoznačne investíciou do ľudských zdrojov. Z praxe vyplýva, že konkurencieschopné môžu byť len tie podniky, v ktorých je rýchlosť učenia vyššia než rýchlosť zmien v ich okolí. Pre teóriu podnikového vzdelávania sa používa pojem podniková pedagogika“ (Palán 2002).

¹¹⁶Medzi metódy vzdelávania pri výkone práce (na pracovisku, „on the job“) sú zaraďované napr. rotácia práce, demonštrovanie, mentoring a koučovanie, medzi metódy vzdelávania mimo pracoviska („off the job“) prednáška, prípadové štúdie, brainstorming, hranie rol a outdoor training, medzi metódy, používané na pracovisku aj mimo pracoviska učenie sa akciou, inštruktáž pri výkone práce, počítačové vzdelávanie, interaktívne video a pod. (Armstrong 1999, s. 543 – 545, Kachaňáková a kol. 2007, s. 115 – 116, Koubek 2001, s. 252 – 255, Bajzíkova a kol. 2011, s. 97 – 100).

Studijní ústav, založený v roku 1935), alebo využívajú spravidla akreditované vzdelávacie programy, poskytované rôznymi verejnými či súkromnými vzdelávacími inštitúciami.

Treba zároveň konštatovať, že v celom rade európskych krajín nie je také striktné odlišovanie školských a mimoškolských vzdelávacích inštitúcií, resp. niektoré inštitúcie, ktoré sú vo väčšine krajín považované za inštitúcie mimoškolského vzdelávania (napríklad školy a inštitúty verejnej správy, zabezpečujúce ďalšie vzdelávanie úradníkov štátnej správy a samosprávy a poskytujúce vzdelanie, považované za splnenie požiadaviek osobitných kvalifikačných podmienok alebo ich obdoby), sú v iných krajinách integrálnou súčasťou školského systému (napríklad francúzska *École nationale d'administration – ENA*). Platí to však aj naopak – keď školské inštitúcie ponúkajú ďalšie vzdelávanie, nadväzujúce na stupeň vzdelávania, dosiahnutý v školskom vzdelávaní – napríklad rôzne postgraduálne programy, ktorých absolvovanie však ostáva bez vplyvu na dosiahnutý stupeň vzdelania.

Môžeme teda konštatovať určitú tendenciu (zatiaľ zrejmu skôr v Európe ako u nás) a zároveň aj potrebu zblížovania a väčšieho flexibilného dopĺňania sa školskej sústavy a sústavy inštitúcií mimoškolského vzdelávania (pozri ďalej).

3.1.2.2 Inštitúcie nenadväzujúce na školský vzdelávací systém

Aj náš zákon o ďalšom vzdelávaní rozlišuje akreditované a neakreditované vzdelávacie programy, pričom len v akreditovaných vzdelávacích programoch je zakotvená požiadavka identifikovania, na aký dosiahnutý stupeň vzdelania vzdelávací program nadväzuje. Podľa zákona sa požiadavka akreditovanosti vzťahuje len na ďalšie odborné vzdelávanie alebo na rekvalifikačné vzdelávanie, ktoré vedie k získaniu úplnej alebo čiastočnej kvalifikácie. Podľa iného právneho predpisu sa táto požiadavka týka aj kontinuálneho vzdelávania (doplňajúceho, rozširujúceho, prehľbujúceho alebo obnovujúceho kvalifikáciu). Požiadavka akreditácie však nie je vyslovená vo vzťahu k záujmovému vzdelávaniu, občianskemu vzdelávaniu, vzdelávaniu seniorov a inému vzdelávaniu, ktorým účastník ďalšieho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť. Na neakreditované vzdelávacie programy sa nevzťahuje ani požiadavka určenia dosiahnutého vstupného vzdelania, takže vzdelávacie inštitúcie (podľa § 4 ods. 2 zákona 568/2009 Z. z.), ktoré uskutočňujú neakreditované vzdelávacie programy vlastne na školský vzdelávací systém priamo nenadväzujú.

Neznamená to však, že všetky formy záujmového a občianskeho vzdelávania sú bez akejkoľvek regulácie. V našich podmienkach (a aj v niektorých ďalších krajinách) najmä v súvislosti s možnosťou využívania verejných zdrojov na podporu tohto vzdelávania (pozri časť o financovaní vzdelávania) je legitímna požiadavka, aby organizátori tohoto vzdelávania takisto určitým spôsobom preukazovali kontrolovateľné parametre svojich vzdelávacích aktivít. Z hľadiska mimoškolských vzdelávacích inštitúcií, ktoré poskytujú takéto vzdelávanie, je teda skôr možná určitá klasifikácia z hľadiska toho, či spĺňajú nároky na financovanie z verejných zdrojov.

3.1.2.3 Validizácia (certifikácia, akreditácia) mimoškolských vzdelávacích programov

Náš systém síce vedie napríklad k získavaniu (tzv. osobitnej) odbornej spôsobilosti, ktorá je potrebná pre celý rad odborných činností, jednako však kvalifikačný stupeň v rámci mimoškolského vzdelávania u nás nadobudnúť nemožno. Je tomu tak i napriek tomu, že v rámci politiky celoživotného vzdelávania takéto riešenie hľadá a odporúča aj Európska únia a Európska komisia v zmysle Akčného plánu vzdelávania dospelých, vyhláseného ešte v roku 2007 nalieha, aby členské štáty do roku 2015 vytvorili také vnútroštátne systémy **validizácie mimoškolského vzdelávania**, ktoré by umožňovali túto kvalifikáciu získať aj mimo rámca školského vzdelávania, podobne ako to už v súčasnosti funguje vo Fínsku, Francúzsku, Luxembursku a Holandsku¹¹⁷. Vo Fínsku sa napríklad

¹¹⁷U nás by minimálne malo ísť o ďalšie odborné vzdelávanie, rekvalifikačné a kontinuálne vzdelávanie v akreditovaných vzdelávacích programoch podľa § 4 ods. 1 písm. a) až c) vyššie uvedeného zákona, teda nie nevyhnutne vrátane záujmového, občianskeho atď. vzdelávania. Bližšie sa budeme tejto problematike venovať v podkapitole 3.3.

validizované neformálne a informálne vzdelanie umožňuje zapísať sa na strednú školu aj keď uchádzač nemá osvedčenie o ukončení základného vzdelania. V Belgicku možno nadobudnúť stredoškolské alebo aj vysokoškolské vzdelanie nielen absolvovaním príslušných vzdelávacích programov, ale alternatívne aj skúškami pred komisiou, bez absolvovania týchto programov (napr. aj prostredníctvom samovzdelávania alebo mimoškolského vzdelávania) a podobne aj v celom rade ďalších krajín. Väčšinou sa však dá vzdelávanie, absolvované vo validizovaných mimoškolských vzdelávacích inštitúciách, ukončiť štandardnou skúškou v školskej vzdelávacej inštitúcii (Eurydice 2011, s. 37 – 39). Vo väčšine európskych krajín existujú alternatívne možnosti prechodu na vyšší stupeň vzdelávania (Srňanková 2011, s. 9). Napríklad pre prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu na základe uznávania predchádzajúceho neformálneho a/alebo informálneho vzdelávania sa využívajú rôzne formy a tento môže byť založený na rôznych metódach. Niekedy sa prijatie umožňuje na základe dôkazov predložených študentmi v ich žiadosti a/alebo na základe pohovoru. V iných prípadoch takíto uchádzači o vysokoškolské vzdelanie musia absolvovať špeciálne navrhnutý test alebo skúšku na overenie, že majú potrebné zručnosti na začatie vysokoškolského štúdia a pod. (Eurydice 2013, s. 3).

Potrebu mobilizácie organizácií a sietí ponúkajúcich vypracovanie, poskytovanie a certifikáciu vzdelávacích programov s osobitným zameraním na zamestnateľnosť a certifikáciu neformálnych kompetencií zdôrazňujú aj naši autori (Rievajová a kol. 2015, s. 172), ale už predtým aj Delorsova správa (Delors 1997, s. 80). Existencia informácií o obsahu vzdelania a osvojených kompetenciách v rámci formálneho a informálneho vzdelávania „by zároveň zjednodušila komunikáciu medzi subjektmi na trhu práce presnejším formulovaním požiadaviek na úrovni konkrétnych kompetencií na rozdiel od súčasnej komunikácie na úrovni študijných odborov“ (tamtiež, s. 79).

Pre naplnenie týchto zámerov slúžia štyri nástroje, využívané v prostredí Európskej únie ako výsledok tzv. Kodanského procesu (pozri časť 4.2.2.2) a známe pod skratkami EQF, Europass, EC-VET a EQAVET.

Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné učenie sa (European Qualifications Framework – EQF), je spoločný referenčný rámec pre úroveň kvalifikácií, pripravený Európskou komisiou a schválený v októbri 2007 Európskym parlamentom ako nový nástroj, umožňujúci obyvateľom členských štátov Európskej únie – a osobitne zamestnávateľom – ľahšie porovnávanie úrovne kvalifikácie, získanej v rôznych krajinách v rôznych podmienkach vzdelávania. Európsky kvalifikačný rámec je „nepochybne najdôležitejším prejavom snahy o hľadanie spoločného jazyka pri dohodnutom politickom programe – vytváraní európskeho priestoru celoživotného vzdelávania pri plnom rešpekte k národným tradíciám“ (Vantuch a kol. 2013, s. 19). EQF má dva hlavné ciele: podporu profesijnej mobility občanov EÚ medzi jej jednotlivými členskými štátmi a uľahčenie celoživotného vzdelávania. Základ EQF tvorí osem kvalifikačných úrovní, od základných až po najrozvinutejšie, prostredníctvom ktorých sú charakterizované teoretické znalosti a praktické zručnosti nezávisle od toho, v akom systéme školského či mimoškolského vzdelávania boli nadobudnuté.

Je príznačné, ako sa do EQF premietajú stupne kognitívneho procesu, ako sme sa ním zaoberali v podkapitole 2.2.

Tab. 7 Európsky kvalifikačný rámec

	znalosti	schopnosti	kompetencie
1	Základné všeobecné znalosti	Základné schopnosti požadované na vykonávanie jednoduchých úloh	Pracovať alebo študovať pod priamym dohľadom v štruktúrovanom prostredí
2	Základné faktické znalosti z odboru práce alebo štúdia	Základné kognitívne a praktické schopnosti požadované pri používaní relevantných informácií za účelom plnenia úloh a riešení bežných problémov s použitím jednoduchých pravidiel a nástrojov	Pracovať alebo študovať pod dohľadom s určitou mierou samostatnosti
3	Znalosti faktov, zásad, procesov a všeobecných pojmov v odbore práce alebo štúdia	Rad kognitívnych a praktických schopností požadovaných pri plnení úloh a riešení problémov výberom a použitím základných metód, nástrojov, materiálov a informácií	Niešť zodpovednosť za splnenie úloh v práci alebo v štúdiu pri riešení problémov; prispôbovať svoje správanie okolnostiam
4	Faktické alebo teoretické znalosti v širokých súvislostiach v odbore práce alebo štúdia	Rad kognitívnych a praktických schopností požadovaných pri riešení špecifických problémov v odbore práce alebo štúdia	Schopnosť riadiť seba samého v rámci pokynov v oblastiach práce alebo štúdia, ktoré sú obyčajne predvídateľné ale môžu sa meniť; dohliadať na bežnú prácu iných osôb a niešť určitú zodpovednosť za hodnotenie a zlepšovanie pracovných či vzdelávacích činností
5	Rozsiahle a špecializované faktické a teoretické znalosti v odbore práce alebo štúdia a uvedomovanie si hraníc týchto znalostí	Rozsiahla škála kognitívnych a praktických schopností požadovaných pri rozvíjaní tvorivých riešení abstraktných problémov	Riadiť a kontrolovať pracovné či vzdelávacie činnosti, pri ktorých dochádza k nepredvídateľným zmenám; posudzovať a rozvíjať svoje vlastné výkony a výkony ostatných
6	Pokročilé znalosti v odbore práce alebo štúdia, zahŕňajúce kritické chápanie teórií a zásad	Pokročilé schopnosti, preukazujúce zvládnutie odboru a zmysel pre inovácie, ktoré sú požadované pri riešení zložitých a nepredvídateľných problémov v špecializovanej oblasti práce alebo štúdia	Riadiť zložité technické alebo odborné činnosti či projekty a niešť zodpovednosť za rozhodovanie v kontexte nepredvídateľnej pracovnej alebo vzdelávacej náplne; niešť zodpovednosť za riadenie odborného rozvoja jednotlivcov a skupín
7	Vysokošpecializované znalosti, z ktorých niektoré sú v popredí znalostí v odbore práce alebo štúdia, slúžiace ako základ originálneho myslenia alebo výskumu; kritické uvedomovanie si znalostí v odbore a na rozhraní medzi jednotlivými oblasťami	Špeciálne schopnosti požadované pri riešení problémov vo výskume a/alebo pri inováciách s cieľom rozvíjania nových znalostí a postupov a integrovania poznatkov z rôznych oblastí	Riadiť a transformovať pracovné alebo vzdelávacie kontexty, ktoré sú zložité, nemožno ich predvídať a vyžadujú nové strategické prístupy; niešť zodpovednosť za prispievanie k profesijným znalostiam a postupom a/alebo za posudzovanie strategických výkonov tímov
8	Znalosti na vrcholovej úrovni v odbore práce alebo štúdia a na rozhraní medzi odborními	Vysoko pokročilé a špecializované schopnosti a techniky, vrátane syntézy a hodnotení, požadované pri riešení kritických problémov vo výskume a/alebo inováciách a pri rozširovaní a novom definovaní doterajších znalostí alebo odborných postupov	Výkazovať značnú autoritu, inovačný potenciál, samostatnosť i akademickú a odbornú integritu a trvalé odhodlanie prichádzať s novými myšlienkami a vyvíjať nové postupy na vrcholovej úrovni v odbore práce alebo štúdia, vrátane výskumu

Prameň: Príloha II Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady z 23. apríla 2008 o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie

„EQF prenáša ťažisko z objektívneho vzdelávacieho vkladu učiacej sa osoby (napr. dĺžky času stráveného v systéme formálneho vzdelávania) na reálne výsledky učenia sa. Zdôraznenie významu výsledkov učenia prináša významné efekty ako napríklad zabezpečenie lepšieho prispôbenia vzdelávacích aktivít reálnym potrebám trhu práce, zdôraznenie významu neformálneho vzdelávania a samovzdelávania, ako aj uľahčenie transferu kvalifikácií medzi rôznymi krajinami a rôznymi systémami vzdelávania. Ako nástroj podporujúci celoživotné vzdelávanie zahŕňa EQF celé spektrum vedomostí, počnúc tými, ktoré boli nadobudnuté v rámci povinnej školskej dochádzky až po tie, ktoré boli nadobudnuté v akademickom vzdelávaní, ako aj počas profesijného vzdelávania a rôznych firemných školení. Dokument predpokladal, že všetky členské krajiny Európskej únie si osvoja EQF do roku 2010“ (Lato 2011, s. 39 – 40).

Jednotlivé krajiny vypracovávajú potom národné kvalifikačné rámce, v ktorých (prostred-

níctvom národnej priradovacej správy) identifikujú, ktoré stupne a formy formálneho ale i neformálneho vzdelávania zodpovedajú v danej krajine príslušnej úrovni EQF¹¹⁸. Prostredníctvom poverených autorít sa potom uskutočňuje priradovací proces, ktorý umožňuje pre jednotlivé kvalifikácie priradovať aj aktivity, získané v praxi alebo v mimoškolskom vzdelávacom systéme.

Na systém EQF nadväzuje systém **Europass**, ktorý umožňuje občanom Európskej únie prezentovať svoje znalosti, schopnosti a zručnosti, získané prostredníctvom formálneho i neformálneho vzdelávania, odbornej prípravy a pracovných skúseností. Europass tvorí päť štandardizovaných dokumentov: životopis, jazykový pas, Europass mobilita, dodatok k osvedčeniu a dodatok k diplomu, v ktorých sa uvádzajú už aj príslušné kódy ISCED a EQF ako aj informácie o študijných pobytoch v zahraničí, súvisiacich s odborným vzdelávaním. Vytvorilo sa tak jednotné portfólio, zvyšujúce transparentnosť, uľahčujúce vzájomné uznávanie kvalifikácií a zvyšuje mobilitu profesionálov v rámci hraníc EÚ i za nimi.

Na nástroj EQF nadväzuje a zároveň ho dopĺňa nástroj **ECVET**¹¹⁹, čo je metóda umožňujúca, aby boli kvalifikácie opisované formou prenosných kumulovaných jednotiek výsledkov vzdelávania¹²⁰ (vedomosti, zručnosti a kompetencie), ktorým sa priradujú kreditné body. ECVET by mal umožniť transfer a kumuláciu výsledkov vzdelávania nadobudnutých ľuďmi prechádzajúcimi z jedného vzdelávacieho kontextu do druhého, z jedného systému kvalifikácie do druhého. „V ECVET sa posudzujú jednotky výsledkov vzdelávania dosiahnuté v jednom prostredí a po úspešnom posúdení sa prenášajú do iného prostredia. V tomto druhom prostredí ich potvrdzuje a uznáva príslušná inštitúcia ako súčasť požiadaviek na kvalifikáciu, ktorú sa daná osoba snaží dosiahnuť.“

¹¹⁸Národný kvalifikačný rámec Slovenskej republiky identifikuje však iba väzby na stupne formálneho vzdelávania: 1. úrovni EQF zodpovedá prvý stupeň základnej školy, 2. úrovni EQF druhý stupeň základnej školy, 3. úrovni EQF záverečná skúška, 4. úrovni EQF maturitná skúška, 5. úrovni EQF absolventská skúška (napr. na konzervatóriu), 6. úrovni EQF bakalárske štúdium, 7. úrovni EQF magisterské/inžinierske štúdium, 8. úrovni EQF doktorandské štúdium. V Českej republike napríklad 1. úrovni zodpovedajú základy vzdelávania (ktoré možno nadobudnúť aj na špeciálnej základnej škole), 2. úrovni dokončené základné vzdelanie, 3. úrovni stredné vzdelanie s výučným listom v dĺžke troch rokov, 4. úrovni dokončené stredné vzdelanie s maturitnou skúškou, 5. úrovni krátky cyklus terciárneho vzdelávania (kratší ako 3 roky), 6. úrovni ukončené bakalárske štúdium alebo dokončené štúdium na vyššej odbornej škole, 7. úrovni dokončené štúdium na magisterskom programe a 8. úroveň zahŕňa dokončené štúdium na doktorskom programe.

¹¹⁹Projekt s názvom Európsky systém prenosu kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu (ECVET) bol vytvorený na zhromažďovanie, prenos a uznávanie výsledkov vzdelávania. Bol vyvinutý pod záštitou Európskej komisie v súlade s Rezolúciou Rady pre vzdelávanie, mládež a kultúru z 12. novembra 2002 a Kodanskou deklaráciou z 30. novembra 2002. Mandát, udelený v roku 2002, bol obnovený a posilnený Maastrichtským komuniké zo 14. decembra 2004, na ktorom sa dohodli ministri zodpovední za odborné vzdelávanie a prípravu z 32 európskych krajín, ako aj európski sociálni partneri a Komisia. Pozri http://web.saaic.sk/llp/sk/doc/rozne/Prirucka%20pre%20uzivateľov%20ECVET_marec%202014.pdf

¹²⁰Jednotka predstavuje zložku kvalifikácie a pozostáva zo súvislého súboru vedomostí, zručností a spôsobilostí, ktoré možno posudzovať a potvrdzovať určitým počtom súvisiacich bodov ECVET. Kvalifikácia v zásade obsahuje viaceré jednotky a je tvorená celým súborom jednotiek. Vzdelávajúca sa osoba môže teda získať kvalifikáciu zhromaždením požadovaných jednotiek, získaných v rôznych krajinách a v rôznych kontextoch (formálnom a prípadne neformálnom a informálnom) pri rešpektovaní vnútroštátnych právnych predpisov súvisiacich so zhromažďovaním jednotiek a uznávaním výsledkov vzdelávania. Jednotky, ktoré tvoria kvalifikáciu, by mali byť opísané zreteľne a zrozumiteľne odkazom na vedomosti, zručnosti a spôsobilosti, na ktoré sa vzťahujú; vytvorené a organizované súvislým spôsobom vzhľadom na celkovú kvalifikáciu; vytvorené spôsobom, ktorý umožňuje samostatné posudzovanie a potvrdzovanie výsledkov vzdelávania obsiahnutých v jednotke. Jednotka môže byť špecifická pre jednotlivú kvalifikáciu alebo spoločná pre viaceré kvalifikácie. Očakávané výsledky vzdelávania, ktoré jednotku vymedzujú, možno dosiahnuť bez ohľadu na to, kde alebo ako sa dosiahli. Jednotka sa preto nemá zamieňať so zložkou formálneho vzdelávacieho programu alebo poskytovania odbornej prípravy. Pravidlá a postupy pre vymedzenie charakteristiky jednotiek výsledkov vzdelávania a pre spájanie a zhromažďovanie jednotiek pre danú kvalifikáciu určujú príslušné inštitúcie a partneri zapojení do procesu odbornej prípravy v súlade s vnútroštátnymi alebo regionálnymi pravidlami. Špecifikácie pre jednotku by mali obsahovať všeobecný názov jednotky; všeobecný názov kvalifikácie (alebo kvalifikácií), ktorej sa jednotka týka, a to podľa potreby; odkaz na kvalifikáciu podľa úrovne EKR, prípadne úrovne národného kvalifikačného rámca („NKR“), s kreditovými bodmi ECVET spojenými s danou kvalifikáciou; výsledky vzdelávania obsiahnuté v jednotke; postupy a kritériá na posudzovanie týchto výsledkov vzdelávania; body ECVET spojené s jednotkou a v prípade potreby trvanie platnosti jednotky (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:32009H0708%2802%29>).

Jednotky výsledkov vzdelávania možno potom zhromažďovať na získanie tejto kvalifikácie v súlade s vnútroštátnymi alebo regionálnymi pravidlami. Postupy a usmernenia na posudzovanie, potvrdzovanie, zhromažďovanie a uznávanie jednotiek výsledkov vzdelávania stanovujú príslušné dotknuté inštitúcie a partneri zapojení do procesu odbornej prípravy. Prenos kreditov založený na ECVET a uplatňovaný na výsledky vzdelávania získané vo formálnych kontextoch vzdelávania by sa mal uľahčiť budovaním partnerstiev¹²¹ a sietí zahŕňajúcich príslušné inštitúcie, z ktorých každá má právomoc vo svojom prostredí udeľovať kvalifikácie alebo jednotky, alebo udeľovať kredit za získané výsledky vzdelávania na účely prenosu a potvrdzovania“ (Európska únia 2009). Na uplatnenie ECVET na výsledky vzdelávania získané v neformálnom a informálnom vzdelávacom kontexte alebo mimo rámca memoranda o porozumení (pozri predchádzajúcu poznámku) by príslušná inštitúcia, ktorá má právomoc udeľovať kvalifikácie alebo jednotky alebo udeľovať kredit, mala zaviesť postupy a mechanizmy identifikácie, potvrdzovania a uznávania týchto výsledkov vzdelávania prostredníctvom udeľovania zodpovedajúcich jednotiek a s nimi súvisiacich bodov ECVET.

Začala sa tým naplňať myšlienka z Bielej knihy o učiacej sa spoločnosti, ktorú vydala Európska komisia ešte v roku 1995 a v ktorej bol predstavený koncept „osobných kvalifikačných kariet“, umožňujúcich jednotlivcovi získať uznanie nadobudnutých znalostí a zručností (Delors 1997, s. 87). U nás sa táto myšlienka najzreteľnejšie objavila až v Učiacom sa Slovensku, ako požiadavka „v čo najširšej miere uznávať kompetencie a zručnosti získané mimo školy (či už formálnou, neformálnou alebo informálnou cestou) pri zachovaní nárokov na ich rozsah a kvalitu“ (Burjan a kol. 2017, s. 82). Pritom však Ministerstvo školstva SR už v roku 2008 plánovalo „zaviesť uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa ustanovením národnej autority, ktorá bude autorizovať fyzické a právnické osoby na overovanie výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa za účelom nadobudnutia čiastkovej alebo úplnej kvalifikácie a priame uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania prostredníctvom akreditovaných programov neformálneho vzdelávania v modulárnej podobe s prideleným počtom kreditov“ (Hromada - Sloboda - Vantuch 2007, s. 2).

Celý nástroj ECVET je veľmi presne rámcovo zadaný, ale pre jeho reálne praktické pochopenie je podľa nášho názoru dobré si ho predstaviť aj pomocou príkladu, ktorý uviedli pracovníci Európskej komisie v tzv. pracovnom dokumente v čase prípravy nástroja ECVET:

Tab. 8 Príklad aplikácie ECVET

Prípad	Riešenie ECVET
<p>Martin Martin, kuchársky učeň, chodí za účelom získania kvalifikácie na učilište (training centre), t. j. v rámci formálneho systému vzdelávania. Má príležitosť stráviť niekoľko týždňov v partnerskom učilišti v zahraničí. So svojim poradcom vypracovali plán odbornej prípravy počas obdobia mobility a <i>študijnú dohodu</i>, ktorú podpísal on sám a obe učilištia.</p> <p>Počas mobility: Martin nadobudne potrebné vedomosti, zručnosti a kompetencie. Na konci jeho obdobia mobility posúdi Martinove výsledky vzdelávania z tohto systému formálneho vzdelávania v zahraničí prijímajúce učilište.</p> <p>Po návrate Martin získa maximálny prospech zo svojej mobility: jeho učebné výsledky vzdelávania mu budú uznané, nakoľko korešpondujú s časťou vedomostí, zručností a kompetencií, vyžadovaných pre kvalifikáciu, ktorú chce dosiahnuť.</p>	<p>Pred mobilitou: popis kvalifikácie kuchára v jednotkách kvalifikácie (learning outcome units) umožní Martinovi presnejšie <i>identifikovať vedomosti, zručnosti a kompetencie</i>, ktoré musí získať počas svojej mobility, aby bol po jeho návrate započítané: preto vie, ktorú(é) jednotku(y) bude môcť presunúť. Z <i>kreditných bodov</i> bude vedieť, akú váhu má každá z týchto jednotiek v porovnaní s <i>celkovou kvalifikáciou</i>, ktorú má získať. Táto informácia mu umožní pripraviť si plán odbornej prípravy v zahraničí.</p> <p>Partnerstvo medzi oboma učilišťami znamená, že výsledky vzdelávania Martina posúdi prijímajúce učilište počas obdobia mobility.</p> <p>Keď sa vráti, výsledky vzdelávania, ktoré sa posudzovali, sú potvrdené a započítané ako súčasť Martinovej kvalifikácie na kuchára.</p>

¹²¹ „Budovanie partnerstiev má za cieľ poskytovať všeobecný rámec spolupráce a nadväzovania kontaktov medzi partnermi stanovený v memorande o porozumení („MoP“), prostredníctvom ktorého sa vytvára prostredie vzájomnej dôvery; pomôcť partnerom pri vytváraní osobitných mechanizmov prenosu kreditov pre vzdelávajúce sa osoby. V MoP by sa malo potvrdiť, že partneri navzájom akceptujú svoje postavenie príslušných inštitúcií; navzájom akceptujú kritériá a postupy zabezpečovania kvality, posudzovania, potvrdzovania a uznávania ako uspokojivé na účely prenosu kreditov; súhlasia s podmienkami vykonávania partnerstva, akými sú ciele, trvanie a mechanizmy preskúmania MoP; súhlasia s porovnateľnosťou príslušných kvalifikácií na účely prenosu kreditov, s použitím referenčných úrovní stanovených EKR; určia ďalších aktérov a príslušné inštitúcie, ktoré sa môžu podieľať na príslušnom procese, a ich funkcie“ (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:32009H0708%2802%29>).

<p>Marie Marie je dospelá žena, ktorá chce získať kvalifikáciu v odbore elektronika v centre odbornej prípravy vo svojej krajine.</p> <p>Má však už niekoľkoročnú pracovnú skúsenosť z práce v zahraničí.</p> <p>Počas tohto obdobia jej práca vo firme v zahraničí rozšírila vedomosti, zručnosti a kompetencie. Výsledky učebného procesu Marie vo firme v zahraničí posúdi centrom odbornej prípravy a sú jej udelené príslušné kredity. Jej výsledky vzdelávania sú uznané pre účely kvalifikácie, ktorú chce získať.</p>	<p>Popis kvalifikácie v elektronike v jednotkách kvalifikácie (vyjadrené vo výsledkoch vzdelávania; to čo má ovládať) umožní Marie identifikovať, ktoré časti vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré získala v práci možno započítať na získanie kvalifikácie, ktorú si vybrala. Súvisiace kreditné body umožnia vedieť, akú váhu majú tieto učebné výsledky v porovnaní s celkovou kvalifikáciou. Na základe posúdenia týchto výsledkov vzdelávania ECVET umožní potvrdenie a započítanie toho, čo sa Marie naučila v neformálnom systéme vzdelávania, pre jej kvalifikáciu.</p>
---	---

Prameň: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/ECVET_pracovny_dokument.pdf

Napokon ide o Európsky rámec zisťovania kvality pre odborné vzdelávanie a prípravu **EQAVET**, ktorý predstavuje dobrovoľný referenčný nástroj, ktorý má členskými štátmi pomôcť podporovať a monitorovať trvalé zlepšovanie ich systémov odborného vzdelávania a prípravy na základe spoločne dohodnutých kritérií. Tento rámec by nemal prispieť iba k zlepšovaniu kvality v oblasti odborného vzdelávania a prípravy, ale aj k budovaniu vzájomnej dôvery medzi systémami rôznych krajín, ktorá uľahčí prijímanie a uznávanie zručností a kompetencií nadobudnutých v iných krajinách. Krajiny EÚ používajú rámec na zdokonalenie systémov zabezpečovania kvality spôsobom, ktorý zahŕňa všetky relevantné zainteresované strany. To zahŕňa zriadenie vnútroštátnych referenčných miest pre zabezpečenie kvality, aktívnu účasť v príslušnej sieti na európskej úrovni, vypracovanie vnútroštátnych prístupov zameraných na zlepšovanie systémov zabezpečenia kvality a čo najlepšie využívanie rámca.

Pohľad na existujúci súbor niekoľkých tisícov akreditovaných vzdelávacích programov v súčasnosti na Slovensku, na realizácii ktorých sa už dnes podieľajú vzdelávacie organizácie, občianske združenia, neziskové organizácie, výskumné ústavy, podnikové vzdelávacie inštitúty, štátne podniky, príspevkové a rozpočtové organizácie, fyzické osoby a pod., spĺňajúce podmienku, že má ísť o školy, právnické alebo fyzické osoby, ktorých predmetom činnosti je vzdelávanie a činnosti priamo súvisiace so vzdelávaním¹²², vytvára podmienky na to, aby sa aj u nás začali uplatňovať nástroje v rámci mechanizmov EQF a ECVET. Osobitným dôvodom pre to má byť aj skutočnosť, že na Slovensku ako v malej krajine – aj keď sa otvoril európsky trh práce a otvára sa aj európsky trh vzdelávania – predsa je len obtiažne dosiahnuť v školskom vzdelávacom systéme efektívnym spôsobom takú mieru špecializácie, ktorá by dokázala pokryť celý rad špecifických požiadaviek najmä na úzko profilované a súčasne málo frekventované odbornosti. Základ nášho školského vzdelávacieho systému by mal poskytovať predovšetkým veľmi flexibilnú a na kreatívnych vedomostiach založenom učení sa vybudovanú základňu, ktorá by mala byť potom dotváraná širokým spektrom validizovaných foriem mimoškolského vzdelávania ako základom pre celoživotné učenie sa, ale zároveň by sa cez validizované projekty mimoškolského vzdelávania mohlo reagovať flexibilne na požiadavky trhu práce (Delors 1997, s. 5).

Je preto nevyhnutné nielen integrovať prostredníctvom validizácie významnú časť činnosti mimoškolských vzdelávacích inštitúcií do integrovaného systému školských a mimoškolských vzdelávacích inštitúcií, ale programovo podporovať ich orientáciu na tie aktivity, v ktorých môžu mimoškolské vzdelávacie inštitúcie nadväzovať na vzdelávacie aktivity školských vzdelávacích inštitúcií. Faktom však je – a v literatúre sa to konštatuje – že nemáme vybudované fungujúce akreditované mimoškolské vzdelávacie ustanovizne (Kilárová 2007, s. 460) a ako konštatoval aj reprezentatívny prieskum Academie Istropolitany, prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania (za čím stoja inštitúcie školské a mimoškolské) je u nás stále veľmi slabé (Academia 2007, s. 14).

3.1.3 Ostatné inštitúcie so vzdelávacou funkciou

Ak odčleníme z neurčito vymedzeného a vyššie uvádzaného spektra mimoškolských vzdelávacích aktivít tie, ktoré by mohli a mali vykonávať nielen školské ale aj mimoškolské vzdelávacie

¹²²§ 5 zákona č. 568/2009 Z. z.

inštitúcie a ak si uvedomíme, že aj v súčasnosti napríklad u nás celý rad akreditovaných vzdelávacích aktivít má charakter, ktorý by zodpovedal ich možnej validizácii, pričom sú vykonávané výlučne inštitúciami školskými alebo vzdelávacími (ktorých predmetom činnosti je vzdelávanie a činnosti priamo súvisiace so vzdelávaním), potom môžeme celý okruh ďalších inštitúcií považovať za inštitúcie so vzdelávacou funkciou, ktorá nie je ich hlavnou funkciou, čo však neznamená, že ide o funkciu zanedbateľnú. Na rozdiel od predchádzajúcej skupiny inštitúcií neorganizujú vzdelávanie, ktoré má formu uceleného vzdelávacieho programu, ich aktivity nemajú svojho odborného vzdelávacieho garanta, spravidla sa nekončia záverečnou skúškou a na ich základe sa nedosahuje odborná spôsobilosť, ich vplyv na vzdelanie však nemožno podceňovať okrem iného aj preto, že ich pôsobenie často posúva proces vzdelávania z roviny znalostí do roviny vedomostí.

Najmä niektoré typy vzdelávacích inštitúcií, ktoré síce nemajú vzdelávanie explicitne ako prioritu svojho pôsobenia, *de facto* práve v kontexte celoživotného učenia a napríklad aj s funkciou poradenstva v celoživotnom vzdelávaní a učení sa pôsobia – sú to napríklad knižnice (porovnaj Adlerová 2010), hviezdárne a planetária (Češková – Gráf 2010), botanické záhrady (Křístková – Lebeda 2010) a pod., ktorých aktivity majú veľmi často cyklickú formu, spĺňajú kritériá intencionálneho organizovaného učenia sa aj keď len v rámci informálneho vzdelávania. Vzdelávacie aktivity najmä knižníc, múzeí a hviezdární, ale aj galérií, zoologických a botanických záhrad, vrátane vzdelávacích cyklov filharmónií, ani nehovoriac o (možno v súčasnosti trochu menej frekventovaných) vzdelávacích cykloch filmových klubov a printových a elektronických médií a pri rastúcom význame vzdelávacích aktivít na sociálnych sieťach neumožňujú nechať celú túto oblasť vzdelávania mimo sféry záujmu vzdelávacej politiky.

Priestorom, ktorý budú tieto inštitúcie svojimi vzdelávacími aktivitami napĺňať, by nemalo byť len zjednodušene chápané záujmové či občianske vzdelávanie, ale plnohodnotné napĺňanie štyroch pilierov celoživotného učenia sa. V literatúre sa preto už aj v kontexte záujmového vzdelávania začína otvárať otázka jeho certifikácie a následného uznávania v zamestnaní (Kupcová 2011, s. 139).

3.2 FORMY VZDELÁVANIA

Zatiaľ čo predchádzajúca podkapitola dávala odpoveď na to, ako, v akých inštitúciách sa ľudia vzdelávajú (pokiaľ sa, samozrejme, vzdelávajú v inštitúciách), táto podkapitola dáva odpoveď na otázku, v akých základných organizačných formách toto vzdelávanie prebieha. Pretože tieto formy sa medzi sebou líšia najmä z hľadiska kontaktov medzi edukátormi a edukovanými, používa sa pre túto dimenziu vzdelávacej politiky niekedy aj označenie metódy vzdelávania. Keďže sa však pojem metódy vzdelávania využíva aj v didaktike, uprednostnili sme v našej práci pojem formy¹²³.

Z hľadiska celého objemu vzdelávania v spoločnosti väčšina vzdelávania sa uskutočňuje ako prezenčné, v dennej forme, ale v posledných desaťročiach stále výraznejší podiel nadobúda aj vzdelávanie v rôznych dištančných formách a formách kombinovaných. Dramatickú zmenu do tohto podielu priniesla covidová epidémia.

Pri týchto formách môžeme z hľadiska počtu účastníkov v nich zapojených rozlišovať formy individuálne a formy skupinové, ale toto rozlišovanie má inú podobu pri prezenčnej a inú podobu pri dištančnej forme vzdelávania.

3.2.1 Prezenčné vzdelávanie

Ako samotný názov hovorí, pre prezenčné vzdelávanie je charakteristická prezencia, čiže fyzická prítomnosť vzdelávanej osoby a pri tradičných vzdelávacích metódach aj vzdelávajúcej osoby na tom istom mieste a v tom istom čase. Väčšinou prebieha v skupinovej forme, individuálna forma je pomerne zriedkavá.

¹²³ V didaktike sa za organizačné formy vyučovania považujú frontálne (hromadné) vyučovanie, skupinové a kooperatívne vyučovanie, individualizované vyučovanie, projektové vyučovanie a pod., prípadne tiež vyučovacia hodina a pod. (Skalková 2007, s. 219 – 248, Petlák 1997, s. 139 – 149).

Podľa typu vzdelávacej interakcie rozlišujeme popri klasickom vzťahu žiaka (študenta, poslucháča) a učiteľa, ktorý prebieha vo **vyučovaní** (ako sme si ho charakterizovali v časti 2.3.3).

- **V školskom prostredí** ako formy založené na vzťahu:
 - lektora a lektorovaného, pričom pojem **lektorovanie** sa v minulosti používal najmä na odlišenie vzdelávacích postupov v mimoškolskom, dnes skôr v ďalšom ale opäť už aj v školskom vzdelávaní a zahŕňal aj také aktivity, ktoré neboli v minulej školskej pedagogickej praxi až natoľko bežné, ako napríklad diskutovanie, vedenie rozhovorov, vedenie workshopov a pod.;
 - konzultanta a konzultovaného, pričom **konzultovanie** spravidla nezahŕňa celú šírku vzdelávania, len poskytovanie informácií, vysvetľovanie súvislosti z určitého užšieho problémového okruhu, konzultant je skôr vnímaný ako odborný poradca, poskytujúci odborné stanoviská k rôznym konkrétnym problémom a otázkam.
- **V terénnom prostredí** (mimo školy, najčastejšie na pracovisku) vzťah:
 - inštruktora a inštruovaného, pričom **inštruktáž** internetové bussines encyklopédie (<https://managementmania.com/sk/instruktaaz>) charakterizujú ako metódu vzdelávania na pracovisku. Inštruktor najprv popisuje a následne predvádza a vysvetľuje zacvičujúcemu sa pracovníkovi žiaduce a správne pracovné postupy a úkony. Ten potom opakuje naučené postupy a úkony už samostatne. Inštruktor je odborný poradca, odborný vedúci, vedie teoretickú ale najmä praktickú časť prípravy v určitom odbore. Metóda inštruktáže nie je vhodná pre zložité úkony;
 - kouča a koučovaného, pričom pri **koučovaní** (koučingu) je koučovaný (*coachee*) udržiavaný na svojej ceste vďaka svojim vytýčeným cieľom. Kouč celkom rešpektuje kompetentnosť koučovaného, vedie ho k premýšľaniu o zmene kladením otázok. Kouč je expert na koučovanie, nemusí byť expertom na danú problematiku koučovaného. Koučovanie sa uskutočňuje priamo na pracovisku, priebežne (pri pracovnom výkone) formou usmerňovania určeným koučom (líniový manažér, technik, majster, predák)¹²⁴ (Palán 2002, s. 105). Koučovanie je systematická snaha o zlepšovanie výkonu pomocou otázok a rád, ktoré vedú k zlepšovaniu súčasnej výkonnosti až k cieľovej úrovni (Birch 2005, s. 2);
 - mentora a mentorovaného pri **mentoringu**. Česká asociácia mentoringu (<http://www.asociacementoringu.cz>) definuje mentoring ako účinný spôsob odovzdávania a rozvoja nielen odborných ale aj mäkkých zručností, vrátane manažérskych. Ide o profesionálny vzťah dvoch osôb, založený na dôvere mentora a mentorovaného (*mentee*), kde mentor odovzdáva svoje skúsenosti a znalosti a môže pôsobiť ako sprievodca mentorovaného v danej téme. „Mentora si školený volí, určuje si aj spôsob a frekvenciu spolupráce. Ide o individualizované a veľmi neformálne vzdelávanie“ (Palán 2002, s. 118). Vďaka prirodzenému zdieľaniu znalostí a zručností, ktoré prebieha spravidla v praxi na pracovisku, pomáha mentor mentorovanému nájsť správny smer alebo riešenie. Tento proces prebieha aj obrátene. Mentorom môže byť každý, kto má záujem odovzdať svoje skúsenosti a zručnosti a chce umožniť mentorovanému nazerať na vlastný profesijný rozvoj z nového uhla pohľadu. Mentorom sa môže stať každý, kto má záujem ponúknuť svoje odborné rady alebo skúsenosti či podnetné nápady. Mentor povzbudzuje k profesionálnemu chovaniu, pomáha kariérenmu rastu, podporuje vytvorenie bezpečného prostredia pre učenie sa a pre kladenie otázok – čiže pre vznik vedomostí, ako sme ich vymedzili vyššie, vrátane vedomostí tacitných a spillovers. Mentor je ten, kto ide mentorovanému príkladom. Mentormi sú obyčajne manažéri, starší špecialisti, lektori a pod. Mentorovaný v priebehu mentoringu získava podporu a informácie o možnostiach riešenia rôznych situácií, vychádzajúcich zo skúseností mentora. Jasné a kon-

¹²⁴ „Výhodou je, že školený pracovník je sústavne informovaný o hodnotení svojej činnosti, bezprostredne spolupracuje so školiteľom, vzdelávanie je individuálne, väčšinou ciele, podľa určenej kariérnej dráhy. Nevýhodou je, že vzdelávanie prebieha pod tlakom pracovných úloh, preto často nie je systematické a chýba mu teoretické zdôvodnenie; jeho obsah nie je daný všeobecným zameraním ale momentálne riešenými úlohami, ktoré pre danú profesiu (pracovné zameranie) nemusia byť typické a teda nezahŕňajú profesiu v celej šírke“ (Palán 2002, s. 97).

krátne príklady riešenia sú veľmi motivujúce a môžu mať zásadný vplyv na vývoj budúcej kariéry mentorovaného. „Mentoring je štruktúrovaný proces zameraný na poskytovanie osobného vedenia a podpory niekomu, kto je mladší, menej skúsený alebo nový v odbore – bez ohľadu na kontext, avšak najčastejšie vo vzdelávaní, tréningu a zamestnaní. Mentori vystupujú ako kritickí, ale nie hodnotiaci priatelia, sú rolovým modelom a zdrojom užitočných informácií a rád. Môže taktiež preberať trénerskú úlohu (pomáhať zlepšiť výkon). Môžu byť vybraní voľne, alebo použitím nejakého súboru zodpovedajúcich kritérií. Formálne mentorské programy majú špecifikovanú časovú dotáciu pre mentorský vzťah“ (Fudaly – Lenčo 2008, s. 34 – 35), čo ich ďalej približuje k znakom klasického vyučovania.

- **V duálnom prostredí**, kde dochádza k prieniku školského a terénneho prostredia ešte o vzťah:
 - tútora a tútorovaného, pričom **tútorovanie** (tútoriál) je vymedzované v literatúre dvojako: „Pojmy tútor a označenie činnosti tútoring (tútorovanie) sa zvyknú používať v prípade individualizovanej poradenskej starostlivosti v akademickom kontexte. Tútorom sa tradične označoval vysokoškolský učiteľ v kreditnom modeli vzdelávania. V dištančnom vzdelávaní ide o aktivity, ktoré možno v našich podmienkach označiť ako konzultácie alebo poradenstvo. Úlohou tútora je pomáhať študentom orientovať sa v problematike. „V prostredí organizácie sa niekedy takto označuje spolupracovník alebo nadriadený, ktorý pomáha novým pracovníkom v pracovnej adaptácii a pri začleňovaní sa do tímu“ (Ondrušek – Labáth 2007, s. 14). „Tútor riadi študujúcich v určitom module, stará sa približne o 20 študujúcich, pomáha im pri študijných ťažkostiach, ale nevyučuje, vedie semináre (tútoriály), priebežne konzultuje so študujúcimi podľa ich potreby, hodnotí priebežné práce. Monitoruje študijné pokroky a upozorňuje vzdelávacie inštitúcie na rôzne nedostatky daného študijného modulu“ (Šikulová – Opočenský 2004, s. 56);
 - trénera a tréňovaného, pričom **tréning** sa týka obyčajne nácviku, rozvíjania a precvičovania predovšetkým praktických zručností. Tréner sa zaoberá „takým spôsobom vzdelávania (výuky), ktorý umožňuje osvojenie zručností (intelektových, motorických a senzomotorických) až na úroveň žiadúcich návykov a adekvátnych postojov, noriem chovania a konania. Ide teda o praktickú prípravu, výcvik k schopnosti zvládnuť určitú pracovnú rolu (pracovnú činnosť). V podstate teda ide o prevádzanie znalostí na úroveň zručností, o výcvik v profesnom správaní. Tréneri teda pôsobia predovšetkým vo výcvikových (interaktívnych) kurzoch. Opakovaným tréningom vytvárajú návyky, vedúce k návykovej aplikácii vedomostí do praktického výkonu činností. Tréning sa môže týkať aj intelektových zručností – napríklad výcvik predstavivosti a myslenia, výcvik k tímovej spolupráci, výcvik v manažérskych zručnostiach, výcvik návykov pre obsluhu počítača, výcvik k rýchločítaniu a pod.“ (Palán 2002, s. 98);
 - facilitátora a facilitovaného, pričom **facilitácia** (doslovne: uľahčovanie) sa dá vysvetliť ako sprevádzanie diskusiou, ovplyvňovanie jej vnútorných a vonkajších podmienok pre optimálny priebeh, jej uľahčovanie, tlmenie emócií a podporovanie menej prierazných účastníkov tak, aby sa dosiahla vyváženosť pohľadov a smerovanie ku konsenzu alebo aspoň k objasneniu jadra problému. Facilitátor pritom do vecnej stránky diskusie nezasahuje, ale neustranne sa ju snaží sumarizovať tak, aby účastníkom ponúkol po jej ukončení prehľad vývoja diskusie, ktorý môže poslúžiť ako zdroj nových poznatkov;
 - moderátora a moderovaného, či spravidla moderovaných, keďže **moderovanie** je riadenie diskusie aj keď zásada neustrannosti moderátora by mala ostať zachovaná. Pri moderovaní je zrejme väčšia snaha dopracovania sa k záveru. Moderátor by nemal byť bez názoru ale jeho názor by nemal znamenať podporu ktorejkoľvek z diskutujúcich strán, skôr by mal riadiť diskusiu tak, aby jej účastníci boli nútení obhajovať slabé stránky svojich tvrdení (niekedy sa tomuto prístupu hovorí technika „diablovho advokáta“)¹²⁵.

¹²⁵Podľa Z. Palána moderovanie je založené „na princípe tímovej práce, aktívneho zapojenia všetkých zúčastnených, zdieľania informácií pomocou názornej vizualizácie a za podpory moderačných pomôcok a kombinácie (striedania) rôznych učebných metód. Optimalizuje skupinovú prácu vo všetkých vzdelávacích formách – vo výuke, na seminároch, workshopoch, konferenciách a pod. Všetci účastníci sú priamo vtiahnutí do problému, prijímajú zodpovednosť a

3.2.2 Dištančné vzdelávanie

Ako forma „vzdelávania na diaľku“ vzniklo z viacerých dôvodov a dnes sa uplatňuje tak v školskom ako aj v mimoškolskom vzdelávaní a v rôznych jeho formách, o ktorých budeme hovoriť ďalej. Do tejto skupiny foriem vzdelávania zaradíme jednak vzdelávanie sprostredkované fyzicky, najčastejšie poštou, ale aj vzdelávanie, sprostredkované elektronicky a rôzne kombinácie oboch spôsobov. V niektorých prípadoch je tu možná oveľa väčšia individualizácia, ktorou sa do istej miery môžu kompenzovať negatívne vplyvy sprostredkovaného vzťahu medzi vzdelávajúcim a vzdelávaným.

Korešpondenčné vzdelávanie bolo „prvou generáciou“ dištančného vzdelávania¹²⁶. Uskutočňuje sa väčšinou prostredníctvom tlačených študijných materiálov zasielaných poštou, ale už od dvadsiatych rokov minulého storočia sa začalo rozvíjať aj prostredníctvom rozhlasu, po druhej svetovej vojne aj prostredníctvom televízie (Walulik 2009, s. 141). Je založené na individuálnom štúdiu spravidla modulárne štruktúrovaných študijných materiálov a prevažne písomnom spojení medzi učiteľom a študujúcim“ (Palán 2002, s. 105)¹²⁷.

Nástupom digitalizovaných komunikačných foriem došlo jednak k zmene podoby distribuovaných textov z tlačenej na elektronickú, jednak k rozvoju dvoch súbežných línií v dištančnom vzdelávaní.

Prvú predstavuje línia **dištančného vzdelávania off-line**, ktorá je vlastne pokračovaním predchádzajúcej podoby korešpondenčného vzdelávania, iba tlačené texty distribuované poštou, sú nahradzované elektronickými súborami, distribuovanými internetom. Medzistupeň tu ešte reálne predstavuje aj distribuovanie kompaktných diskov resp. CD-ROMov so študijnými textami poštou (Vrba – Vrba 2000, s. 23).

Druhú predstavuje línia **dištančného vzdelávania on-line** (in-time), ktoré sa realizuje v celom rade podôb, medzi ktoré patria:

- a) videokonferencie, ktoré môžu byť samostatnými prvkami, technologicky rozširujúcimi možnosti prezenčného vzdelávania, ale môžu tvoriť aj základný prvok dištančného vzdelávania (napr. ako tzv. diskusné fóra);
- b) dištančné vzdelávanie, realizované prostredníctvom vzdelávacieho serveru (na internete alebo intranete) s vytvorenými virtuálnymi triedami so študentmi a tútormi, označované niekedy ako distribuované vzdelávanie (Palán 2002, s. 50);
- c) e-learning, ktorého definície siahajú od rámca zahŕňajúceho všetky podoby vzdelávania cez internet až po skutočne špeciálne pre intranet a internet vypracované vzdelávacie programy, umožňujúce v čase, ktorý vyhovuje študujúcemu interaktívne pracovať so študijnými materiálmi, autotestami si overovať ich zvládnutie a otvárať si ďalšie postupné kroky a v kontrolovanom režime absolvovať aj štandardizované skúšky a priebežne využívať mejlový (prípadne telefonický) tútorál. E-learning považujeme za multimedialný vzdelávací nástroj (Vrba – Vrba 2000, s. 49). „E-learning je chápaný ako multimedialna podpora vzdelávacieho procesu s použitím moderných informačných a komunikačných technológií, ktorá je spravidla realizovaná prostredníctvom počítačových sietí. Využíva informačné a komunikačné technológie na tvorbu kurzov, na distribúciu študijných obsahov, komunikáciu medzi študentmi a pedagógmi a na riadenie štúdia“ (Hrušková 2013, s. 58). Dnes už nie je žiadnou zvláštnosťou nájsť v ponuke najmä zahraničných univerzít možnosť aj absolvovania kompletného vysokoškolského štúdia prostredníctvom e-learningu¹²⁸. Významnou mierou sme sa do tohto priestoru včlenili na všetkých stupňoch školského vzdelávania u nás v ovplyvňujú úspešnosť práce skupiny“ (Palán 2002, s. 97).

¹²⁶Najstarším známym korešpondenčným vzdelávaním bol korešpondenčný kurz stenografie, organizovaný Isaacom Pitmanom v Anglicku v roku 1837. V roku 1857 založili v Berlíne Charles Toussaint a Gustav Langenscheidt uznávanú školu korešpondenčného vyučovania cudzích jazykov, ktorej metódy v 80. rokoch začali preberať britské univerzity (Oxford 1885, Cambridge 1887), neskôr ľudové univerzity v Škandinávii atď. (Walulik 2009, s. 140).

¹²⁷V roku 1938 vznikla Medzinárodná rada pre korešpondenčné vzdelávanie (*International Council of Correspondence Education – ICCE*), ktorá získala v roku 1970 štatút konzultačného partnera UNESCO. V roku 1982 sa premenovala na Medzinárodnú radu pre otvorené a dištančné vzdelávanie (*International Council for Open and Distance Education – ICDE*) a má svoje členské organizácie vo viac ako 80 krajinách celého sveta.

období covidovej pandémie.

Dištančné vzdelávanie „otvára“ celé vzdelávanie z hľadiska jeho technickej dostupnosti v čase i v priestore. „V Spojenom kráľovstve existuje *learnirect*, sieť učenia online a informačných služieb, vybudovaná z poverenia vlády organizovať flexibilné kurzy s použitím nových technológií pre študujúcich starších ako 16 rokov a najmä pre tých, ktorí majú buď málo zručností či kvalifikácií alebo žiadne, a teda nie je pravdepodobné, že sa zapoja do tradičných foriem vzdelávania“ (Eurydice 2011, s. 41), čo napokon platí aj pre primárne, rovnako ako pre sekundárne či terciárne vzdelávanie a umožňuje dynamizovať celú sústavu vzdelávacích inštitúcií nielen v prepojenosti školských, mimoškolských a ostatných vzdelávacích inštitúcií, ale aj v ich rámci, napríklad iným riešením existencie neplnoorganizovaných škôl, uplatnenia prvkov alternatívneho školstva, ale do istej miery aj včleňovania všeobecného vzdelávania do odborného školstva a najmä vzdelávania rôznych skupín s osobitnými vzdelávacími potrebami predovšetkým individualizáciou vzdelávania pri uplatnení jeho širokej priestorovej i časovej dostupnosti.

Dištančné vzdelávanie je založené predovšetkým na samoštúdiu jeho frekventantov, ktorí nemusia dochádzať na žiadne prednášky či semináre a všetko okrem záverečných skúšok (a niekedy ani tie nie) prebieha prostredníctvom technických komunikačných spojení (Potůček a kol. 2005, s. 293). Dištančné vzdelávanie v týchto technologicky rozvinutých podobách je potom charakterizované ako „multimediálna forma riadeného štúdia, ktorá poskytuje nové vzdelávacie príležitosti a podporné vzdelávacie služby pre spravidla samostatne študujúcich dospelých účastníkov, kde hlavná zodpovednosť za priebeh a výsledky vzdelávania spočívajú na študujúcich, ktorí sú oddelení od vyučujúcich (konzultantov)“ (Palán 2002, s. 49).

Dištančné vzdelávanie je tiež formou, ktorou sa dnes bežne vo svete rieši vzdelávanie v riedko osídlených teritóriách (napr. v Austrálii) ako alternatíva k vzdelávaniu s internátnym ubytovaním.

3.2.3 Kombinované formy

V praxi sa obmedzenia, ktoré v sebe skrývajú ako prezenčné, tak aj dištančné formy, riešia spájaním ich výhod a vylúčením alebo aspoň oslabením týchto obmedzení. Časť vzdelávania sa takto realizuje prezenčne (spravidla úvodná časť a potom záverečná časť, predovšetkým záverečné testovanie či skúšanie), zvyšok sa realizuje dištančne (ešte stále u nás častejšie off-line).

Reprezentantom kombinovaných (alebo tiež zmiešaných či integrovaných) foriem vzdelávania je napríklad tzv. **B-learning** (*Blended learning*), v ktorom sa spájajú tradičné formy prezenčného vzdelávania so vzdelávaním prostredníctvom digitálnych médií. Vzťah prvkov oboch foriem sa vyberá v závislosti od obsahu vzdelávania, potrieb študentov a preferencií vyučujúceho. Je to veľmi účinná forma, umožňujúca veľmi pružné a flexibilné profilovanie vzdelávania, v ktorom sa napríklad v dištančnom štúdiu kombinuje e-learningový kurz s úvodným a/alebo záverečným seminárom alebo workshopom (Bath – Bourke 2010).

3.3 SYSTÉMOVÉ KONCEPTY VZDELÁVANIA

Táto podkapitola poskytuje skôr historický (ale zároveň stále aktuálny) pohľad na to, ako sa vyvíjal pohľad na úlohu vzdelávania a vzdelania v živote človeka.

Ako sme už uviedli vyššie, vzdelávací systém je vymedzovaný ako „systém inštitucionálne organizovaných i individuálnych (sebavzdelávacích) aktivít, ktoré nahrádzajú, dopĺňajú, rozširujú, inovujú, menia alebo ináč obohacujú počiatočné vzdelávanie dospelých osôb, ktoré zámerne a intencionalne rozvíjajú svoje znalosti a zručnosti, hodnotové postoje, záujmy a iné osobné a sociálne

¹²⁸Najmä e-learning je pritom forma, ktorá je niekedy zjednodušene hypostazovaná pre jeho výhodnosť z pohľadu študujúceho. Aj keď dnes sú už ľahko dostupné metodické nástroje (napr. <http://docs.moodle.org>), umožňujúce nielen kvalitnú prípravu vetvených interaktívnych študijných materiálov (napr. Švejda a kol. 2006), vrátane postupových autotestov, predsa len ich príprava si napríklad vyžaduje spoluprácu odborníkov na vecnú problematiku, na metodiku transferu a na techniku transferu, čo sa nie vždy podarí skĺbiť.

kvality, potrebné pre plnohodnotnú prácu a plnenie životných a spoločenských rol“ (Palán 2002, s. 236).

Systémy vzdelávania vyjadrujú typológie aktivít, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje a nemožno ich teda stotožňovať s organizačnými formami, ktoré sú vyjadrené v podobe rôznych vzdelávacích inštitúcií. Je síce pravda, že určité typy vzdelávacích aktivít a teda aj určité systémy vzdelávania sa častejšie uplatňujú v určitých formách vzdelávacích inštitúcií (ako napríklad denná forma vzdelávania v školskom systéme) ale tak ako nemožno stotožňovať určitý vzdelávací systém s určitou vzdelávacou inštitúciou, tak nemožno ani stotožňovať určitú vzdelávaciu inštitúciu s určitým vzdelávacím systémom.

Mnohé pojmy, s ktorými sa v týchto súvislostiach stretávame, sa pritom používajú nejednoznačne, no stávajú sa priam „zaklínadlami“ významných programových, politických a legislatívnych dokumentov, zásadných publikácií o vzdelávaní, rozvoji ľudských zdrojov a vzdelávacej politike (Rabušicová 2006, s. 13), preto sa pokúsime zároveň sústrediť pozornosť aj na terminologické a najmä obsahové odlišenie viacerých pojmov, ktorými sa odlišujú medzi sebou systémy vzdelávania.

3.3.1 Počiatočné vzdelávanie

Riadené intencionálne učenie, formálne, všeobecné i odborné vzdelávanie sa uskutočňuje obvykle v rámci školského vzdelávania. Vo významnej časti ľudskej histórie, keď neformálne a informálne učenie sa nebolo považované za legitímnu súčasť vzdelávania, bolo vlastne školské vzdelávanie jediným systémom vzdelávania. Tradične sa sformovalo z hľadiska svojej organizácie a formy ako vzdelávanie prezenčné a denné a z hľadiska svojho obsahu sa od vzdelávania univerzálneho, poskytujúceho základ pre akúkoľvek ľudskú činnosť, vyvinulo jednak k vzdelávaniu všeobecnému, nesmerujúcemu priamo k určitej profesijnej príprave (Skalková 2007, s. 47), jednak ku vzdelávaniu špecializovanému, neskôr k vzdelávaniu odbornému. „Počiatočné vzdelávanie sa stále predlžuje“ (Delors 1997, s. 59). Ešte aj v podmienkach industriálnej deľby práce a dlhých inovačných cyklov bolo možné vzdelanie, nadobudnuté v mladosti v školskom systéme, považovať za dostačujúce a vyhovujúce pre väčšinu života alebo dokonca aj pre celý život. Existovalo vlastne len toto počiatočné vzdelávanie, sporadicky dopĺňané vznikajúcimi prvkami záujmového vzdelávania (akými boli rôzne nedeľné školy a pod.), ale celé vzdelávanie sa realizovalo ako **jednofázové**, koncentrované do jednej (a jedinej) fázy v živote človeka, predchádzajúcej jeho nástupu do zamestnania. Môže teda zahŕňať tak základné, ako aj stredoškolské ale i vysokoškolské vzdelávanie (Veteška – Tureckiová 2008, s. 7).

„Počiatočným vzdelávaním sa rozumie všetko vzdelávanie, ktoré prebieha pred prvým vstupom jednotlivca na trh práce“ (Vychová 2008, s. 12). Definícia CEDEFOPu upresňuje, že sa tak deje obvykle pred nástupom do práce (Eurydice 2011, s. 14). Počiatočné vzdelávanie je teda chápané všeobecne ako **počiatočné odborné vzdelávanie a príprava**. S jeho presným vymedzením sa však spája celý rad otvorených otázok, ako podrobne analyzovali u nás J. Vantuch a D. Jelínková (2005)¹²⁹. Počiatočné odborné vzdelávanie a príprava síce u nás začína po ukončení deviatich ročníkov základnej školy, ale kvalifikáciu možno získať až na sekundárnej a terciárnej úrovni vzdelávania. Minimálny stupeň vzdelania, vedúceho ku kvalifikácii, uplatniteľnej na trhu práce, reprezentuje

¹²⁹ „Právna definícia počiatočného odborného vzdelávania a prípravy (OVP) na Slovensku neexistuje. Legislatíva vychádza z inštitucionálneho hľadiska a v dôsledku toho sa v zákonoch uvádzajú len inštitúcie, ktoré poskytujú počiatočné OVP, a ďalej sa upravuje ich činnosť. Stredná odborná škola (SOŠ) a stredné odborné učilište (SOU) sú takto tradične uznávané ako školy poskytujúce počiatočné OVP, na rozdiel od gymnázia (G), ktoré predstavuje všeobecný prúd vzdelávania. Počiatočné OVP je teda obyčajne, avšak nesprávne, redukované na vzdelávacie programy, ktoré poskytujú len tieto druhy stredných škôl. Táto redukcia sa dá vysvetliť tým, že na Slovensku nie je tradičná učňovská príprava. Na vysokoškolské vzdelávanie existujú rôzne názory. Niektorí odborníci ho odmietajú považovať za odborné, iní považujú za počiatočné OVP všetky programy vysokoškolského vzdelávania. Niektorí odborníci by s tým nesúhlasili. Za počiatočné OVP pokladajú len tie programy, ktoré vedú k jasne identifikovateľným profesiám (napr. lekár, elektrotechnický inžinier). Naopak, rozličné humanitne zamerané programy za počiatočné OVP nepokladajú“ (Vantuch – Jelínková 2005, s. 4).

u nás výučný list. Naproti tomu v koncepčnom materiáli českého ministerstva školstva sa za počiatočné vzdelávanie považuje všetko vzdelávanie v stupňoch ISCED 1 až 6, čiže celé základné, stredné i terciárne vzdelávanie (Strategie 2007, s. 8 – 9).

Dnes už počiatočné vzdelávanie, najmä ak ide o odborné vzdelávanie, nie je schopné poskytovať kvalifikáciu, s ktorou by človek vystačil po celý svoj profesijný život. „Preto vo všetkých priemyselných krajinách rastie význam ďalšieho vzdelávania a v súvislosti s tým sa mení funkcia počiatočného odborného vzdelávania. Vedú sa diskusie o tom, či má počiatočné odborné vzdelávanie človeka pripravovať s ohľadom na celý jeho profesijný život, alebo má vytvárať predpoklady pre to, aby sa rýchlo mohol uplatniť v konkrétnom povolání... Napríklad príprava v nemeckom duálnom systéme má učňom poskytnúť kvalifikáciu na to, aby sa mohli uplatniť v príslušnom povolaní, ale počíta sa s tým, že odbornými pracovníkmi sa môžu stať až vtedy, keď získajú profesijnú skúsenosť a absolvujú ďalšie vzdelávanie“ (Šnajdrová 2014, s. 11). Delorova správa v tomto kontexte uvádza, že „učňovská príprava musí uviesť do súladu dva rôzne ciele: prípravu na povolania, ktoré existujú v súčasnej dobe, a schopnosť prispôbiť sa povolaniam, ktoré si ešte nedokážeme predstaviť“ (Delors 1997, s. 80). Duálne vzdelávanie takto samo osebe ostáva len jednofázovým počiatočným vzdelávaním aj keď predstavuje pokus o prekonanie jeho limitov.

3.3.2 Vzdelávanie dospelých

V literatúre sa v súvislosti so vzdelávaním dospelých napríklad uvádza, že prvá škola, ktorá bola otvorená výlučne pre vzdelávanie dospelých, vznikla v anglickom Nottinghame v roku 1789 a ďalšie hneď na začiatku 19. storočia. Vzdelávaniu dospelých sa už v minulosti dostávalo podpory aj zo strany majiteľov tovární – ako tomu bolo napríklad vo Francúzsku v rámci reformy školského systému v roku 1833 (Błędowski – Nowakowska 2010, s.10 – 12, Lato 2011, s. 13 – 15). So vzdelávaním dospelých sa spájajú už od polovice 19. storočia aj ľudové univerzity v škandinávskych krajinách. V novších dejinách sa význam vzdelávania dospelých začal zdôrazňovať najmä po druhej svetovej vojne: prvá medzinárodná konferencia o vzdelávaní, organizovaná UNESCOm v roku 1949 v dánskom Elsinore bola práve v duchu rozvoja vzdelávania dospelých a v tomto výpočte by sme mohli pokračovať až do dnešných dní.

Ide o stále veľmi rozšírený pojem, ktorý však v sebe skrýva niekoľko rozdielnych obsahov a celkove je veľmi výrazne vnútorne obsahovo diferencovaný.

3.3.2.1 Vzdelávanie dospelých ako prvá (náhradná) a ako druhá (opakovaná) šanca

Za pôvodný impulz vzniku vzdelávania v dospelom veku možno považovať vzdelávanie dospelých osôb, ktoré nemali príležitosť vzdelávať sa v detstve (v tzv. školskom veku). V Európe, kde sa všeobecná a povinná základná školská dochádzka stala realitou už v minulých storočiach, by sme sa už s primárnym analfabetizmom stretávať nemali, ostáva však realitou vo veľkej časti rozvojových krajín, kde sa základom gramotnosti učia veľmi často dospelí a vzdelávanie v dospelom veku, čiže vzdelávanie v dospelosti je ich prvou vzdelávacou šancou. Základné vzdelávanie (hlavne programy zamerané na gramotnosť dospelých) sa objavujú vo vzdelávacích programoch 127 krajín sveta, čo bolo 80 % vzorky, na ktorej realizovalo svoj prieskum UNESCO (2009a, s. 5). Vzdelávanie dospelých v tomto zmysle nevzniklo vlastne ako vzdelávanie pre určitú vekovú kategóriu, ale ako vzdelávanie pre určitú (ekonomicky, majetkovo nedostatočne saturovanú) sociálnu kategóriu (Błędowski – Nowakowska 2010, s. 12). Stále však išlo v tomto prípade o poskytovanie vzdelávania v jednej (časovo náhradnej) fáze.

Aj keď je niekedy (najmä vo vzťahu k minulosti) ťažké kvantifikovať, nakoľko išlo v jednotlivých prípadoch v minulosti aj v Európe o absenciu, nereálnosť či nevyužitie (alebo o faktickú nevyužitelnosť) tejto prvej šance¹³⁰, treba si ju uvedomiť, keď hovoríme o vzdelávaní dospelých

¹³⁰Katastrofálne sociálnoekonomické podmienky, absencia možnosti vzdelávania sa v národnom jazyku, nedostatočná sieť škôl a pod. znamenali neraz reálne sociálne vylúčenie zo vzdelania aj tam, kde zákon povinnú školskú dochádzku ukladal, ale aj v minulosti akceptovaná téza o „nevzdelateľnosti“ niektorých kategórií detí s osobitnými vzdelávacími

ako o „druhej šanci“ – t. j. o vzdelávaní v dospelosti tam, kde „prvá šanca“ nebola využitá alebo reálne nebola využiteľná – najčastejšie tak, že nedošlo k ukončeniu akéhokoľvek stupňa formálneho vzdelania.

Hoci absolvovanie povinného základného vzdelania nie je považované nikde v Európe za dostatočné pre vstup na trh práce – ako sme si uviedli vyššie – predsa je len jeho ukončenie takmer všade podmienkou pre nadobudnutie kvalifikácie, ktorá takýto vstup umožňuje. Napriek tomu v Európe žije okolo 23 miliónov dospelých, ktorí opustili školu ešte pred ukončením základného vzdelania (Eurydice 2011, s. 23)¹³¹. V rôznych európskych krajinách existujú preto rôzne formy a možnosti, ktorými je možné toto vzdelanie (na úrovni ISCED 1 a 2) doplniť resp. dokončiť aj v dospelom veku¹³².

V celom rade európskych krajín existujú aj obdobné programy pre absolvovanie neukončeného (ale aj neúplného – v zmysle ukončeného bez certifikátu na úrovni maturitného vysvedčenia a pod.)¹³³ stredoškolského vzdelania. Tu je už niekedy ťažké rozlíšiť na štatistickej úrovni, či ide o prvú alebo o druhú šancu a len v niektorých európskych krajinách existujú formy absolvovania stredoškolského vzdelania, určené výhradne pre dospelých (Eurydice 2011, s. 27). Niekedy bolo totiž takto koncipované vzdelávanie dospelých zamerané aj na rozšírenie už dosiahnutého (a už nedostačujúceho) všeobecného vzdelania o obsahy odborného charakteru – mohlo mať teda aj špecializačný či rozširujúci charakter, čo by sme mohli považovať za náznak druhej fázy vzdelávania, nadväzujúcej na jednofázové prvotné vzdelávanie. Vo svojom základe však v ňom dominovala **substitučná funkcia**: predovšetkým nahradzovalo už ekonomicky aktívnym dospelým vzdelanie, ktorého sa im nedostalo vôbec, prípadne v požadovanom zameraní pred nástupom do prvého zamestnania.

Vo vzdelávaní dospelých, ktoré vzniklo ako tzv. „druhá vzdelávacia cesta“, „druhá (opakovaná) šanca“ takto dominuje predovšetkým jeho substitučná funkcia, čiže nahradzovanie toho vzdelania, ktoré absentovalo v predtým absolvovanom počiatočnom vzdelávaní.

3.3.2.2 Vzdelávanie dospelých ako nová šanca

Zatiaľ čo vzdelávanie dospelých ako prvá (náhradná) i ako druhá (opakovaná) šanca v princípe znamenalo umožnenie nadobudnutia vzdelania, v tomto prípade budeme hovoriť všeobecne o uplatnení princípu zmeny vzdelania z hľadiska jeho obsahového zamerania. Je to síce

potrebami mohli viesť k reálnemu analfabetizmu aj v Európe 20. storočia. Starý otec autora týchto riadkov (ročník narodenia 1870) mal síce predpísanú povinnú školskú dochádzku, ale vyrastal v dedinke, ktorá nemala ani svoju jednotriedku a do najbližšej školy (kde by maďarsky hovoriacemu učiteľovi aj tak nerozumel) boli v lete dve hodiny pešo, no na malom grunte bolo treba aj detskú pracovnú silu, aby bolo čo jesť – a v zime cez záveje pod Magurou by sa do školičky hádam nedostal vôbec. A tak sa dedo vedel len podpísať, zato sa však v živote nestratil, za prácou prešiel pol sveta a dohovoriť sa pol tuctom jazykov.

¹³¹Počet evidovaných nezamestnaných s neukončeným základným vzdelaním (v metodika úradov práce stupeň vzdelania 0) aj u nás štandardne prekračuje desaťtisícovú hranicu a v niektorých okresoch tvorí ich podiel i viac ako 10 % celkového počtu evidovaných nezamestnaných.

¹³²U nás sa len výnimočne objavujú základné školy, ktoré systematicky poskytujú toto dovzdelanie „druhej šance“, väčšinou ide o rôzne ad hoc projekty, realizované či už v rámci využívania podpory zo štrukturálnych fondov EÚ v programoch sociálnej inklúzie a zamestnanosti, alebo o rôzne overovania metodiky takéhoto vzdelávania (pozri napr. Hanzelová – Kostolná – Reichová 2005). „Vzhladom k averzii voči tradičnému spôsobu vzdelávania, ktorá medzi týmito mladými ľuďmi vládne, školy druhej šance fungujú na úplne iných princípoch“ (Hromada - Sloboda - Vantuch 2011, s. 20). Pritom pozornosť týmto jednotlivcom je všeobecne nedostatočná. Ako píše J. Delors v novšej štúdií: „Títo ľudia tvoria veľkú časť mladých ľudí: napríklad v Španielsku je to 30 percent. Nemá zmysel pýtať sa predčasne ukončených študentov, či majú chuť sa učiť... Dokonca francúzsky národný vzdelávací systém nevie, čo sa s nimi stane. Jedného dňa opustia školu a potom zmiznú. Samozrejme, v televízii sa dá počuť, že jeden z každých stotisíc z nich sa v USA stane veľkým šéfom, čo znamená, že sa dokáže presadiť sám, bez toho, aby chodil do školy... Ale splnený sen jedného človeka nie je riešením pre všetkých“ (Delors 2013, s. 321 - 322).

Za druhošancové vzdelávanie sú u nás považované aj niektoré opatrenia pre ľudí s neukončeným základným vzdelaním, poskytujúce možnosť získania praktických zručností za účelom pracovného uplatnenia, ktoré boli obsiahnuté v akčných plánoch na podporu zamestnanosti pre najmenej rozvinuté okresy (Pirohová – Lukáč – Lukáčová 2020).

¹³³Dokončenie vzdelávania ZŠ a SŠ upravuje aj § 46 zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti.

trochu akademické rozlíšenie, pretože najmä poskytovanie druhej šance s určitým časovým odstupom od „zmeškanej“ alebo „nevyužitej“ prvej šance sa spravidla realizuje na novej obsahovej úrovni a môže znamenať zároveň aj novú šancu v zmysle nadobudnutia novej kvalifikácie, čiže takej, ktorá by nebola dosiahnuteľná, ak by bola bývala prvá šanca využitá či ukončená. Napriek tomuto akademickému rozdielu predsa len možno aj v praxi identifikovať, či ide (aspoň prevažne) o novú šancu alebo len o druhú šancu.

Novou šancou rozumieme absolvovanie takého vzdelávania, ktoré nenahradzuje ani nedoplnia absentujúce či neukončené vstupné vzdelanie ani absolvované kvalifikačné vzdelávanie, umožňujúce vstup na trh práce. Novou šancou budeme rozumieť absolvovanie takého vzdelávania, ktorého potreba vznikla práve ako reakcia až po vstupe na trh práce v dôsledku zmien požiadaviek tohto trhu, čím vlastne predstavuje skutočnú **druhú fázu** vzdelávania, nadväzujúcu na prvotné vzdelávanie a nemožnú bez prvej fázy, ktorou bolo prvotné vzdelávanie alebo jeho náhrada v podobe druhej (opakovanej, náhradnej) šance. Silným impulzom pre rozšírenie vzdelávania nad rámec počiatočného vzdelávania na vekové kategórie, ktoré už absolvovali (povinnú) školskú dochádzku a aj ďalšie vzdelávanie, ktoré im umožnilo vstup na trh práce, a vo veku dospelosti sa vracali pôvodne najmä do školských lavíc, boli požiadavky profesijnej adaptácie na meniace sa podmienky technologického rozvoja ale aj iné spoločenské zmeny¹³⁴.

Vo väčšine odborov ľudskej činnosti dochádza k veľmi rýchlemu starnutiu poznatkov: objem informácií, ktorými disponuje ľudstvo sa zdvojnásobí v priebehu dvoch až štyroch rokov (Slavík 2012, s. 185), takže podiel poznatkov, ktoré ostávajú nenahradené novými poznatkami sa exponenciálne znižuje. Zatiaľ čo v minulosti mali v prvotnom vzdelávaní nadobudnuté poznatky životnosť, niekedy vystačujúcu na celé obdobie ekonomickej aktivity človeka, dnes dochádza k situácii, že väčšina poznatkov, nadobudnutých vo vstupnom vzdelávaní v polovici obdobia ekonomickej aktivity neplatí – a niekedy aj skôr. „V súčasnosti človek priemerne päťkrát za život zmení špecializáciu alebo povolanie a teda musí sa niekoľkokrát rekvalifikovať“ (Kosová 2005, s. 13). K zastarávaniu znalostí inžinierov z roku 1940 došlo približne o 12 rokov, ale u inžinierov, absolvujúcich v roku 1960 to bolo už 8 – 10 rokov a v súčasnosti je to približne 5 rokov“ (Krebs a kol. 1997, s. 299). Existuje pritom celý rad možností ako túto medzeru (*gap*) preklenúť (od rôznych foriem rekvalifikácie až po zmeny charakteru vzdelávania rozvojom schopnosti učiť sa učiť a celoživotným učením, čomu sa budeme venovať v ďalšom texte), medzi ktorými má svoje miesto aj vzdelávanie dospelých ako druhá, nová šanca. Spája sa najmä s nástupom technologických inovácií najvyšších rádoov alebo s veľkými spoločenskými zmenami.

Aj keď väčšinou sa potreba uplatnenia tejto inovačnej funkcie vo vzťahu k absolvovanému vzdelaniu v dôsledku technologického rozvoja realizovala len mimo systému formálneho vzdelávania (najčastejšie rekvalifikáciami), sú známe významné príklady – napríklad ak v Japonsku firma pošle študovať výrobného technológa hudobnú kompozíciu, pretože pre zvládnutie harmónie technologického procesu je ako spillover vedomosť vhodný aj algoritmus hudobného diela. Sú však známe aj menej exotické príklady a absolvovanie druhej či dokonca tretej vysokej školy je niekedy tiež len reakciou na objektívny vývoj interdisciplinarity v mnohých oblastiach ľudského poznávania a praxe.

3.3.2.3 Vzdelávanie dospelých ako štatistická kategória

Napriek určitým výhradám k pokračujúcemu používaniu tohto pojmu, o ktorých sa ešte zmienime, sa tento pojem celkom odôvodnene naďalej používa, ak sa snažíme zachytiť počet či podiel dospelých osôb (spravidla ako vekovú kohortu osôb vo veku 25 – 64 rokov) na vzdelávaní bez ohľadu na ktorúkoľvek z nižšie uvedených funkcií, ktorú môže vzdelávanie vo veku dospelosti plniť, alebo práve pre zisťovanie toho, ako sa ktorá funkcia podieľa na vzdelávacích aktivitách

¹³⁴Otec autora týchto riadkov (ročník narodenia 1912) sa so svojou maturitou z prvorepublikového reálneho gymnázia (a neskoršou štátnicou z matematiky na učiteľskom ústave) slušne živil ekonomicou úradníckou prácou, ale keď ho z kádrových dôvodov v 50. rokoch poslali „do výroby“, prijal túto výzvu a ako takmer 50-ročný zmaturoval na večernej priemyslovke, aby mohol pracovať v industriálnej profesii.

u dospelých populácie.

Takéto štatistické zisťovania robí napríklad Eurostat v rámci Prieskumu pracovných síl v EU (*EU Labour Forces Survey – EU LFS*) a Prieskumu vzdelávania dospelých (*Adult Education Survey – AES*) (Eurydice 2011), pričom prioritným účelom týchto zisťovaní je získavanie informácií o zástupení vzdelávacích aktivít v živote tejto vekovej kohorty v rôznych európskych krajinách.

Pre všetky tri spomínané okruhy sa v rámci vzdelávania dospelých sformovalo ako názov najmä tzv. diaľkové vzdelávanie ako najčastejšia z foriem tzv. **štúdiá popri zamestnaní**, rozšíreného aj u nás od 50. rokov a ako tzv. **externého štúdiá** fungujúce až do súčasnosti. V jeho rámci si jeho frekventanti spravidla dopĺňali (prípadne rozširovali) v školskom systéme počas vykonávania svojho zamestnania požadovaný stupeň (niekedy aj druh) vzdelania, uskutočňovalo sa veľmi často v školách, malo kvalifikačný, profesijný charakter. Diaľkové štúdium bolo charakterizované ako vzdelávacia forma, v ktorej sa študujúci pripravujú na základe študijného plánu, ktorý kombinuje samoštúdium s konzultáciami (väčšinou povinnými) (Veselý 2005, s. 293). Bolo fakticky redukciou štúdiá denného (Palán 2002, s. 36).

Z nášho pohľadu vznik vzdelávania dospelých v tomto kontexte nemožno chápať ako zámer neskoršieho budovania systému celoživotného vzdelávania. Aj keď sa myšlienka celoživotného vzdelávania objavovala už dávno predtým (Komenský, Grundtvig), skôr by sme jej zárodoky mohli vidieť vo vyššie spomínaných dávnejších podobách záujmového vzdelávania. Vzdelávanie dospelých však bolo základom, z ktorého vyrástol koncept ďalšieho vzdelávania najmä tým, že doplnilo jednu (prvú) fázu počiatočného vzdelávania o druhú fázu.

Vzdelávanie dospelých je vnímané ako tradičné označenie, ktoré pretrváva ešte aj potom, keď už bol pôvodný koncept vzdelávania dospelých prekonaný a nahradený konceptom ďalšieho vzdelávania¹³⁵. V rámci ďalšieho vzdelávania sa však uchovalo aj naďalej také jeho chápanie, ktoré zahŕňalo „všetky formy vzdelávania po odchode zo školy, prebiehajúce už spravidla počas zamestnania, ktoré nadväzujú na ucelené školské vzdelávanie, prípadne pracovnú prax. Patria sem napríklad rekvalifikačné kurzy (organizované napr. úradmi práce); vzdelávanie v podnikoch a na pracovisku; vzdelávanie v súkromných inštitúciách (najmä jazykových školách) a neziskových organizáciách“ (Potůček a kol. 2005, s. 293). Vzdelávanie dospelých býva niekedy stotožňované aj s ďalším vzdelávaním a vymedzované ako „vzdelávanie jednotlivca po jeho vstupe na trh práce“ (Vychová 2008, s. 12). Používa sa dokonca v spojení „ďalšie vzdelávanie dospelých“ na rozdiel od „žiakov a študentov počiatočného vzdelávania“ (tamtiež, s. 9).

Vzdelávanie dospelých sa týka ľudí, ktorí spravidla dokončili svoje počiatočné vzdelávanie v škole a prijali zodpovednosť za svoj život (Kadlecová – Lamper 2008, s. 11). Základnou charakteristikou vzdelávania dospelých je však to, že „dospelý pristupuje k vzdelávaniu predovšetkým preto, že zažíva určitú nedostatočnosť v riešení problémov súčasného života. Zajtra chce použiť to, čo sa dnes naučil“ – ako už v roku 1970 napísal McClelland (Novotný 2012, s. 6).

3.3.3 Ďalšie vzdelávanie¹³⁶

Už v roku 1983 padlo na pôde Rady Európy odporúčanie integrovať vzdelávanie dospelých do celoživotného vzdelávacieho systému, čím bol vytvorený základ pre také chápanie vzdelávania v živote človeka, ktoré sa skladalo (v čase svojho vzniku ešte relatívne mechanicky) **z dvoch na seba nadväzujúcich fáz**: zo školského vzdelávania (ako prvej fázy) a ďalšieho vzdelávania (ako následnej druhej fázy). Ďalšie vzdelávanie bolo charakterizované ako „vzdelávacie proces, zameraný na poskytovanie vzdelávania po absolvovaní určitého školského vzdelávacieho stupňa“ (Palán 2002, s. 36), „resp. po prvom vstupe vzdelávajúceho sa na trh práce“ (Strategie 2007, s. 8), „po dosiahnutí určitého stupňa vzdelania, resp. po prvom vstupe vzdelávajúceho sa jednotlivca na trh

¹³⁵Ešte v roku 1983 (teda v čase, keď už začal prevládať koncept celoživotného vzdelávania) prijala Komisia ministrov školstva Rady Európy Odporúčanie pre ďalší rozvoj vzdelávania dospelých.

¹³⁶V. Czesaná a Z. Matoušková uvádzajú (2015, s. 374), že ďalšie vzdelávanie patrí medzi pojmy, ktoré nemajú všeobecne uznávanú definíciu a následne ho členia na tri formy: formálne, neformálne a informálne.

práce“ (Veteška – Tureckiová 2008, s. 8) – substitučný charakter bol nahradený sukcesívnym (následným) charakterom, **sukcesívnou funkciou**. „Ďalšie vzdelávanie tvorí spolu s počiatočným vzdelávaním dve zložky celoživotného učenia, ktoré je možné chápať ako zastrešujúci koncept zdôrazňujúci nepretržitosť vzdelávania a dôležitosť všetkých foriem vzdelávania“ (Czesaná – Matoušková 2015, s. 374). „Ďalšie vzdelávanie, ktoré je v súlade s potrebami moderných spoločností, už nemožno ďalej vymedzovať vo vzťahu k určitej fáze života (napríklad vzdelávanie dospelých v protiklade k vzdelávaniu detí a mládeže)“ (Delors 1997, s. 59). Koncept ďalšieho vzdelávania prekonával teda koncept vzdelávania dospelých predovšetkým v tom, že sa už neviazal tak zreteľne na substitučnú funkciu, ale prinášal celý rad nových aspektov, vychádzajúcich z konštatovania, že v súvislosti s predlžovaním dĺžky života „je potrebné riešiť rozloženie obdobia, venovaného vzdelávaniu, práci a voľnému času“ (Dudová 2011, s. 13). Ďalšie vzdelávanie sa takto člení na ďalšie profesijné vzdelávanie, občianske vzdelávanie a záujmové (sociokultúrne) vzdelávanie (Palán 2002, s. 36, podobne Veteška - Tureckiová 2008, s. 8 – 9)¹³⁷:

• **ďalšie profesijné vzdelávanie** je jednak súčasťou ďalšieho vzdelávania, jednak súčasťou profesijného vzdelávania. „Označuje všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po ukončení odborného vzdelávania a prípravy na povolanie v školskom systéme. Jeho poslaním je rozvíjanie postojov, znalostí a schopností vyžadovaných pre výkon určitého povolania. Má priamu väzbu na profesijné zaradenie a uplatnenie dospelého a tým aj na jeho ekonomickú aktivitu. Jeho podstatou je vytváranie a udržiavanie pokiaľ možno optimálneho súladu medzi kvalifikáciou subjektívnou (reálna pracovná spôsobilosť jednotlivca) a kvalifikáciou objektívnou (nároky na výkon konkrétnej profesie), teda stále prispôsobovanie kvalifikácie pracovníka kvalifikovanosti práce“ (Palán 2002, s. 36). Ďalšie profesijné vzdelávanie môže mať charakter:

- **kvalifikačného** vzdelávania, ktoré môže mať charakter zvyšovania kvalifikácie¹³⁸, prehlbovania kvalifikácie¹³⁹, získavania kvalifikácie, udržiavania kvalifikácie, obnovovania kvalifikácie, rozširovania kvalifikácie¹⁴⁰, zaškolenia¹⁴¹ alebo zaučenia¹⁴²;
- **rekvalifikačného** vzdelávania (ktoré vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie – odbornej spôsobilosti pre jednu alebo viac pracovných činností v inom povolaní ako v tom, pre ktoré fyzická osoba získala kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania), zaraďuje sa tu špecifická (cielená) rekvalifikácia¹⁴³, nešpecifická rekvalifiká-

¹³⁷Existujú však aj iné členenia vzdelávania dospelých, napríklad na vzdelávanie formálne, ďalšie a vzdelávanie seniorov (Kadlecová – Lamper 2008, s. 34) – vzdelávanie seniorov (napríklad univerzity tretieho veku) však vykazuje všetky znaky štandardného záujmového vzdelávania, preto nevidíme dôvod vnímať ju ako osobitnú kategóriu.

¹³⁸Zvyšovanie kvalifikácie je zdokonaľovaním kvalifikácie nad rozsah a obsah práce, ktorú pracovník doteraz, v súlade s pracovnou zmluvou, vykonáva. Môže byť iniciované ambíciami pracovníka, alebo záujmom a potrebami zamestnávateľa. Zvýšením kvalifikácie sa rozumie aj jej získanie alebo rozšírenie (Palán 2003, s. 24).

¹³⁹Prehlbovanie kvalifikácie je zdokonaľovaním kvalifikácie, umožňujúce podávať vyšší a kvalitnejší výkon v rozsahu, ktorý je v relácii s obsahom a rozsahom práce, ktorú pracovník vykonáva. Realizuje sa získavaním ďalších vedomostí a zručností vo vykonávanom odbore činnosti. Prehlbovaním kvalifikácie sa rozumie aj jej udržiavanie a obnovovanie (Palán 2003, s. 24). Prehlbovanie a zdokonaľovanie kvalifikácie „umožňuje podávať vyšší a kvalitnejší výkon v rozsahu, ktorý je vo vzťahu s obsahom a rozsahom práce, ktorú pracovník vykonáva. Realizuje sa získavaním ďalších vedomostí a zručností vo vykonávanom odbore činnosti“ (Palán 2002, s. 175).

¹⁴⁰Napríklad u učiteľov pre splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu.

¹⁴¹Zaškolenie je vzdelávacia a adaptačná forma kvalifikačného vzdelávania, ktorej cieľom je príprava pracovníkov na výkon technologicky jednoduchého povolania s používaním jednoduchých pomôcok a nástrojov, vyžadujúcich prevažne iba znalosti pracovných postupov a zručností, podmienených základnými pracovnými zručnosťami (Palán 2003, s. 24).

¹⁴²Zaučenie je vzdelávacia forma, v ktorej absolvent odborného vzdelávania a prípravy získa vedomosti a zručnosti pre vykonávanie určitej činnosti, predovšetkým v robotníckych profesiách. Môže byť súčasťou aj podnikovej prípravy nekvalifikovaných pracovníkov pre výkon pracovnej činnosti, alebo môže byť výstupom z rekvalifikačných kurzov (Palán 2003, s. 24).

¹⁴³Špecifická (cielená) rekvalifikácia je zmenou existujúcej kvalifikácie, zameraná na získanie konkrétnych teoretických a praktických poznatkov pre nové vhodné pracovné uplatnenie. Vychádza väčšinou z bezprostredných alebo očakávaných potrieb trhu práce a je často podporená prísľubom zamestnania (Palán 2003, s. 24).

cia¹⁴⁴, predrekvalifikačné¹⁴⁵ a motivačné kurzy¹⁴⁶, obnovovacia rekvalifikácia¹⁴⁷, doplnková (rozširovacia, prehľbovacia) rekvalifikácia¹⁴⁸, praktická rekvalifikácia¹⁴⁹ a rekvalifikačné stáže¹⁵⁰;

▪ **normatívneho** vzdelávania (vymedzené právnou normou), ktoré smeruje k nadobudnutiu odbornej spôsobilosti pre výkon určitých profesií a pre prevádzkovanie niektorých živností, zvláštna odborná spôsobilosť (napr. kurz vodičov motorových vozidiel, odborná spôsobilosť na práce s výbušnami, školenia obsluhy plynových zariadení, školenia obsluhy tlakových zariadení, školenia elektrotechnikov, školenia revíznych technikov, odborná spôsobilosť špecializovaných pracovníkov na úseku bezpečnosti práce a pod.) (Prusáková 2010; Palán 2003, s. 23);

• **občianske vzdelávanie**, ktoré „vytvára širšie predpoklady pre kultiváciu človeka ako občana, pre jeho adaptáciu na meniace sa spoločenské a politické podmienky (preto sa tiež používa pojem politické vzdelávanie), slúži k urýchleniu socializácie a občianskej hodnotovej orientácie. Zahŕňa problematiku etickú, estetickú, právnu, ekologickú, všeobecne vzdelávaciu, zdravotnícku, telovýchovnú, filozofickú, náboženskú, politickú, občiansku a sociálnu“ (Palán 2002, s. 135). Delorova spáva ho vymedzuje ako „vzdelávanie, ktoré musí dávať odpoveď na otázku, pre aký účel a prečo žijeme spoločne“ (Delors 1997, s. 32). Môže mať charakter vzdelávania k rodičovstvu, vzdelávania k demokracii (k uvedomelému občianstvu), k európanstvu, ku zdravému životnému štýlu, k ochrane životného prostredia, ale aj spotrebiteľské vzdelávanie, vrátane vzdelávania k ochrane pred nekalými obchodnými praktikami (aj tzv. šmejdi) a pod. Tento jeho charakter vedie niekedy k názoru, že občianske vzdelávanie by malo byť jednoznačne v záujme štátu a štátom podporované (tamtiež)¹⁵¹;

• **záujmové vzdelávanie**, ktoré je zamerané napríklad na rôzne umelecké disciplíny, ale aj na odborné záujmové vzdelávanie, vzdelávanie záujmových združení, vzdelávanie seniorov a pod. (Palán 2003, s. 23). M. Šerák ho charakterizuje ako „systém krátkodobých aj dlhodobých organizačných foriem, ktoré umožňujú výukové, rekreačné, poznávacie a tvorivé voľnočasové aktivity účastníkov prevažne neformálnym a informálnym spôsobom a smerujúcich k uspokojovaniu osobných záujmov, k rozvoju osobnosti ako aj k celkovému zlepšeniu kvality života jednotlivca a k prehĺbeniu jeho nezávislosti“ (Šerák 2008, s. 28). Jedna z možných klasifikácií (tamtiež, s. 31– 33) uvádza, že existujú nasledovné typy záujmového vzdelávania:

- vzdelávanie zamerané na kultúrnu a estetickú výchovu, kde participujú často aj múzeá a galérie;
- vzdelávanie zamerané na pohybovú a športovú výchovu, na ktorom participujú aj športové organizácie a zväzy;
- vzdelávanie zamerané na zdravotnú výchovu, na ktorej významne participuje aj Červený kríž;
- vzdelávanie zamerané na environmentálnu výchovu, na ktorej sa významne podieľa aj

¹⁴⁴Nešpecifická rekvalifikácia je rekvalifikáciou pre zvýšenie zamestnanosti najmä absolventov stredných a vysokých škôl, prostredníctvom znalostí, trvalo požadovaných a bežných na trhu práce (Palán 2003, s. 24).

¹⁴⁵Predrekvalifikačné kurzy dopĺňajú teoretické a praktické vedomosti pre splnenie kvalifikačných predpokladov na začatie príslušnej rekvalifikácie (Palán 2003, s. 24).

¹⁴⁶Motivačné kurzy napomáhajú profesijnej orientácii s následnou rekvalifikáciou pre konkrétne pracovné uplatnenie, často sú realizované ako vstupný modul špecifickej rekvalifikácie (Palán 2003, s. 24).

¹⁴⁷Obnovovacia rekvalifikácia znamená obnovenie a rozšírenie teoretických a praktických znalostí a zručností uchádzačov o zamestnanie, ktorí svoju pôvodnú kvalifikáciu stratili, pretože v nej dlhší čas nevykonávali prax (Palán 2003, s. 24).

¹⁴⁸Doplnkové (rozširovacie, prehľbovacie) rekvalifikácie rozširujú, prehľbujú, čiže dopĺňajú doterajšiu kvalifikáciu o také teoretické a praktické znalosti a zručnosti, ktoré vytvárajú možnosť uplatnenia na trhu práce, čo sa často uskutočňuje na základe požiadaviek zamestnávateľov (Palán 2003, s. 24).

¹⁴⁹Praktické rekvalifikácie sú zamerané na získanie praktických zručností (80 % výučby) a teoretických znalostí (20 %) pre konkrétne pracovné uplatnenie (Palán 2003, s. 24).

¹⁵⁰Rekvalifikačné stáže sú zamerané na praktické znalosti a zručnosti a pracovných návykov priamo v zamestnávateľskej organizácii alebo v organizačných zložkách štátu a neziskových organizáciách (Palán 2003, s. 24).

¹⁵¹Tento kontext si osobitne všimneme v súvislosti s financovaním tohto vzdelávania z verejných zdrojov.

mnoho ekologicky orientovaných občianskych združení;

- vedecko-technické vzdelávanie, na ktorom sa podieľajú aj hvezdárne a planetária, ale aj vedecko-technicky orientované občianske združenia a niekedy aj podnikateľské subjekty;
- jazykového, kde sa stretávame s pôsobením školských i mimoškolských vzdelávacích inštitúcií, vrátane komerčných;
- náboženského a duchovného, v ktorom sa angažujú nielen registrované ale i neregistrované cirkvi a náboženské spoločnosti a nimi zriaďované spoločenstvá, ale aj občianske združenia a pod.

Záujmové vzdelávanie je vnútorne obsahovo najviac heterogénne, napriek tomu má viacero znakov, ktoré ho charakterizujú vo všetkých jeho podobách, ako napríklad individuálny záujem a zainteresovanosť účastníka; účastníkom vyvíjaná aktivita; orientácia do sféry voľného času; otvorenosť celého systému širokým vrstvám; uspokojovanie individuálnych potrieb; dobrovoľnosť účasti; neutilitárnosť; šírka a pestrosť obsahu a sloboda výberu (Šerák, 2006), pričom „môžu niest' aj prvky formálneho vzdelávania a zároveň vytvárať predpoklady pre informálne vzdelávanie“ (Kupcová 2011, s. 132).

V niektorých krajinách (napríklad v Nemecku), kde už došlo k hlbšiemu previazaniu ďalšieho vzdelávania s počiatočným vzdelávaním, sa určitá časť ďalšieho vzdelávania, ktorá má charakter profesijného vzdelávania, označuje ako **kvartérne vzdelávanie**, čím sa vlastne potvrdzuje jeho sukcesívny charakter.

Ďalšie vzdelávanie možno považovať zároveň za podmnožinu celoživotného vzdelávania (Vychová 2008, s. 12).

3.3.4 Celoživotné vzdelávanie

Pod pojem celoživotného vzdelávania sa niekedy bezkriteriálne extenzívne zahŕňa čokoľvek, čo sa môže vo vzdelávaní uplatniť či vyskytnúť – napríklad jazykové kurzy, špecializačné štúdium, špecializované semináre a tréningy, rekvalifikačné kurzy, dištančné vzdelávanie, univerzity tretieho veku, kurzy šité na mieru, e-learningové vzdelávanie a pod. (Véghová 2011). Celoživotné vzdelávanie sa takto mení len na ďalší, módny pojem, bez vlastného obsahu, resp. niekedy je vymedzované tak, že neumožňuje obsahové odlišenie od iných konceptov, ktorými sa zaoberáme v tejto kapitole¹⁵².

Pojem celoživotného vzdelávania ako prvý vyslovil Basil Yeaxlee v roku 1929 (no základy mu položil už vo svojej dizertácii v roku 1925), ktorý spolu s Eduardom Lindenmanom v roku 1926 poskytol základ pre vnímanie vzdelania ako bežného aspektu každodenného života. Napriek tomu sa však tento pojem rozšíril až v 70. rokoch (Eurydice 2000, s. 4), najmä v dôsledku aktívi výt UNESCO. Ako uvádzame podrobnejšie na inom mieste tejto práce, už koncom 60. rokov sa na pôde tejto organizácie venovala pozornosť svetovej vzdelávacej kríze, reakciou na čo sa stala v r. 1970 publikovaná tzv. Faurého správa „Učiť sa byť: Svet výchovy a vzdelávania dnes a zajtra“, ktorá prvá prišla v novších časoch s myšlienkou celoživotného vzdelávania. UNESCO v tejto línii pokračovalo ešte aj na svojej 4. medzinárodnej konferencii o vzdelávaní dospelých v Paríži v roku 1985, ktorej obsah bol zameraný práve na vzťahy formálneho a neformálneho vzdelávania. „Koncept učenia v priebehu celého života... presahuje tradičné rozlišovanie medzi počiatočným a ďalším vzdelávaním“ (Delors 1997, s. 5).

Celý koncept celoživotného vzdelávania bol založený predovšetkým **na širokom inštitucionálnom pokrytí vzdelávania** (Kaščák – Pupala 2011, s. 11), ktorý považujeme za **prvý definičný znak**, odlišujúci celoživotné vzdelávanie na jednej strane od predchádzajúcich systémov vzdelávania najmä od vzdelávania dospelých.

Napríklad aj prieskum Eurydice si všimol práve to, ako je celoživotné vzdelávanie učiteľov v európskych krajinách pokryté inštitucionálne a že sa na tomto vzdelávaní podieľa šesť zá-

¹⁵² „Cieľom celoživotného vzdelávania je vytvoriť také sociálne, politické a ekonomické prostredie, ktoré umožní každému jednotlivcovi v plnom rozsahu rozvíjať svoje vedomosti, schopnosti a spôsobilosti a získať praktické skúsenosti“ (Vetráková 2011, s. 127).

kladných typov verejných a súkromných poskytovateľov. Sú nimi vysokoškolské inštitúcie, vzdelávacie inštitúcie pre počiatočné vzdelávanie učiteľov, centrá ďalšieho vzdelávania učiteľov spadajúce do systému verejnej správy, učiteľské zväzy a učiteľské asociácie, súkromné vzdelávacie centrá a iní poskytovatelia (mimovládne organizácie, súkromné spoločnosti a pod.). „Vo väčšine štátov existujú všetky alebo aspoň takmer všetky typy poskytovateľov, ako to ilustrujú nižšie uvedené príklady. V Grécku a na Cypre sú jedinými inštitúciami, ktoré poskytujú takéto vzdelávanie, centrá ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré spadajú pod verejnú správu. V Luxembursku ďalšie vzdelávanie učiteľov poskytujú iba vysokoškolské inštitúcie a inštitúcie pre počiatočné vzdelávanie učiteľov. V Nórsku sú jedinými poskytovateľmi ďalšieho vzdelávania učiteľov vysokoškolské inštitúcie“ (Eurydice 2006, s. 51–52). Celoživotné vzdelávanie predstavuje „zásadnú koncepčnú zmenu chápania vzdelávania, jeho organizačného princípu, keď všetky možnosti učenia – či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému alebo mimo neho – sú chápané ako jeden prepojený celok, ktorý dovoľuje rozmanité a časté prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním“ (Veteška - Tureckiová 2008, s. 6). Samotná **inštitucionálna pluralita** poskytovania ďalšieho kvalifikačného vzdelávania zároveň v niektorých prípadoch prinášala aj **pluralitu foriem vzdelávania**, kde sa v často uplatňovanom kreditnom systéme tohto vzdelávania významnou mierou uplatňujú nielen dlhodobé, ale aj jednorazové vzdelávacie aktivity vrátane prednášok, seminárov, odborných diskusií, odborných stáží, ale aj vlastná lektorská a publikačná činnosť, ako to napríklad vidíme v ďalšom kvalifikačnom (sústavnom) vzdelávaní zdravotných pracovníkov¹⁵³.

Aj náš zákon o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z. z. ho vymedzuje ako „všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí a) školské vzdelávanie a b) ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní“. Tento prístup bol zakotvený už v predchádzajúcej koncepcii celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike, ktorá však neprekročila horizont formálneho a neformálneho vzdelávania (Koncepcia 2005). Podobne aj neskoršia Stratégia celoživotného vzdelávania z roku 2011 je vlastne len „skladačkou“ vzdelávania školského a ďalšieho (Stratégia 2011, s. 7–15). Aj u iných autorov sa u nás stretávame s takým chápaním celoživotného vzdelávania, ktoré znamená len súčet predškolskej výchovy, základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania a vzdelávania dospelých (Vetráková 2011, s. 127).

Poľskí autori (Lato 2011, s. 28–29) zosumarizovali charakteristiky celoživotného vzdelávania, ktoré vyúsťujú do špecifických inštitucionálnych rámcov, do nasledujúcich bodov:

- vek počas ktorého sa vzdelávame, sa už neobmedzuje len na prípravu na zamestnanie a na vek zamestnania, ale ide o vzdelávanie od narodenia až po hrob;
- obsah vzdelávania, ktorý sa už neviaže len na problematiku spojenú s pracovným uplatnením, ale s celkovým rozvojom osobnosti;
- subjekty vzdelávania, ktorými už nie sú len školy, ale aj ďalšie mimoškolské vzdelávacie inštitúcie i mnohé ďalšie ustanovizne, ktorých činnosť má dosah na rozvoj poznávania¹⁵⁴;
- forma vzdelávania, ktorá už prekonáva len transmisívny spôsob odovzdávania informácií a využíva sa široká škála vzdelávacích foriem.

Oproti ďalšiemu vzdelávaniu, ktorým sa presadil mechanizmus dvoch fáz vzdelávania, ktoré na seba nadväzujú, koncept celoživotného vzdelávania prichádza s myšlienkou **striedania a prelínania fáz vzdelávania a fáz uplatňovania tohto vzdelávania** v praxi počas celého života, čo možno považovať za **druhý definičný znak**, odlišujúci celoživotné vzdelávanie od ostatných systémov vzdelávania. Vyjadruje sa ním „nutnosť, aby sa ľudia vo svojom živote vracali ku vzdelávaniu s cieľom vyrovnat' sa s novými situáciami, ktoré sa objavili v ich osobných či pracovných životoch“ (Delors 1997, s. 6).

¹⁵³Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 366/2005 Z. z. o kritériách a spôsobe hodnotenia sústavného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov

¹⁵⁴Od tohto aspektu celoživotného vzdelávania môžeme odvodzovať celý proces deinštitucionalizácie vzdelávania (Novotný 2012, s. 6).

Celoživotné vzdelávanie predstavuje v princípe nepretržitý podporný proces, ktorý podnecuje a zmocňuje jednotlivcov pre získavanie všetkých vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré potrebujú v priebehu celého svojho života a ktoré môžu využívať ku tvorivému uspokojovaniu všetkých svojich rol, vo všetkých situáciách (Jesenský 2000, s. 49). Už koncom 80. rokov sa pritom u nás objavovali názory, podľa ktorých učenie sa je celkom normálnou a nevyhnutnou činnosťou človeka, ktorá v sebe zahŕňa v sebe neustále možnosti obnovovať, dopĺňať a používať skôr nadobudnuté znalosti a zručnosti, stále si rozširovať svoj duševný obzor a kultúrnu úroveň, rozvíjať schopnosti a pozitívne osobné vlastnosti, získavať odbornosť a postupne sa zdokonaľovať, alebo si získavať novú odbornosť či špecializáciu (Skalka 1989, s. 80).

Jedným z pojmov ktorým sa možno priblížiť ku konceptu celoživotného vzdelávania je aj **kontinuálne vzdelávanie**, ktorého špecifika spočíva v tom, že sú v ňom stavané stále vyššie vzdelávacie ciele: „Pojem má svoje opodstatnenie v zmysle vytvárania vzdelávacích príležitostí ako predpokladu plynulého rozvíjania a zdokonaľovania vzdelávania človeka. Kontinuita – spojitosť, stálosť, nepretržitosť. Pojem kontinuálne vzdelávanie v tomto zmysle vyjadruje nutnosť stáleho udržiavania vzdelanostnej či kvalifikačnej úrovne. Je charakteristický napríklad pre vedeckých pracovníkov“ (Palán 2002, s. 103).

Za určitú podobu celoživotného vzdelávania možno považovať aj ďalšie kvalifikačné vzdelávania tak, ako je pod označením **sústavné vzdelávanie** zakotvené u nás v právnych predpisoch a ktoré sa týka predovšetkým zdravotníckych profesií¹⁵⁵, ale aj auditorov¹⁵⁶, geodetov a kartografov¹⁵⁷, súdnych znalcov¹⁵⁸, autorizovaných architektov a stavebných inžinierov¹⁵⁹, a pod označením kontinuálne vzdelávanie aj učiteľov¹⁶⁰ atď. V týchto profesiách ide zväčša o vzdelávanie, ktoré je už štandardné aj v iných európskych krajinách, ako to vidieť práve na vzdelávaní učiteľov.

Celoživotné vzdelávanie je niekedy nazývané aj **rekurentné vzdelávanie**, kontinuálne vzdelávanie či permanentné vzdelávanie (Palán 2002, s. 28). Charakteristikou rekurentného vzdelávania pritom je, že ide o systém príležitostí pre periodicky sa opakujúce študijné obdobia v priebehu celoživotnej pracovnej dráhy po skončení školskej dochádzky, striedanie pracovného zapojenia so štúdiom (tamtiež, s. 182). Práve v prípade rekurentného vzdelávania, ktoré ciele celoživotného vzdelávania tesne prepájalo s inštitucionálnym pokrytím (Kaščák – Pupala 2011, s. 11) sa najzreteľnejšie prejavili oba znaky, pomocou ktorých sme sa pokúsili odlíšiť celoživotné vzdelávanie od iných foriem vzdelávacích systémov.

Celoživotné vzdelávanie ako koncept možno interpretovať tak, že ho tvorí neustále striedanie ale najmä prelínanie a vzájomné dopĺňanie sa predovšetkým školských a mimoškolských foriem vzdelávania resp. vzdelávania formálneho, neformálneho a informálneho **predovšetkým v jeho organizovaných formách**.

V súvislosti s tým narastá význam poradenstva, najmä **celoživotného poradenstva**, vymedzovaného ako súbor činností, ktoré majú umožniť občanom akéhokoľvek veku a v ktorejkoľvek fáze ich života identifikovať svoje schopnosti, kvalifikáciu a záujmy, aby mohli vykonávať zmysluplné rozhodnutia v oblasti vzdelávania, učenia sa a zamestnania a aby mohli riadiť svoje vlastné cesty všade tam, kde sú tieto schopnosti a kvalifikácie získavané a/alebo využívané (Hloušková 2010, s. 12). „V zmysle rozvoja osobnosti dospelého človeka má poradca pred sebou predstavu dospelého človeka s konkrétnymi vlastnosťami, ktoré prispievajú k adekvátnemu zvládaniu života. Medzi kľúčové určite patria autonómnosť dospelého človeka, rozhodnosť, zodpovednosť, aktívny

¹⁵⁵Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a nariadenie vlády SR č. 296/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti na výkon zdravotníckeho povolania, spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností.

¹⁵⁶Zákon č. 540/2007 Z. z. o audítoroch, audite a dohlade nad výkonom auditu.

¹⁵⁷Zákon č. 216/1995 Z. z. o komore geodetov a kartografov v znení zákona č. 512/2007 Z. z.

¹⁵⁸Zákon č. 382/2004 Z. z. o znalcoch, tlmočníkoch a prekladateľoch.

¹⁵⁹Zákon č. 138/1990 Zb. o autorizovaných architektoch a autorizovaných stavebných inžinieroch.

¹⁶⁰Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

prístup k sebe a k životu“ (Šírová 2010, s. 28), čím zároveň premostňuje prístupy celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia sa.

3.3.5 Celoživotné učenie sa

Pojem celoživotné učenie sa je ešte stále relatívne nový a aj preto sa k jeho vymedzeniu objavujú niektoré rozdielne prístupy¹⁶¹. Oficiálna Stratégia celoživotného učenia Českej republiky hneď v úvode konštatuje, že „celoživotné učenie tvorí členitý, nie príliš jasne ohraničený celok“ (Strategie 2007, s. 5) a aj správa Eurydice konštatovala ešte pred pár rokmi, že „nikto neobjasnil, čo daný pojem znamená a ani nie je zabezpečené jeho jednotné používanie“ (Eurydice 2000, s. 8).

Prvýkrát sa pritom tento pojem objavil¹⁶² už na konferencii UNESCO v roku 1970 v správe Úvod do celoživotného učenia sa (Eurydice 2000, s. 6), na základe ktorej potom bola vypracovaná a v roku 1972 prezentovaná tzv. Faurého správa Učiť sa byť. Tento prístup sa však skutočne definitívne presadil až v polovici 90. rokov, keď bol napríklad (v roku 1994) na pôde OECD prijatý dokument Celoživotné učenie pre všetkých a najmä (v roku 1995) publikovaná UNESCOm tzv. Delorsova správa Učenie ako skryté bohatstvo, ale aj ďalšie dokumenty: správa OECD Učenie v každom veku (1996), dokument skupiny G8 Ciele a snahy pre celoživotné učenie (1999). Najmä vklad OECD – ako si uvedieme v ďalšej kapitole tejto monografie – mal zásadný význam pre presadenie tohto prístupu.

Pokusy o obsahové vymedzenie celoživotného učenia sa sú často opierané o identifikáciu jeho odlišnosti, alebo i podobnosti, s celoživotným vzdelávaním: U nás napríklad J. Morovič (2011, s. 9) vymedzuje celoživotné učenie sa ako „zhrnutie formálneho vzdelávania a neformálneho učenia sa“, čím fakticky stotožňuje celoživotné učenie sa s vyššie charakterizovaným celoživotným vzdelávaním. Pokusy o jeho pozitívne vymedzenie sa opierajú napríklad o argumenty, že celoživotné učenie sa líši od celoživotného vzdelávania, ktoré sa vzťahuje len na formalizované postupy, tým, že celoživotné učenie sa vzťahuje aj na neformalizované vzdelávanie (Kopecký 2004, s. 12), resp. že ide o rozdiel medzi vzdelávaním ako procesom, ktorý prebieha v školách a učením sa, ktoré prebieha nielen v školách (Vychová 2008, s. 17). „Celoživotné učenie zahŕňa formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie dospelých a informálne vzdelávanie“ (Palán 2002, s. 30). V zásade sa v týchto vymedzeniach stále stretávame so snahou vymedziť celoživotné učenie sa pomocou jeho inštitucionálneho pokrytia, ktoré podľa zmieňovaných autorov je širšie ako u celoživotného vzdelávania.

Aj tento **aspekt** rozdielov medzi celoživotným vzdelávaním a celoživotným učením sa¹⁶³ môžeme považovať za relevantný (aj keď – ako si ukážeme ďalej – nie za rozhodujúci). Keď napríklad OECD v roku 1973 publikovalo správu „Sústavné vzdelávanie: Stratégia pre celoživotné učenie“ jej východiskom bolo chápanie celoživotnosti¹⁶⁴ ako **vzdelávacieho kontinua**, ktoré sa

¹⁶¹Niektorí autori odvodzujú koncept celoživotného učenia sa už od Komenského požiadavky, aby sa vzdelávanie uskutočňovalo počas celého života v určitých etapách (Kadlecová – Lamper 2008, s. 11), ale to skôr vidíme ako určitý predobraz celoživotného vzdelávania než celoživotného učenia, čo naznačuje aj Komenského zásada „*Tota vita schola est*“ (Celý život je školou) (Lato 2011, s. 12).

¹⁶²Skôr ako životnú múdrosť možno evidovať Senecov verš „*Tamdiu descendum est... quamdiu vivas*“ (Treba sa učiť, pokiaľ žiješ).

¹⁶³ Poznámka prekladateľov k slovenskému vydaniu Memoranda o celoživotnom vzdelávaní sa v nadväznosti na preklad a skratku pojmu celoživotné vzdelávanie sa = CŽV: „V originále je analogická skratka LLL používaná len v prílohách. V hlavnom texte bol vždy použitý plný termín „lifelong learning“. Skratku zavádzame pre prípadné zjednodušenie slovenského prekladu vždy vtedy, keď by bol zvratným zámenom „sa“ výrazu „celoživotné vzdelávanie sa“ zbytočne zaťažený. Používanie zvratného zámena v tomto termíne však pokladáme za nevyhnutné na zdôraznenie v súčasnosti sa silne prejavujúceho trendu nazerať na vzdelávanie ako na proces determinovaný aktivitou vzdelávajúceho sa jedinca. Termín „celoživotné vzdelávanie sa“ sme uprednostnili pred výrazom „celoživotné učenie (sa)“ preto, aby bolo možné zachovať používanú skratku CŽV, ktorá pôvodne označovala „celoživotné vzdelávanie“ v jeho možno i nechcenom dominantne inštitucionálnom aspekte“ (Memorandum 2010, s. 6). Z nášho pohľadu pre rozlíšenie celoživotného učenia sa a celoživotného vzdelávania sa odkazujeme na kapitolu 2.3 tejto monografie.

¹⁶⁴Ludský život členia pedagogicko-psychologické vedy na obdobie detstva 0 – 10 r. (v tom predškolský vek 3 – 6/7 r., mladší školský vek u dievčat 6 – 10 r. a u chlapcov 7 – 11 r.), dorasteneckva 11 – 20 r. (v tom predpuberta u dievčat 10

prestáva primárne členiť na nejaké etapy či fázy a predovšetkým už nie je nejakým jednoduchým súčtom vzdelávania v jednotlivých fázach¹⁶⁵. Inštitucionálne pokrytie celoživotného učenia sa oproti inštitucionálnemu pokrytiu celoživotného učenia sa sa totiž líši nie kvantitou, mierou či šírkou, ale tým že dochádza k **asimilácii, splynutiu všetkých úrovní a stupňov** na novej kvalitatívnej úrovni: „Základné charakteristiky súčasného modelu celoživotného učenia sa už dávno neobšadzujú len priestor vzdelávania dospelých terciálneho či odborného vzdelávania – tento model sa stal univerzálnym vzorom vzdelávania, ktorý splynutím do seba asimiloval všetky úrovne i stupne vzdelávania“ (Kaščák – Pupala 2011, s. 13).

Zásadná zmena, zásadne **nový aspekt** spočíva však v niečom inom: V skutočnosti reprezentuje celoživotné učenie sa oproti celoživotnému vzdelávaniu natoľko „radikálne nové poňatie“ (Kaščák – Pupala 2011, s. 10), že sa hovorí dokonca o dvoch generáciách, dvoch etapách. Za prvú etapu možno považovať práve celoživotné vzdelávanie, u ktorého – ako sme ozrejmili vyššie – je dôležité práve inštitucionálne pokrytie. Druhá etapa – celoživotné učenie sa – je nová v tom, že kladie dôraz na aktivitu a vlastnú zodpovednosť jednotlivca v celom oblúku jeho učenia sa od narodenia až po smrť. V praxi tak nachádza priestor konštruktivistická teória učenia sa, ako sme sa jej venovali v časti 2.1.1, zdôrazňujúca úlohu učiaceho sa v celom procese učenia (Serafín 2011).

Práve spomínanej Delorovej správe sa pripisuje zásadný význam pre predsunutie koncepcie celoživotného učenia (sa) pred koncepciu celoživotného vzdelávania. „Medzi obidvomi pojmami je zásadný rozdiel, pretože pojem „učenie sa“ implicitne predstavuje myšlienku osobnej zodpovednosti za rozvoj vlastného vzdelávania... Kým pojem celoživotné vzdelávanie viac ukazuje na stratégiu určenú na vyriešenie implikácií hlavných ekonomických a spoločenských zmien, pojem celoživotné učenie sa viac na individuálnu stratégiu celostného a mnohostranného rozvíjania osobnosti“ (Kosová 2005, s. 16). Na rozdiel od Faurého správy „prioritným odkazom Delorovej správy nie je pokrok v pracovnom živote. Namiesto toho argumentuje oveľa ambicióznejšou formou – a to rozvojom osobnosti, ktorú môže ľudská bytosť dosiahnuť“ (Eurydice 2000, s. 8). Aj koncepcia celoživotného učenia ČR zdôrazňuje, že pri celoživotnom učení ide skôr o neustálu pripravenosť človeka učiť sa ako o neustále štúdium (Strategie 2007, s. 8).

Zatiaľ čo pojem celoživotné vzdelávanie sa používal až do polovice 90. rokov, podľa Z. Palána ho od r. 1996 nahradil pojem celoživotné učenie, aby sa tým zdôraznil práve **aktívny prístup jednotlivca**. „Celoživotné učenie predstavuje zásadnú zmenu chápania celého vzdelávania, keď všetky možnosti učenia – či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému alebo mimo nich – sú chápané ako jednotný prepojený celok, ktorý dovoľuje rozmanité a početné priechody medzi vzdelávaním a zamestnaním a ktorý umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami a kedykoľvek v priebehu života. Formalizovaný vzdelávacie systém, ako ho poznáme dnes, vytvára pre toto chápanie celoživotného učenia nevyhnutné základy, tvorí však len jednu jeho časť. Celoživotné učenie má človekovi poskytovať možnosť vzdelávať sa v rôznych štádiách svojho rozvoja až do úrovne svojich možností v súlade s vlastnými záujmami, úlohami a potrebami“ (Palán 2002, s. 28 – 29). **Celoživotné učenie sa takto prekračuje rámec**

–11 r., u chlapcov 11 – 12 r., puberta u dievčat 11 – 14 r., u chlapcov 12 – 16 r., adolescencia u dievčat 14 –18 r., u chlapcov 16 – 20 r.), dospelosti 20 – 60 r. (v tom mladšia dospelosť u žien 18 – 27 r. a u mužov 20 –30 r. a neskorá dospelosť u žien 40 – 60 r. a u mužov 45 – 65 r.) a staroba po 60. r. (v tom starnutie - presenium 60/65 – 75 r., senium 75 – 90 r. a neskorá staroba – silicernium nad 90 r.) (Kováčiková 2006, s. 29). V týchto klasifikáciách však niet jednotnosti: Palán napríklad vymedzuje adolescenciu u dievčat 12. – 18. rokom a u chlapcov 14. – 20. rokom a spája ju s obdobím štúdia na strednej škole (Palán 2002, s. 8). Pedagogické vedy zase rozlišujú predškolský vek, školský vek (mladší, stredný a starší), rozlišujú ďalej pedagogiku stredoškolskú a vysokoškolskú a pedagogiku dospelých (porovnaj napr. Kominarec 2003, s. 14), pričom v súčasnej pedagogickej teórii je všeobecne prijímaná téza, overená aj empirickými výskumami, že človek je schopný učiť sa ako v mladosti, tak aj v strednom veku či v záverečnej fáze svojho života (Skalka 1989, s. 80).

¹⁶⁵V našej platnej legislatíve (§2 zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní je však celoživotné vzdelávanie ešte stále definované ako „všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Celoživotné vzdelávanie ako základný princíp výchovy a vzdelávania uplatňovaný vo vzdelávacej sústave Slovenskej republiky tvorí a) školské vzdelávanie a b) ďalšie vzdelávanie nadväzujúce na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní.“

vzdelávacích inštitúcií. „Celoživotné učenie predpokladá samostatnosť študujúceho, ktorý si riadi a organizuje samostatne a prakticky nezávisle svoje učenie. Tradičná rola učiteľa sa v tomto chápaní celkom stráca a prirodzene mení do podoby facilitátora, sprievodcu štúdiom. Pritom treba zdôrazniť, že táto rola facilitátora nie je nevyhnutne nutnou podmienkou celoživotného učenia, ale skôr naopak je jedným z možných variantov. V rámci celoživotného učenia sa je študujúci nútený celkom prevziať zodpovednosť za svoje učenie, kontrolovať svoje výsledky a hodnotiť dosiahnuté pokroky. Vznikajúce synchronne alebo asynchronne interakcie medzi učiacimi sa jednotlivcami sú potom v rámci celoživotného učenia sa možné a to v zásade bez bariér ako z pohľadu miesta, tak aj času, ale ani toto nie je nevyhnutne nutné“ (Serafin 2011, s. 10).

Celoživotné učenie sa má pritom dva rovnako dôležité ciele: podporu aktívneho občianstva a podporu zamestnateľnosti: „Aktívne občianstvo sa sústreďuje na to, či a ako ľudia participujú na všetkých sférach spoločenského a hospodárskeho života, na príležitosti a riziká, ktorým pritom čelia, na mieru spolupatričnosti a na možnosti vyjadriť sa a ovplyvniť spoločnosť, v ktorej žijú. Počas veľkej časti života väčšina ľudí platená práca výrazne prispieva k pocitu nezávislosti, sebaúcty a blahobytu a je preto kľúčom k celkovej kvalite života ľudí. Zamestnateľnosť, schopnosť zabezpečiť si a udržať zamestnanie, nie je teda len ústredným rozmerom aktívneho občianstva, ale je rovnako tak rozhodujúcou podmienkou pre dosiahnutie plnej zamestnanosti a zlepšenie európskej konkurencieschopnosti a prosperity v „novej ekonomike“. Tak zamestnateľnosť, ako aj aktívne občianstvo závisia na dostatku zodpovedajúcich najnovších vedomostí a zručností umožňujúcich podieľať sa na hospodárskom a spoločenskom živote a prispievať k nemu“ (Memorandum 2010, s. 8 – 9).

Celoživotné učenie sa v tomto zmysle môže byť nepretržité alebo periodické.¹⁶⁶

V roku 2000 definovalo OECD celoživotné učenie takto: „Učenie pod týmto zorným uhlom spája individuálny a spoločenský rozvoj vo všetkých smeroch a prostriedkoch – v rámci formalizovanom, čiže v školských inštitúciách, v zariadeniach odbornej prípravy, terciárnom vzdelávaní, vzdelávaní dospelých, ale aj v prostredí neformálnom, teda doma, v práci a v iných spoločenských celkoch. Ide o systémový prístup: zameriava sa na štandardy vedomostí a zručností, ktoré platia pre všetkých, bez ohľadu na vek. Zdôrazňuje potrebu pripravovať a **motivovať všetky deti od najútlejšieho veku pre učenie sa po celý život** a koordinovať snahy o zabezpečenie príslušných možností pre všetkých dospelých, či už zamestnaných alebo nezamestnaných, ktorí sa potrebujú revalifikovať, prípadne postupovať na vyšší kvalifikačný stupeň“ (Palán 2002, s. 30). Práve táto celoživotnosť, čiže to, že celoživotné učenie sa začína už narodením dieťaťa (Vychová 2008, s. 12) ho zásadným spôsobom odlišuje napríklad od vzdelávania dospelých.

Z nášho pohľadu je rozdiel medzi celoživotným vzdelávaním a celoživotným učením sa taký istý, aký je rozdiel medzi vzdelávaním a učením sa, ako sme ho vymedzili v predchádzajúcej kapitole. A ak sme vyššie uviedli, že celoživotné vzdelávanie znamená neustále striedanie, ale najmä prelínanie a vzájomné dopĺňanie predovšetkým školských a mimoškolských foriem vzdelávania, resp. vzdelávania formálneho, neformálneho a informálneho predovšetkým v jeho organizovaných formách, celoživotné učenie sa znamená prelínanie a dopĺňanie intencionálneho, incidentného a funkcionálneho učenia sa. Až konceptom celoživotného učenia sa sa prekonáva aj koncept rozlišovania medzi počiatočným a ďalším vzdelávaním a všetky predchádzajúce prístupy vychádzali vlastne zo striedania vzdelávania a praxe (Delors 1997, s. 5 – 6). Celoživotné učenie sa je oproti tomu založené na hlbokom prelínaní až **úplnom splynutí vzdelávania a praxe** prostredníctvom osvojenia schopnosti učenia sa: nejde teda o vzdelávanie pre prax (ako by sme to mohli identifikovať či už v počiatočnom vzdelávaní, vo vzdelávaní dospelých a v profesijnom vzdelávaní v rámci ďalšieho vzdelávania) ale o vzdelávanie a prax. Celoživotné učenie sa sa stáva nevyhnutnosťou

¹⁶⁶V súvislosti s celoživotným učením je používaný niekedy aj pojem **otvorené vzdelávanie**, ktorý však má dva významy. Je to jednak určitá forma organizácie vzdelávania, projektovaná tak, aby bol prístup ku štúdiu umožnený každému. Okrem širokej ponuky možností je pre otvorené vzdelávanie v tomto zmysle typická absencia vstupných požiadaviek, individuálna voľba tempa štúdia a individualizované kurikulum – niekedy sa realizuje v rámci dištančného alebo externého štúdia. Druhý význam má otvorené vzdelávanie ako forma učenia na diaľku, keď sú učebné materiály voľne dostupné na internetovom serveri – tu ide o formu sebvzdelávania (Palán 2002, s. 142).

a nikdy nekončiacim procesom – už nie je len významným faktorom kvality života jednotlivca, ale stáva sa základným prvom života celej spoločnosti (Šerák 2009, s. 13). Zároveň však práve touto komplexnosťou celoživotné učenie sa prekonáva v počiatocnom vzdelávaní, vzdelávaní dospelých, čiastočne i v ďalšom vzdelávaní a aj v celoživotnom vzdelávaní prítomnú silnú väzbu na využitie v pracovnom živote: s odkazom na Delorovu správu, ktorou sa koncept celoživotného učenia začal presadzovať, konštatuje Eurydice, že výsledkom celoživotného učenia sa primárne „nie je pokrok v pracovnom živote“ (Eurydice 2000, s. 8) aj keď pochopiteľne prináša profit aj pre pracovný život.

Kľúčovú úlohu v celoživotnom učení sa zohráva **sebavzdelávanie**, ktoré býva niekedy stotožňované s informálnym vzdelávaním (Vychová 2008, s. 29), ale skôr by sme ho mohli dať do vzťahu s funkcionálnym učením (ako sme ho vymedzili v podkapitole 2.3). V. Prusáková ho charakterizovala ako „taký proces vzdelávania, v ktorom si jednotliviec prevažne sám stanovuje ciele, vyberá učivo, volí metódy, sám seba motivuje, riadi a kontroluje, hodnotí kvalitu svojho učenia a prijíma ďalšie rozhodnutia“ (Prusáková 2005, s. 27). Zakladá sa teda na vlastnom autonómnom organizovaní si osvojovania si vedomostí a v tomto zmysle vlastne nie je výlučnou charakteristikou dospelého veku (spontánne ho pri dostatku podnetov realizuje už aj dieťa od narodenia). Sebavzdelávanie v tomto zmysle nie je alternatívou vzdelávania formálneho a neformálneho, ale sa stáva vnútornou súčasťou celoživotného učenia vo všetkých jeho podobách ako napĺňanie potreby poznávania, sprevádzajúcej človeka skutočne od narodenia až po hrob. V tomto zmysle možno chápať celoživotné učenie sa ako **celoživotné sebavzdelávanie**, ktoré sa stáva nevyhnutnou podmienkou pre aktivitu v celom živote (Kolář – Vališová 2009, s. 13).

„Celoživotné učenie má svoju polohu horizontálnu (stranu dopytu), ktorou základnou charakteristikou je zabezpečiť možnosť učenia a prístupnosť k vzdelaniu po celý život, ale má aj svoju polohu vertikálnu (stranu ponuky), ktorej základnou charakteristikou je zabezpečenie možnosti učenia sa, ponuka a sprístupnenie vzdelávania až do úrovne osobnostných možností (do úrovne kritického rastového momentu, stropu intelektových predpokladov, do maxima osobnostných dispozícií)“ (Palán 2002, s. 29). Zároveň s tým treba začať napĺňať už dávnejšie sa objavujúce výzvy po viacdimeziálnom pohľade na celoživotné učenie, aké prezentoval napríklad už v roku 1998 K. Rubenson, hovoriac o trojrozmernom pohľade na celoživotné učenie, zahŕňajúcom:

- učenie v celej dĺžke života (*lifelong learning*), čiže pokračovanie v učení a sebavzdelávaní po celý život,
- učenie v celej šírke života (*lifewide learning*), čiže mnohopočetnosť vplyvov a rozmanitosť miest, kde možno nadobudnúť vedomosti, znalosti a zručnosti, neformálne a informálne vzdelávacie aktivity,
- motiváciu k učeniu (*motivation*), ktorá je podmienená schopnosťou učiť sa, kvalitnou školskou skúsenosťou, kvalitou životného a pracovného prostredia, kvalitou a vzťahmi v učebnom procese a pod. (Palán 2002, s. 217 – 218).

Kombinácia biodromálneho horizontu a učenia siahajúceho až po úroveň vedomostí vytvára viacrozmerú maticu, ktorá by mala byť priestorom, v ktorom sa má realizovať politika vzdelávania pre 21. storočie. Problém vyplýva z informačnej explózie, keď je jednoducho nevyhnutné zvládať ich nával technickými prostriedkami, ktoré musia nahradiť človeka všade tam, kde ide o ich rutinné spracovávanie – a tu je komodifikácia nielen prirodzená a potrebná, ale aj nevyhnutná. Celoživotné učenie (a nie len inštitucionálne pokryté vzdelávanie) má „napomáhať tomu, aby ľudia boli schopní sa so záplavou rôznorodého poznania nejakým spôsobom vyrovnávať“ (Rabušicová 2006, s. 14).

V skutočnosti v kontexte celoživotného učenia sa význam počiatocného či všeobecne školského vzdelávania v kontexte celoživotného učenia sa nezmenšuje, ale práve naopak: predpokladom zvládnutia celoživotného učenia sa je naučiť sa učiť sa (Kosová 2005, s. 16), potreba „pravovať a motivovať na celoživotné učenie sa deti od útleho veku“ (Eurydice 2000, s. 8)¹⁶⁷. V kontexte asimilovania všetkých úrovní a stupňov vzdelávania, všetkých jeho foriem a metód je dôležité,

¹⁶⁷ Je potom trochu prekvapujúce, keď naša Stratégia celoživotného vzdelávania hľadá motiváciu takmer na opačnom konci „celoživotného“ oblúka, keď ju vidí v záujme jednotlivca o jeho profesijný a občiansky rozvoj (Stratégia 2011, s.7).

aby „aj všeobecné vzdelávanie poskytované školami pre primárne či sekundárne vzdelávanie sa stalo súčasťou tohto procesu a adaptovalo svoje ciele tak, že sa stalo prípravou na celoživotné učenie sa“ (Kaščák – Pupala 2011, s. 13).

4 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE VEREJNEJ POLITIKY

Vzdelávacia politika je politikou. Všeobecná charakteristika pojmu politika hovorí, že ide o spravovanie vecí verejných. Napriek tomu však rozhodovanie o princípoch, na ktorých má štát vzdelávanie v danej krajine, rozhodovanie o tom, aké funkcie má plniť, ako má byť organizované atď., čím sme sa zaoberali v predchádzajúcich kapitolách, nebolo vždy zďaleka vecou verejnou, ale len – tak ako celá politika – „pánskym huncútstvom“, agendou pre elity, predovšetkým pre politické štruktúry, prípadne aj nimi akceptovaný okruh odborníkov (alebo osôb, ktoré politická moc za odborníkov považovala).

Systém spoločenskej regulácie, v rámci ktorého je regulované aj postavenie vzdelávania v spoločnosti, ktorý sa aj v Európe do konca 18. storočia odvíjal od nadprirodzených autorít, dával panovníkovi, panujúcemu „z milosti Božej“, legitimitu rozhodovať o týchto otázkach vo vlastnej kompetencii, vrátane takých otázok, akými boli zavádzanie povinného školstva či uskutočňovanie školských reforiem. Veľká transformácia na prelome 18. a 19. storočia vytvorila tri nové systémy spoločenskej regulácie, medzi nimi na prvom mieste štát, ktorý už svoju legitimitu neodvodzoval „z Božej milosti“, ale z vôle ľudu a z moci zákonov, stojacich nad každou inou mocou, ďalej trh, založený na sile vzájomne rešpektovaných dohôd predovšetkým medzi nositeľmi individuálnych záujmov, a napokon občiansku spoločnosť, vytváranú na báze dobrovoľnej spolupráce jednotlivcov a skupín.

V našich zemepisných šírkach došlo napokon v polovici minulého storočia k násilnému zvratu, ktorý vyradil z fungovania nielen „Božiu moc“, ale aj trh a občiansku spoločnosť a nad vôľu ľudu postavil politickú ideológiu, z ktorej odvodzoval aj riešenia o hierarchii funkcií vzdelávania, uplatňovanie rôznych princípov vo vzdelávacej politike a pod.

Zmena, ktorou musí prejsť a do istej miery už aj prechádza i vzdelávacia politika, je teda súčasťou všeobecných zmien, keď sa z politiky ako „pánskeho huncútstva“ či ako „služky ideológie“ opäť stáva správa vecí verejných. V teórii sa pre tento nový koncept zaužívalo označenie „verejná politika“.

4.1 VEREJNÁ POLITIKA¹⁶⁸

Nie sme zďaleka jediní, čo konštatujeme, že vzdelávacej politike rozumie u nás každý, pretože každý chodil do školy (Veselý 2005, s. 277). Útechou v núdzi nech nám je skúsenosť, že to isté platí – aj keď len v nepodstatne menšej miere – aj o politike finančnej (takmer všetci ešte máme aspoň občas nejaké peniaze), dopravnej (všetci predsa občas cestujeme), zdravotnej (každý z nás bol niekedy u lekára a niekedy bol aj chorý) a pod.

To, čo možno vyznieva trochu dehonestujúco, je však do istej miery aj objektívnym prejavom toho, že sa aj o vzdelávacej politike vedú vo verejnosti diskusie, debaty, spory a polemiky a že sa aj vzdelávacia politika stáva poľom, kde sa stretávajú rôzne záujmy rôznych skupín. Verejná politika sa stala jedným z nových priestorov, stáva sa nielen novou vednou disciplínou, ale aj novým fenoménom celkového života spoločnosti.

Nemožno to však chápať tak, že vzdelávacia politika je nejakou novou vecou: politické dokumenty, v ktorých sa píše o vzdelávaní a o vzdelaní majú históriu, ktorá sa ráta na tisícročia. A zďaleka nešlo pritom len o význam a rozvoj školského vzdelávania: ovládnutie písma ako znakovkej sústavy, umožňujúcej transport a akumuláciu získaných znalostí znamenalo vstup do civilizácie a znamenalo aj moc¹⁶⁹. Aj preto stredovek úzkostlivo selektoval prístup ku *vzdelaniu* a aj všetky neskoršie totality sa vždy snažili mať vzdelávacie systémy pod silnou kontrolou. Vzdelanie bolo nástrojom upevňovania moci a vzdelanie znamenalo moc.

¹⁶⁸Táto podkapitola napriek svojmu názvu si nekladie za cieľ prezentovať celú šírku problematiky verejnej politiky, ale len stručný pohľad na jej východiská, umožňujúci porozumenie ďalšiemu textu, ktorý bude venovaný vzdelávacej politike práve v kontexte verejnej politiky. Záujemcov o hlbšie poznanie otázok verejnej politiky a jej teórie odkazujeme na pramene, citované v tejto podkapitole.

¹⁶⁹Prekrásny príklad tejto skutočnosti nám poskytujú naše dejiny a cyrilometodská misia v nich.

Aj po vzniku troch moderných systémov spoločenskej regulácie (štát, trh a občianska spoločnosť) na prelome 18. a 19. storočia si vzdelávanie (obmedzené v tom čase prakticky len na školský systém a svojim charakterom plniace ešte dlho len funkciu vstupného vzdelania) udržalo svoje elitárske charakteristiky. O tom ako sa vzdelávanie stávalo súčasťou verejného sektora a začalo byť financované z verejných zdrojov, sa zmienime neskôr, tu zatiaľ len konštatujeme, že na jednej strane sa elementárne vzdelávanie (približne na úrovni trívia – čítanie, písanie a počítanie) stávalo všeobecne dostupným, na druhej strane pre prístup k moci ba i k rozhodovaniu o veciach verejných sa dlho udržiaval vzdelanostný cenzus.

Nielen prístup k vzdelávaniu a k vzdelaniu, ale aj otázky kto, ako, komu a pod. má vzdelanie poskytovať, boli celosvetovo až do polovice minulého storočia (a na veľkej časti našej planéty až dodnes sú) otázkami, o ktorých rozhodovali politické elity a v praxi teda orgány **štátu**. Na rozdiel od iných oblastí spoločenského života si však v oblasti vzdelávania určitú autonómiu, určitú mieru samosprávnosti a **samosprávy** už od stredoveku dokázali zachovať aj univerzity.

Nástup **trhu** ako ďalšieho moderného a univerzálneho systému spoločenskej regulácie umožnil vnímať ponuku a dopyt po rôznych formách, typoch a obsahoch vzdelania, ekonomickú stránku poskytovania vzdelávania, ekonomické nástroje podporujúce vzdelávanie (rozpočty, štipendiá atď.) atď. Na prvý pohľad sa oslabil vplyv štátu, politických elít, na rozhodovanie o vzdelávaní. Na druhý pohľad zároveň rovnako narástol vplyv peňazí na toto rozhodovanie.

Vzdelávanie sa – na rozdiel od väčšiny iných oblastí spoločenského života – od počiatku sa výrazne presadzovalo cez tretí systém modernej spoločenskej regulácie, ktorým sa stávala rodiaca sa **občianska spoločnosť**. V každej európskej krajine už v polovici predminulého storočia evidujeme obrovské množstvá rôznych vzdelávacích spolkov, ktoré sčasti substituovali, ale zároveň mnohé aj rozširovali vzdelávanie, poskytované nedostatočne rozvinutým školským systémom a niekedy doň skutočne prvé vnášali demokratického ducha.

Napokon aj na vzdelávacej politike ešte nestratil svoj význam ani predchádzajúci dominantný systém spoločenskej regulácie, ktorý pred „veľkou transformáciou“ z prelomu 18. a 19. storočia reprezentovala **cirkev**, resp. náboženstvo. „Cirkev sa vždy angažovala vo vzdelávaní: zakladala školy, semináre a knižnice. Okrem viery šírili aj gramotnosť“ (Kalous 2006a, s. 43). Tento systém je prítomný dodnes nielen v podobe cirkevných vzdelávacích inštitúcií, ale aj v podobe hodnôt, ku ktorým sa Európa naďalej hlási – aj keď už pôsobenie jednoznačne a čisto konfesijných vzdelávacích inštitúcií a konfesného vzdelávania má tu len miesto vo vzdelávaní cirkevných štruktúr.

Na rozdiel od politiky, v ktorej dominujú pojmy „moc“ a „politické elity“, vo verejnej politike dominujú pojmy „záujem“ a „aktéri“.

Základným pojmom verejnej politiky je „**verejný záujem**“. Právne nedefinovaný, „neurčitý“ pojem, ktorý sa však napriek tomu objavuje v celom rade právnych predpisov a ktorým by mal byť podľa judikatúry Ústavného súdu SR v zákone vyjadrený účel¹⁷⁰ však nie je jednoduchým pojmom.

„Verejný záujem“ nie je ani zďaleka to isté, čím bol v minulosti u nás tzv. celospoločenský, resp. spoločenský záujem, ktorého legitimita bola taká pochybná ako zákony, do ktorých bol vteľovaný i ako orgány, ktoré tieto zákony prijímali. Existuje totiž celá hierarchia verejných záujmov – od verejných záujmov celého ľudstva (kam by sme z hľadiska vzdelávania mohli zaradiť alfabetizáciu, čiže odstraňovanie negramotnosti vo všetkých kútoch našej planéty), cez verejné záujmy na úrovni kontinentov (napríklad na úrovni Európy resp. Európskej únie vzájomné uznávanie skúšok na vysokých školách, ako sa realizuje na základe bolonského procesu), na úrovni jednotlivých štátov (vyjadrených napríklad u nás v podobe štátnych vzdelávacích programov, vyjadrujúcich záväzný rámcový obsah vzdelávania pre daný typ školy bez ohľadu na jej zriaďovateľa), ale aj na úrovni miestnej (školský vzdelávací program) a pod. Delorsova správa v tejto súvislosti osobitne zdôrazňuje význam záujmov globálnych a lokálnych (Delors 1997, s. 23 – 24).

Kľúčovou je pritom otázka, ako dospieť k formulácii týchto verejných záujmov rôzneho stupňa tak, aby skutočne vyjadrovali záujem „verejnosti“ daného teritória alebo inak vymedzenej entity. Verejné záujmy totiž vôbec nemusia byť iba záujmami väčšinovými, lebo skutočná demokra-

¹⁷⁰Nález Ústavného súdu SR, sp. zn. PL. ÚS 19/09 z 26. januára 2011.

cia sa neriadi princípom že „víťaz berie všetko“, ale má vytvárať podmienky aj pre ochranu legitímnych menšinových záujmov (napríklad pre vzdelávanie osôb s osobitnými vzdelávacími potrebami). Do školstva sa podľa autorov českej monografie o teórii a nástrojoch vzdelávacej politiky premietajú tri základné okruhy záujmov: záujmy individuálne, záujmy spoločenské a záujmy účastníkov procesu, čiže pedagogických pracovníkov (Veselý – Kalous 2006, s. 24). Jedinou schodnou cestou pre formulovanie verejnej politiky (v našom prípade verejnej politiky vzdelávacej) je široká participácia rôznych aktérov, ktorých sa daný verejný záujem týka. „Záujmy jednotlivých subjektov (študenti, učitelia a politickí predstavitelia) sa vo vzdelávacom systéme často líšia“ (Dudová 2011, s. 20). Nesmie a nemôže pritom ísť len o tých, u ktorých je daný záujem opodstatneným osobným záujmom – nestačí, ak záujem o vzdelávanie nevidiacich budú formulovať ako svoju požiadavku len samotní nevidiaci, ale je nevyhnutné, aby sa tu a takto kolektivizoval verejný záujem širšieho okruhu aktérov, ktorých sa osobne daný záujem netýka, ale ktorí uznávajú, že ide o záujem, ktorý je aj na prospech ostatných ľudí.

Práve toto **kolektivizovanie** individuálnych, ale nie nevyhnutne osobných záujmov je základným mechanizmom demokratického spravovania vecí verejných: nestačí ak sa za existenciu cirkevných škôl postaví všetci učitelia, žiaci a ich rodičia z takýchto škôl, ale ak ich existenciu podporujú aj učitelia, žiaci a rodičia škôl verejných a iných súkromných a pod.

Jednotlivci a skupiny, ktoré majú vzťah k danému problému, vytvárajú medzi sebou siete a rôzne iné štruktúry a väzby, v ktorých kooperujú alebo si aj konkurujú, hľadajú často aj variantné možnosti riešenia alebo i financovania rôznych problémov, vytvárajú medzi sebou koalície, uzatvárajú zmluvy, organizujú petície, presadzujú prijímanie zákonov atď. S tým všetkým sa stretávame v celej verejnej politike a aj v politike vzdelávania, keď sa stáva verejnou politikou.

Dnes už vôbec nestačí, ak je politika vzdelávania len výsledkom rozhodovania aktérov, ktorí reprezentujú štátnu moc a štátnu správu – politika vzdelávania má a musí byť konsenzom aktérov verejných (štátnych i samosprávnych), aktérov z prostredia trhu (veď prípadné pôžičky na štúdium sú nástrojom, s ktorým pracujú banky) i aktérov z prostredia občianskej spoločnosti. A predovšetkým musí byť politika vzdelávania aprobovaná verejnosťou – kolektivitou samostatných zvrchovaných slobodných jednotlivcov (Konečný 2021).

4.2 AKTÉRI VZDELÁVACEJ POLITIKY

V bežnej literatúre, venujúcej sa vzdelávaniu, sa s pojmom aktéri zatiaľ bežne nestretávame. Z. Palán (2002, s. 233) však píše o subjektoch verejnej politiky tak, že jeho vymedzenie sa do istej miery s týmto pojmom kryje, pričom medzi nich zaraďuje:

- verejnosť v širokom zmysle slova, čiže daňových poplatníkov a nimi zvolených zástupcov v ústavných a samosprávnych zboroch,
- verejnosť v užšom zmysle slova, čiže žiakov, študentov, dospelých účastníkov vzdelávacích aktivít,
- štát, čiže orgány štátnej správy na jednotlivých úrovniach,
- zamestnávateľov v štátnych a neštátnych organizáciách a inštitúciách,
- záujmové a profesijné organizácie a združenia občanov.

Postupne však tento pojem preniká aj do vzdelávacej politiky, keď napríklad v Stratégii celoživotného vzdelávania 2011 čítame, že hlavnými aktérmi v systéme celoživotného vzdelávania sú „samotní občania, vzdelávacie inštitúcie, poradenské centrá, zamestnávateľia, profesijné a odborové združenia, ale aj miestna a regionálna samospráva, personálne agentúry a mimovládne organizácie“ (Stratégia 2011, s. 1).

Pri tvorbe vzdelávacej politiky už nie ako „pánskeho huncútstva“, vznikajúceho v ministerkých kanceláriách, ale ako verejnej politiky je potrebné si uvedomiť, kto všetko by sa mal na tvorbe takejto politiky podieľať. „Súčasný celosvetový trend zvyšovania participácie sociálnych partnerov na vzdelávacej politike vytvára predpoklady ku zvýšeniu adaptability, flexibility a efektivity vzdelávacieho systému“ (Kalous 2006c, s. 136).

Vo verejnej politike si všimame aktérov najmä z hľadiska toho, ktorý zo systémov spoločenskej regulácie ich vygeneroval.

Prvú skupinu naďalej reprezentujú aktéri, spojení s verejnou mocou, ktorú reprezentuje **štát**. Vzdelávanie obyvateľstva sa spája so záujmami štátu už od čias osvietenstva a zrodu moderného štátu ešte v lone feudalizmu, keď už v 18. storočí sa stala negramotnosť prekážkou zmien v spoločenskom usporiadaní a niektorí panovníci – ako napríklad v habsburskej monarchii Mária Terézia¹⁷¹ – začali zavádzať pod ochranou štátu povinnú školskú dochádzku (Tomeš 2011, s. 67). Dominantná pozícia štátu vo vzdelávacej politike však najmä v totalitných systémoch viedla k využívaniu a zneužívaniu vzdelávania na kontrolu svojich občanov a k formovaniu vynútenej loajality (Kopecký 2006, s. 79).

Verejnou mocou, ktorú predstavuje v súčasnosti parlamentná demokracia ako forma štátu, máme pritom na mysli nielen moc výkonnú, ale začať treba od moci zákonodarnej. Aj J. Kalous (2006a, s. 35) začína kapitolu o aktéroch vzdelávacej politiky zvolenými politikmi. Na úrovni národných štátov ju reprezentuje **zákonodarný zbor**, v ktorom zasadaajú poslanci, legitimizovaní väčšinou hlasov obyvateľstva, ktoré sa zúčastnilo na parlamentných voľbách. Títo poslanci väčšinou svojich hlasov prijímajú zákony, ktoré by mali – ako sme uviedli vyššie – nespochybniteľne reprezentovať verejný záujem. V mnohých krajinách s jednokomorovými parlamentmi sú pre problematiku vzdelávania vytvorené aj špeciálne gestorské štruktúry – parlamentné výbory pre vzdelávanie, prípadne pre školstvo a pod., do ktorých parlamentné politické strany delegujú poslancov s profesijnými predpokladmi pre kvalifikované posudzovanie legislatívnych návrhov, týkajúcich sa vzdelávania, pred ich schválením. V niektorých krajinách s dvojkomorovými parlamentami je využívané aj korporativistické riešenie, keď v jednej z komôr majú priamo vyčlenené miesta zástupcovia profesijných štruktúr, venujúcich sa vzdelávaniu¹⁷².

Aj keď význam týchto aktérov pre formovanie kvalitnej vzdelávacej politiky je nespochybniteľný, v konečnom dôsledku o prijatí kvalitnej legislatívy rozhodujú parlamentné strany a ich **poslanecké kluby**, ktoré môžu k otázkam vzdelávacej politiky zaujímať rôzne pozície či už na základe svojich hodnotových východísk alebo na základe predpokladaných názorov svojho elektorátu. V konečnom dôsledku takto sa správajú aj **mimoparlamentné strany**, ktoré sa snažia o volebný úspech niekedy aj zaujímavými návrhmi v oblasti vzdelávacej politiky. Stranícke štruktúry využívajú pritom odborný potenciál svojich členov a priaznivcov a v **odborných straníckych kluboch** takisto kolektivizujú svoje stranícke záujmy, týkajúce sa vzdelávacej politiky.

Návrhy zákonov sú v európskom priestore väčšinou dielom vládnych štruktúr (poslanecké návrhy sú napríklad v britskom parlamente veľkou vzácnosťou) a po schválení sa vracajú do pôsobnosti moci výkonnej. J. Kalous uvádza medzi aktérmi vzdelávacej politiky hneď po zvolených politikoch školskú administratívu (Kalous 2006a, s. 36). Moc výkonnú reprezentuje všeobecne predovšetkým **vláda** (ako kolektívny zbor) a **ministerstvá** – u nás v súčasnosti Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR¹⁷³. Vláda je nielen najvyšším kolektivizovaným aktérom moci vý-

¹⁷¹ Napriek centralistickým snahám panovníckeho dvora za vlády Márie Terézie, bola reforma školstva na území Uhorska uskutočnená len čiastočne. Za jej vlády bola síce vydaná osobitná právna norma pre Uhorsko, známa ako *Ratio educationis* (1877), ktorá však nezaviedla povinnú školskú dochádzku – tú zaviedol až jej syn Jozef II. Ako sa uvádza v odbornej literatúre, „Ratio educationis nevymedzilo školopovinnosť, žiada aby deti navštevovali školu, pokiaľ nebudú schopné vykonávať poľnohospodárske práce.... Iba Jozef II. ako prvý uzákonil (1788) obdobie školopovinnosti od 6. do 12. roku“ (Mátej a kol. 1976, s. 166). Od r. 1805 platilo v habsburskej monarchii tzv. politické zriadenie školské (monarchia nepotrebuje ľudí učených, ale dobrých poddaných) a v r. 1868 schválil uhorský snem zákon o povinnej školskej dochádzke.

¹⁷² Napríklad v hornej komore írskemu parlamentu (*Seanad Éireann*) sú vždy minimálne dvaja senátori, ktorých volia na základe návrhov vzdelávacích organizácií a okrem nich traja senátori, vyberaní akademickou obcou Dublinskej univerzity (spomedzi kandidátov, navrhnutých minimálne 10 akademikmi tejto univerzity) a traja senátori, vyberaní akademickou obcou Írskej národnej univerzity (spomedzi kandidátov, navrhnutých minimálne 10 akademikmi tejto univerzity). Tento „vzdelávací panel“ je hlavným aktérom pre presadzovanie odborných návrhov zákonov v oblasti vzdelávania. Podobne funguje aj horná komora slovinského parlamentu – Štátna rada (*Državni svet*) (Konečný 2016).

¹⁷³ Oblasť vzdelávania je v rôznych krajinách na úrovni ministerstiev vymedzená rôzne (a aj u nás je premenlivá). Poznáme ministerstvá vyučovania, umenia a kultúry (Nemecko), vzdelávania a výskumu (Švédsko), vzdelávania

konnej na úrovni štátu, ale cez svoje programové vyhlásenie (ktoré je verejnopolitickým dokumentom) vytvára rámec, v ktorom deklaruje, v akých oblastiach svojich politických záujmov chce dosiahnuť konsenzus pre verejné záujmy, ktoré by chcela predložiť parlamentu v podobe návrhov zákonov. Z tohto programového vyhlásenia vlády sa potom odvíja každoročný plán legislatívnych úloh vlády. Keďže okrem zákonov sú aj v oblasti vzdelávacej politiky popri zákonoch ako najvýznamnejších nástrojoch jej realizácie v rukách štátu aj rôzne podzákonné normy ako ich vykonávacie predpisy – v našich podmienkach napríklad nariadenia vlády a vyhlášky – ktoré už neprechádzajú kolektivizovanými aktérmi na úrovni moci zákonodarnej, sú pri príprave i pri výkone vzdelávacej politiky na úrovni štátu významnými aktéri z prostredia administratívy štátnych orgánov, najmä **odborní zamestnanci ministerstiev**. V jednotlivých veciach príslušných sekciách a odboroch ministerstiev sa rozpracovávajú úlohy z programového vyhlásenia vlády do podoby legislatívnych zámerov a neskôr do podoby konkrétnych návrhov zákonov. V procese tvorby legislatívy dochádza takisto ku kolektivizovaniu odborných názorov v rámci politického rámca, nastaveného vládny programom – predovšetkým v procesoch vnútrorezortného a medzirezortného pripomienkového konania.

Ministerským administratívnym štruktúram sú k dispozícii jednak **podriadené odborné organizácie** (v našich podmienkach štátne príspevkové a rozpočtové organizácie rezortu školstva), jednak rôzne **odborné poradné zbory a grémiá**, vytvárané ako stále alebo ako *ad hoc*, v ktorých takisto prebiehajú procesy kolektivizovania záujmov, ktoré vo svojich výstupoch majú vyjadrovať záujmy štátu o vzdelávaciu politiku. V rôznych krajinách existujú aj rôzne mechanizmy, ktorými sa môže na príprave legislatívnych aktoch zúčastňovať aj **široká verejnosť** – u nás napríklad na pripomienkovom konaní, v rámci ktorého môže byť predložená aj tzv. hromadná pripomienka, ktorú často iniciujú rôzne občianske iniciatívy a združenia aj z oblasti vzdelávania a školstva.

Napokon aktérmi vzdelávacej politiky v jej implementačnej fáze sú priamo všetky **verejné školy, školské zariadenia a ďalšie verejné vzdelávacie inštitúcie** (knížnice a pod.)

Na úrovni moci výkonnej existuje ešte jeden dôležitý mechanizmus kolektivizovania verejných záujmov v podobe sociálneho partnerstva. Máme tým na mysli sociálne partnerstvo inštitucionalizované, keď rámce, dohodnuté medzi vládou a jej **sociálnymi partnermi** (akými sú najčastejšie celoštátne odborové zväzy, celoštátne organizácie zamestnávateľských zväzov a pod. – v Rakúsku napríklad celoštátne komory s povinným členstvom¹⁷⁴) sú pre vládu pri predkladaní vládnych návrhov zákonov záväzné. Nie je nám síce známy v Európe príklad, že by niekde boli priamo organizácie z oblasti vzdelávania takýmto záväzne rešpektovanými sociálnymi partnermi vlády, ale môžu sa stávať súčasťou aktérov cez svoje zamestnanecké, zamestnávateľské a podobné organizácie, do ktorých patria a ktoré takýmto sociálnymi partnermi sú. Takúto funkciu zohrávajú v celom rade európskych krajín (Španielsko, Portugalsko, Taliansko, Holandsko, Veľká Británia atď.) **národné vzdelávacie rady**, v ktorých sú sociálni partneri vlády priamo zastúpené (Kalous 2006c, s. 137 – 138).

Význam dlhodobu a systematicky pôsobiacich zamestnaneckých a profesijných organizácií sa prejavuje najmä v odbornom vzdelávaní a príprave. Tým, že tieto organizácie dlhodobu a systematicky kolektivizujú informácie o svojom členstve, o jeho vývoji, zmenách v jeho sociálnom postavení (často ide o údaje, ktoré využívajú ako sociálni partneri pri vyjednávaní s vládou), o jeho vekovej štruktúre a sociálnej reprodukcii (veľmi často sú účastní na tripartitnom riadení sociálneho poistenia a pod.) ale aj o zmenách v jeho kvalifikácii, môžu ako sociálni partneri so systematicky spracovávanými informáciami o dlhodobých tendenciách vývoja určitých profesií poskytovať informácie pre optimalizáciu štruktúry odborného vzdelávania, zodpovedajúcich vývojovým tendenciám hospodárstva. Týmto kritériám lepšie vyhovujú profesijné komory ako iba bežné odborové organizácie a kvalifikácie (Írsko), vzdelávania a zamestnanosti (Malta), školstva a kultúry (Cyprus), vzdelávania, celoživotného učenia a náboženských záležitostí (Grécko), školstva, mládeže a telovýchovy (Česká republika), ministerstvo národnej osvetly a ministerstvo vedy a vysokého školstva (Poľsko), vzdelávania a vedy (Litva, Bulharsko) a pod. (Konečný 2016).

¹⁷⁴Napríklad komora robotníkov a zamestnancov (*Kammer für Arbeiter und Angestellte*), hospodárska komora (*Wirtschaftskammer*), poľnohospodárska komora (*Landwirtschaftskammer*), lekárska komora (*Ärztammer*), advokátska komora (*Rechtsanwaltskammer*), lekárnická komora (*Apothekerkammer*) atď.

zácie. Naproti tomu organizácie zamestnávateľov sa pri týchto otázkach zameriavajú skôr na krátkodobu identifikovateľné potreby trhu práce a z nich vyplývajúce požiadavky na vzdelávaciu sústavu.

Podobne by sme mohli identifikovať aj **aktérov vzdelávacej politiky na iných úrovniach verejnej moci** – napríklad na úrovni európskej či do istej miery aj celosvetovej (k čomu sa dostaneme v ďalších častiach tejto kapitoly), ale aj na úrovni vnútroštátnej. J. Kalous konštatuje dokonca rozdielnosť problémov, ktoré sa tu riešia na centrálnej, regionálnej a miestnej úrovni (Kalous 2006a, s. 37).

Tam, kde sa v rámci štátu niektoré záujmy regionálne výrazne odlišujú, je vhodné poskytovať takto vymedzeným **regiónom** určitú mieru samosprávnosti pri realizovaní vlastnej regionálnej vzdelávacej politiky¹⁷⁵. Ale aj v unitárnych štátoch by sme mohli nájsť príklady, že určité otázky v oblasti vzdelávania sú zverené regionálnym orgánom a participujú na nich **regionálni aktéri**. Pokiaľ existujú na úrovni regionálnych štruktúr nejakej podoby regionálnej vzdelávacej politiky, mali by byť identifikovateľní aktéri, ktorí participujú na kolektivizovaní špecifických regionálnych vzdelávacích záujmov.

Napokon určitý okruh aktérov vzdelávacej politiky v systéme verejnej moci možno nájsť aj na miestnej úrovni, kde ich reprezentujú **miestni aktéri**. Do istej miery sem patria aj učiteľské zbory jednotlivých škôl (ak ich vnímame ako realizátorov vzdelávacej politiky, nie ako odborárov a pod.), ale najmä orgány, v ktorých sa kreuje miestna vzdelávacia politika. Takýmito orgánmi môžu byť rôzne orgány (napr. mestské a obecné zastupiteľstvá) a komisie miestnej samosprávy, miestne politické združenia a pod. Špecifická je situácia, keď je školská správa na miestnej úrovni organizovaná v samostatných administratívnych štruktúrach a nie v hraniciach sídelných jednotiek. Na úrovni školských obvodov sa vytvárajú „zastupiteľské zbory“, v ktorých sa kolektivizovane tvorí miestna školská politika¹⁷⁶. Najnovšie sa prvky takéhoto riešenia objavujú v Českej republike („školská právnická osoba zriadená dobrovoľným zväzkom obcí“).

Druhú skupinu aktérov verejnej politiky v oblasti vzdelávacej politiky reprezentujú jej aktéri z prostredia **trhu** – presnejšie z prostredia trhu výrobkov, z prostredia trhu práce a z prostredia trhu kapitálu. Tak, ako priestoru pôsobenia štátu, ako systému spoločenskej regulácie dominuje zákon (ako nástroj, ktorým je možné dohodnutý verejný záujem ďalej vynucovať), v priestore trhu takto dominuje **dohoda**, ako výsledok zhody na tom, čo zúčastnení partneri budú ako verejný alebo aspoň spoločný záujem rešpektovať¹⁷⁷.

Na trhu vzdelania ako trhu výrobkov, reprezentovaných tovarmi a službami vzdelania, vystupujú ako kolektivizovaní aktéri **producenti vzdelávacích tovarov a služieb**, ktoré sa združujú za účelom obhajovania svojich spoločných záujmov z hľadiska poskytovania týchto služieb – napríklad aj vo vzťahu k štátu. Ide o rôzne záujmové združenia poskytovateľov vzdelávacích služieb (združenia organizácií celoživotného vzdelávania, združenia cirkevných škôl a pod.). V súvislosti so vzdelávacou politikou sa tu niekedy zdôrazňuje vplyv školskej administratívy, o ktorej sa konštatuje, že „školskí úradníci ovplyvňujú rozhodovanie viac ako iní aktéri politického procesu. Ako skupina bývajú školskí úradníci menej kritickí k vzdelávacej sústave ako napríklad predstavitelia záujmových skupín či odborníkov stojacich mimo oficiálnych rozhodovacích štruktúr“ (Kalous 2006a, s.

¹⁷⁵Švajčiarsko sa napríklad na úrovni konfederácie vôbec vzdelávacou politikou nezaobrá (nemá ani celoštátne školské zákony ani konfederálne ministerstvo školstva) a všetci aktéri toho typu ako sme ich uviedli vyššie existujú len na úrovni 26 kantónov (ktoré majú svoje kantonálne parlamenty aj kantonálne vlády). Podobne v Belgicku s jeho dvojitou federáciou (Belgicko sa člení v nie celkom identických hraniciach na tri regióny a tri spoločenstvá) je problematika vzdelávania záležitosťou spoločenstiev: frankofónneho (*Communauté française*), flámskeho (*Vlaamse Gemeenschap*) a nemeckého (*Die Deutschsprachige Gemeinschaft*), ktoré takisto majú vlastné parlamenty, vlastné vlády a vlastné zákony.

¹⁷⁶Takéto príklady sú známe opäť zo Švajčiarska, ale určitú podobu týchto aktérov reprezentovali aj u nás už vyššie spomínané tzv. *školské újezdy* v období 1. ČSR (zákon č. 233/1935 Sb. z. a n. o meštianskych školách).

¹⁷⁷V tomto zmysle aj vyššie spomínané sociálne partnerstvo pripomína skôr trh, ale tým, že ide o proces, vyúsťujúci do tvorby zákonov, zaradujeme ho do širšieho kontextu regulačného pôsobenia štátu.

37).

Na vzdelávacom trhu práce vystupujú **zamestnanecké (odborové) a zamestnávateľské organizácie**, reprezentujúce kolektivizované záujmy svojich členov, vyúsťujúce do kolektívnych zmlúv rôzneho stupňa a týkajúcich sa podmienok práce (mzdových a ďalších) v odvetviach súvisiacich so vzdelávaním. Z uvedeného vyplýva, že napríklad školské odbory by nemali primárne vystupovať ako legitímny kolektivizovaný reprezentant vzdelávacej politiky v oblastiach odlišných od vyššie vymedzeného rámca – že sa tak stáva, môže byť skôr dôsledkom nerozvinutosti aktérov vzdelávacej politiky z prostredia občianskej spoločnosti, o čom sa zmienime ďalej. Pritom o učiteľských odboroch sa v literatúre konštatuje, že „nepravdepodobnosť toho, že by sa aj tá najprogressívnejšia učiteľská organizácia v rozvinutých krajinách mohla stať činiteľom, silne podporujúcim radikálne školské reformy, však ešte neznamená spokojnosť s existujúcim systémom. Predstavitelia týchto organizácií často kritizujú súčasný stav, ale starajú sa pritom o to, aby učitelia boli vyňatí zo zoznamu vinníkov“ (Kalous 2006a, s. 39).

Na trhu kapitálu môžu vystupovať **asociácie poskytovateľov študijných pôžičiek a úverov** – opäť za účelom obhajoby svojich spoločných záujmov napríklad vo vzťahu k štátu, nie však napríklad za účelom uzatvárania kartelových zmlúv o podmienkach poskytovania úverov a pôžičiek, čo je vo väčšine štátov zakázané. V podnikateľskom prostredí sa stretávame aj so **štipendijnými fondami**.

Tretiu skupinu aktérov verejnej politiky v oblasti vzdelávacej politiky reprezentujú jej aktéri z prostredia **občianskej spoločnosti**.

Sú nimi kolektivity reprezentujúce rôzne iné, najmä skupinové záujmy prevažne alebo úplne mimoekonomického charakteru – sú to predovšetkým občianske združenia, ale aj združenia majetku, ktorých zmyslom nie je primárne podnikateľská činnosť (v našich podmienkach napríklad neziskové organizácie, poskytujúce všeobecnoprospešné služby, nadácie, neinvestičné fondy). Patria sem predovšetkým **občianske združenia učiteľov, rodičov, študentov a absolventov rôznych škôl a vzdelávacích aktivít**. J. Kalous napríklad uvádza učiteľov a ich organizácie, rodičov a ich asociácie a študentov hneď za volenými politikmi a školskou administratívou medzi kľúčovými aktérmi vzdelávacej politiky (Kalous 2006a, s. 38 – 42). Ich činnosť môže byť previazaná aj so systémom vzdelávacích inštitúcií (napríklad združenia rodičov so školskou samosprávou), s politickými stranami a ďalšími aktérmi. Združuje ich mechanizmus **dobrovoľnosti** pri formulovaní svojich kolektivizovaných záujmov a legitímna snaha o ich presadenie v podobe rešpektovaných verejných (aj keď niekedy menšinových) verejných záujmov. Celkove však platí, že napríklad rodičia sa ťažšie organizujú do efektívne fungujúcich organizácií, aj keď aj tu existujú výnimky, ako napríklad vo Francúzsku, kde sa rodičovským asociáciám podarilo presadiť svoje návrhy v takých otázkach ako je počet žiakov v triede, bezplatné učebnice, štipendia pre stredoškóľakov a pod. (Kalous 2006a, s. 40 – 41). Naproti tomu študentské organizácie vznikajú relatívne ľahko a vedia byť pri presadzovaní svojim záujmov vo verejnopolitickom priestore veľmi razantné, takže neraz viedli skôr či neskôr k celospoločenským zmenám (Budapešť október 1956, Varšava marec 1968, Paríž máj 1968, Kentská univerzita Ohio máj 1970, Bratislava a Praha november 1989).

Občianske združenia sú formou združovania osôb – formou združovania majetkových aktív sú nadácie, prípadne aj neinvestičné fondy. **Vzdelávacie nadácie** patria u nás už k tradičným zdrojom financovania najmä mimoškolských vzdelávacích aktivít (Nadácia J. Husa, Nadácia L. Štúra, ale aj celý rad komunitných vzdelávacích nadácií).

Aktéri z prostredia občianskej spoločnosti sú najsilnejším generátorom myšlienok, reprezentujúcich zárodoky budúcich verejných záujmov. Osobitné postavenie majú aktéri, ktorých reprezentujú tzv. **think-tanky**, najmä tým, že reprezentujú vysoko organizovanú formu formulovania občianskych (čiže politicky nezávislých) a pritom vysoko odborných (expertných) názorov, ktoré sú do istej miery (aj na základe uskutočňovaných reprezentatívnych prieskumov) objektivizovateľnými verejnými záujmami.

J. Kalous si v tomto kontexte všima úlohu expertov ako aktérov vzdelávacej politiky, pričom

sem zahrňa „vedcov, ktorí sa na oblasť vzdelávacej politiky špecializujú, predstavitel'ov profesionálnych asociácií a záujmových združení, školitel'ov učitel'ov či redaktorov vzdelávacích rubrik významných denníkov“ (Kalous 2006a, s. 43). Dôležitú úlohu teda zohrávajú aj nezávislé **médiá**, ktoré v zmysle predchádzajúcej kapitoly, môžeme považovať aj priamo za aktérov, podieľajúcich sa na celoživotnom učení sa členov spoločnosti. „Moderné komunikačné prostriedky znižujú závislosť ľudí na vzdelávacích inštitúciách, môžu tieto inštitúcie do určitej miery aj nahradiť a tým pomôcť k vzdelaniu aj tým, ktorí by k nemu ináč nemali prístup“ (Potůček 1995. s. 89).

Odhladnuc od systematiky, ktorá v teórii verejnej politiky považuje za aktérov predovšetkým kolektivizovaných nositel'ov nadindividuálnych záujmov (Colebatch 2005, s. 38) môžeme túto štruktúru doplniť a zásadným spôsobom rozšíriť tak, že za nositel'ov relevantných verejných záujmov môžeme považovať aktérov globálnych (celosvetových), nadnárodných, národných (štátnych), regionálnych, lokálnych, ale aj ďalších skupinových, reprezentujúcich kolektivity v jednotlivých vzdelávacích štruktúrach (porovnaj Veselý 2005, s. 280, Veselý 2006, s. 12 – 13). Tak ako je možné identifikovať hierarchické úrovne záujmov, možno identifikovať aj tých aktérov, ktorí sa na týchto hierarchických úrovniach sformovali a ktorí na nich participujú na vytváraní vzdelávacej politiky.

Prehľad nižšie uvádzaných aktérov určite nie je a ani nemôže byť úplný, pokúsili sme sa uviesť aspoň niektorých relevantnejších, ktorých vplyv na formovanie kolektivizovaného pohľadu na vzdelávaciu politiku je zrejmy.

4.2.1 Aktéri na globálnej (celosvetovej) úrovni

Autori publikácií o verejnej politike (Potůček a kol. 2005, s. 280-281) či o vzdelávacej politike (Veselý 2006, s. 13) za aktérov globálnej či medzinárodnej úrovne vzdelávacej politiky považujú OECD, UNESCO a Svetovú banku. Z nášho pohľadu je však zoznam týchto relevantných globálnych resp. celosvetových aktérov širší, tak ako je širšie aj naše chápanie vzdelávania. Medzi nimi pritom majú miesto nielen organizácie, ktorých základňu tvoria úplne alebo prevažne štáty (takými sú napríklad OSN a jej špecializované organizácie, ako aj OECD a pod.), ale aj organizácie hospodárske (napr. už spomínaná Svetová banka), cirkevné, tzv. think-tanky (napr. Rímsky klub) a pod. Pre rozsiahlosť aktivít týchto aktérov ako aj pre ich veľkú početnosť budeme sa im venovať len selektívne. Treba však hneď na úvod poznamenať, že napriek zásadnému významu týchto aktérov ich pôsobenie záväzne neurčuje jednotlivým krajinám, ako majú svoju vzdelávaciu politiku realizovať (Kopecký 2006, s. 80).

Bez ohľadu na to, nakoľko si to uvedomujeme v bežnej životnej praxi, do formulácie vzdelávacej politiky v každej krajine sveta vstupujú (síce rámcovo ale nie nevýznamne) aj rôzne inštitúcie, ktoré kolektivizovane vyjadrujú určité vŕľudské verejné záujmy.

Aj tu môžeme začať aktérmi, reprezentujúcimi „verejný sektor“, priestor, kde sa myŕlienky, týkajúce sa vzdelávacej politiky, vytvárajú kolektivizovaním verejných záujmov, reprezentantmi ktorých sú jednotlivé štáty.

4.2.1.1 OSN

Na prvé miesto medzi globálnych aktérov vzdelávacej politiky zaraďujeme Organizáciu spojených národov (*United Nations Organisation - UNO*), v ktorej sa najmä prostredníctvom jej Valného zhromaždenia kolektivizovane vyjadrujú záujmy, na ktorých sa zhodli delegácie, legitímne reprezentujúce záujmy jej členských krajín. OSN od svojho vzniku (1945) sa z hľadiska našej témy zasadila najmä o vnímanie práva na vzdelanie ako základného ľudského práva. Už v zakladajúcom dokumente – v čl. 13 **Charty OSN** – sa ukladá Valnému zhromaždeniu OSN za úlohu podporovať medzinárodnú spoluprácu na poli výchovy (tiež v článkoch 55 a 57) a osobitne deleguje tieto úlohy Hospodárskej a sociálnej rade OSN (čl. 62). Vo **Vŕľeobecnej deklarácii ľudských práv** (1948) Valné zhromaždenie OSN potom explicitne zakotvilo ako jedno zo základných ľudských práv aj právo na vzdelanie v článku 26 v nasledovnom znení: „Každý má právo na vzdelanie. Vzdelanie nech je

bezplatné, aspoň v počiatočných a základných stupňoch. Základné vzdelanie má byť povinné. Technické a odborné vzdelanie nech je všeobecne prístupné a takisto vyššie vzdelanie nech je prístupné všetkým podľa schopností. Vzdelanie má smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Má napomáhať k vzájomnému porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu medzi všetkými národmi a skupinami rasovými i náboženskými, ako aj k ďalšej činnosti OSN na zachovanie mieru. Rodičia majú prednostné právo voliť druh vzdelania pre svoje deti.“

Nejde tu pritom len o vznešené formulácie deklaratórneho charakteru, ale v celom rade ohľadov (napr. povinnosť základného vzdelávania) aj nastavenie parametrov pre vzdelávaciu politiku pre všetky členské štáty OSN. Tento charakter pôsobnosti OSN prehľadali aj ďalšie jej dokumenty, ako napríklad v roku 1959 prijatá **Deklarácia práv dieťaťa**, ktorá v čl. 7 hovorí o **práve na bezplatné vzdelávanie, hru a zotavenie**: „Dieťa má nárok na vzdelávanie, ktoré má byť bezplatné a povinné, aspoň na základnom stupni. Má sa mu dostať vzdelania, ktoré zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti rozvíjať svoje schopnosti, svoje vlastné názory a svoj zmysel pre mravnú a spoločenskú zodpovednosť, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti. Tí, čo sú zodpovední za vzdelávanie a výchovu dieťaťa, majú sa riadiť ozajstnými záujmami dieťaťa; túto zodpovednosť majú predovšetkým jeho rodičia. Dieťa má mať možnosti pre hru a zotavenie, ktoré majú sledovať tie isté zámery ako vzdelávanie; spoločnosť a úrady majú podporovať úsilie využívať toto právo.“

Ďalším významným dokumentom, prijatým na pôde OSN v roku 1966, ktorý má významný vzťah k politike vzdelávania je **Pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach**, ktorým sa v čl. 13 ods. 2 členské štáty zaviazali, že a) základné vzdelanie bude povinné a slobodne prístupné všetkým; b) stredoškolské vzdelanie vo svojich rozličných formách, zahŕňajúc do toho technické a odborné stredoškolské vzdelanie, sa všeobecne umožní a sprístupní každému všetkými vhodnými prostriedkami a najmä postupným zavádzaním bezplatného vzdelania; c) vyššie vzdelanie sa tak isto sprístupní každému, a to podľa schopností všetkými vhodnými prostriedkami a najmä postupným zavádzaním bezplatného vzdelania; d) elementárne vzdelanie osôb, ktoré nezískali alebo nedokončili základné vzdelanie, sa bude pokiaľ možno povzbudzovať alebo zintenzívňovať; e) bude sa na všetkých stupňoch aktívne usilovať o rozvoj školského systému, zavedie sa primeraný systém štipendií a sústavne sa budú zlepšovať materiálne podmienky vyučujúcich.

Rok 1970 vyhlásila OSN za **Rok výchovy a vzdelávania**, čím dala impulz pre celý rad aktivít na pôde UNESCO, ILO, OECD, Rady Európy a ďalších organizácií, ktoré v celých 70. rokoch mali veľmi vysokú intenzitu.

Vzdelávania sa dotýka aj **Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien** z roku 1979, kde sa v článku 10 uvádza, že „štáty, zmluvné strany, prijímú všetky príslušné opatrenia na odstránenie diskriminácie žien, aby im boli zabezpečené rovnaké práva s mužmi v oblasti vzdelania a najmä, na základe rovnoprávnosti mužov a žien, opatrenia slúžiace na zabezpečenie: a) rovnakých podmienok pre voľbu zamestnania a povolania, pre prístup na štúdium a pre získanie absolventských vysvedčení, dosiahnutie diplomov vo vzdelávacích zariadeniach všetkých kategórií vo vidieckych aj mestských oblastiach; táto rovnoprávnosť sa zabezpečí v predškolskom, všeobecnom, technickom, odbornom a vyššom technickom vzdelaní, ako aj vo všetkých typoch odborného výcviku; b) prístupu k rovnakým osnovám, rovnakým skúškam, učiteľskému zboru s kvalifikáciou rovnakej úrovne a školským objektom a vybaveniu rovnakej kvality; c) odstránenia všetkých stereotypných koncepcií úlohy mužov a žien na všetkých úrovniach a vo všetkých formách vzdelávania presadzovaním koedukácie a iných foriem vzdelávania, ktoré pomôžu dosiahnuť tento cieľ a najmä revíziou učebníc a školských programov a prispôbením vyučovacích metód; d) rovnakých príležitostí pre využívanie štipendií a iných príspevkov na štúdiá; e) rovnakých príležitostí pre prístup k programom ďalšieho vzdelávania, včítane programov pre dospelých a vzdelávacích programov, najmä programov zameraných na zníženie existujúceho rozdielu vo vzdelaní medzi mužmi a ženami v čo možno najkratšom čase; f) zníženie počtu žien, ktoré nedokončia štúdiá a organizovanie programov pre dievčatá a ženy, ktoré opustili školu predčasne; g) rovnakých príležitostí pre aktívnu účasť na športe a telesnej výchove; h) prístupu k o-

sobitným vzdelávacím informáciám, ktoré pomáhajú zabezpečiť zdravie a blaho rodiny, včítane informácií a rád, pokiaľ ide o plánovanie rodiny.“

Vyššie uvedené dokumenty ešte viac prehĺbil v roku 1989 Valným zhromaždením prijatý **Dohovor o právach dieťaťa**, ktorý sa problematike vzdelávania venuje najmä v čl. 28, v ktorom sa uvádza: „1. Štáty — zmluvné strany uznávajú právo dieťaťa na vzdelanie; s cieľom dosiahnuť toto právo postupne a na základe rovnosti príležitostí musia predovšetkým: (a) zaviesť základné vzdelanie, ktoré bude povinné a bezplatné, prístupné pre všetkých; (b) podporovať rozvoj rôznych foriem stredného vzdelania vrátane všeobecného a odborného vzdelania; urobiť ich prístupnými a dostupnými pre každé dieťa; robiť vhodné opatrenia, ako je zavedenie bezplatného vzdelania a poskytovanie finančnej pomoci v prípade potreby; (c) sprístupniť vysokoškolské vzdelanie všetkým na základe schopností, a to všetkými primeranými prostriedkami; (d) sprístupniť a urobiť dostupnými všetkým deťom informácie a poradenstvo týkajúce sa výchovy a povolania; (e) prijať opatrenia na povzbudenie pravidelnej dochádzky do školy a na obmedzenie počtu tých, ktorí školskú dochádzku neukončia.“ Ale aj na iných miestach tohto dohovoru nachádzame relevantné ustanovenia, týkajúce sa politiky vzdelávania. Napríklad v článku 23 sa uvádza: „Uznávajúc osobitné potreby postihnutého dieťaťa musí byť pomoc, zvýšená podľa odseku 2, poskytovaná bezplatne, pokiaľ je to možné s prihliadnutím na finančné zdroje rodičov alebo iných, ktorí sa oň starajú; musí byť určená na to, aby postihnutému dieťaťu zabezpečila účinný prístup, ako aj získanie vzdelania, prípravy, služieb zdravotníckej starostlivosti, rehabilitačných služieb, prípravy na povolanie a možnosti odpočinku v záujme dosiahnutia čo možno najplnejšej sociálnej integrácie a individuálneho rozvoja vrátane kultúrneho a duchovného rozvoja dieťaťa.“ Ale aj na ďalších miestach sa dohovor týka vzdelávania, napríklad v čl. 32 („právo dieťaťa na ochranu pred hospodárskym vykorisťovaním a pred vykonávaním akejkoľvek práce, ktorá môže byť preň nebezpečná alebo brániť mu vo vzdelaní“), v čl. 24 („zabezpečiť vhodnú zdravotnícku starostlivosť matkám v období pred a po narodení dieťaťa, zabezpečiť, aby všetci členovia spoločnosti, predovšetkým rodičia a deti, mali prístup k vzdelaniu, aby boli informovaní o základných poznatkoch v oblasti detského zdravia a výživy, o výhodách dojčenia, o hygiene a sanitácii životného prostredia i o predchádzaní nehodám a aby boli vo využívaní týchto poznatkov podporovaní“) a pod.

Rok 1990 OSN vyhlásila za **Medzinárodný rok alfabetizácie**¹⁷⁸ a z iniciatívy UNESCO prijalo Svetovú deklaráciu o vzdelávaní pre všetkých a Rámcový program aktivít pre uspokojovanie základných vzdelávacích potrieb.

Na konferencii v Rio de Janeiro v roku 1992 schválila OSN programový dokument **Agenda 21** (*Agenda 21, The Rio Declaration on Environment and Development*), ktorého kapitola 36 bola venovaná podpore vzdelávania, osvetly a odbornej prípravy so zameraním na zmenu orientácie

¹⁷⁸Alfabetizáciou sa tu myslí predovšetkým odstraňovanie negramotnosti, analfabetizmu (neznalosti čítania, písania a jednoduchých počtových úkonov). Oproti tomu druhá analfabetizácia (druhotný analfabetizmus) je stav, keď najmä v dôsledku dlhodobého nepoužívania týchto znalostí dochádza k ich zabúdaniu – preto nestráca význam ani v kontexte celoživotného vzdelávania (Palán 2002, s. 11).

vzdelania smerom k trvalo udržateľnému rozvoju¹⁷⁹, na zvyšovanie uvedomenia verejnosti¹⁸⁰ a na podporu odbornej prípravy¹⁸¹ (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 21).

V septembri v roku 2000 sa v New Yorku konalo za účasti zástupcov 189 štátov historicky najväčšie stretnutie svetových lídrov, počas ktorého hlavy štátov a vlád prijali tzv. **Miléniovú deklaráciu OSN** (*Millenium Declaration*). Krajiny sa v nej zaviazali k novému globálnemu partnerstvu, ktoré má pomôcť pri zmiernovaní chudoby a ktoré zároveň ustanovuje celý rad cieľov s termínom ich splnenia do roku 2015. Tieto ciele označujeme ako Miléniové rozvojové ciele. Medzi nimi ako cieľ č. 2 je dosiahnutie základného vzdelania pre všetkých: „Do roku 2015 zabezpečiť, aby deti kdekkoľvek na svete, dievčatá aj chlapci, mohli dokončiť základnú školu.“

V roku 2005 bol na pôde OSN prijatý aj **Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím**, ktorý v čl. 24 ods. 2 zaväzoval členské štáty aby: a) osoby so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania a aby deti so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené z bezplatného a povinného základného vzdelávania alebo zo stredoškolského vzdelávania; b) osoby so zdravotným postihnutím mali na rovnakom základe s ostatnými prístup k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému vzdelaniu v spoločensťve, v ktorom žijú; c) sa im poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami; d) osoby so zdravotným postihnutím dostali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom umožniť ich účinné vzdelávanie; e) sa účinné opatrenia individualizovanej podpory uskutočňovali v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj v súlade s cieľom plného začlenenia. Okrem toho členské štáty prijali záväzok, že: a) umožnia štúdiu Braillovoho písma, alternatívneho písma a augmentatívnych a alternatívnych techník, prostriedkov a formátov komunikácie a rozvoj orientačných zručností a mobility a vzájomnú podporu a poradenstvo osôb nachádzajúcich sa v rovnakej situácii; b) umožnia štúdiu posunkového jazyka a podporu jazykovej identity komunity nepočujúcich osôb; c) zabezpečia, aby sa nevidiacim, nepočujúcim a hlucho-slepým osobám, najmä deťom, poskytovalo vzdelávanie v takých jazykoch, spôsoboch a prostriedkoch komunikácie, ktoré sú najvhodnejšie pre danú osobu, a v prostredí, ktoré maximalizuje vzdelanostný a sociálny rozvoj. V roku 2014 sa skončila **Dekáda vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj**, ktorý pre obdobie rokov 2005 – 2014 vyhlásila ešte v roku 2002 OSN, ktorá zároveň poverila úlohou medzinárodného koordinátora tejto dekády UNESCO ako jednu zo špecializovaných agentúr, spadajúcich pod OSN, akými sú ďalej (z tých, ktoré majú určitú relevanciu k našej téme) ešte Medzinárodná organizácia práce (ILO), Organizácia OSN pre priemyselný rozvoj (UNIDO) a Svetová zdravotnícka organizácia

¹⁷⁹Východiská opatrení sú vymedzené v Agende 21 nasledovne: Vzdelávanie, vrátane formálneho, verejné povedomie a odborné školenie treba chápať ako proces, prostredníctvom ktorého môžu ľudské bytosti a spoločnosť dosiahnuť najväčší potenciál. Vzdelanie má zásadný význam pre podporovanie udržateľného rozvoja a zlepšovanie potenciálu ľudí pre riešenie problémov životného prostredia a rozvoja. Kým základné vzdelanie poskytuje základ pre akékoľvek iné environmentálne, alebo rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie v oblasti životného prostredia treba zahrnúť do vzdelávania ako jeho základnú súčasť. Tak formálne ako neformálne vzdelávanie sú nenahraditeľnými faktormi pre zmenu ľudských postojov, aby mali potenciál pre posudzovanie a riešenie otázok udržateľného rozvoja. Je tiež veľmi dôležité pre získanie environmentálneho a etického povedomia, hodnôt a postojov, schopností a správania konzistentných s udržateľným rozvojom a pre efektívnu účasť verejnosti na rozhodovaní. Aby bolo efektívne, malo by environmentálne a rozvojové vzdelávanie riešiť otázky dynamiky fyzikálno/biologického a socio-ekonomického prostredia a ľudského (čo môže zahŕňať aj duševného) rozvoja, malo by byť integrované do všetkých odborov a malo by využívať formálne i neformálne metódy a efektívne prostriedky komunikácie.

¹⁸⁰Východiská opatrení sú vymedzené v Agende 21 nasledovne: Stále existuje značný nedostatok povedomia o vzájomne previazanom charaktere ľudských činností a životného prostredia, a to z dôvodu nepresných alebo nedostatočných informácií. Predovšetkým rozvojovým krajinám chýbajú relevantné technológie a odborné schopnosti. Je nevyhnutné zvýšiť citlivosť verejnosti voči problémom životného prostredia a rozvoja a jej zapojenie do riešenia týchto problémov a presadiť cit pre osobnú zodpovednosť za životné prostredie a rozvoj a väčšiu motiváciu a angažovanosť pre udržateľný rozvoj.

¹⁸¹Východiská opatrení sú vymedzené v Agende 21 nasledovne: Odborné školenie je jedným z najdôležitejších nástrojov pre rozvoj ľudských zdrojov a pre uľahčenie prechodu k udržateľnejšiemu svetu. Malo by byť zamerané na jednotlivé druhy zamestnaní, na vyplňanie medzier v poznatkoch a schopnostiach, ktoré by pomohlo jednotlivcom nájsť zamestnanie a zapojiť sa do environmentálnej a rozvojovej práce. Súčasne by školiace programy mali podporovať väčšie povedomie o problémoch životného prostredia a rozvoja, ako dvojcestné procesy učenia.

cia (WHO)¹⁸².

4.2.1.2 UNESCO

Možno hneď na začiatok povedať, že celkom určite najvýznamnejším globálnym aktérom, formulujúcim celý rad dôležitých postulátov pre oblasť vzdelávania, je práve UNESCO – špecializovaná Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*). Okrem tradičnej pozornosti otázkam boja s analfabetizmom (čo je významný priestor aj pre medzinárodnú rozvojovú pomoc najmä krajinám tretieho sveta pod záštitou tejto organizácie) ako témou, kde sa prejavuje „pôvod“ UNESCO v ľudskoprávnych dimenziách OSN, sa najmä v posledných desaťročiach UNESCO významne zapísalo do zmien v pohľade na vzdelanie a učenie ako celoživotné činnosti (Špačková 2015b, s. 408 – 409).

Celý rad medzinárodných konferencií, ktoré UNESCO po svojom vzniku (1946) v období po druhej svetovej vojne zorganizovalo, prinieslo do politiky vzdelávania celosvetovo významné idey a vzdelávanie je v činnosti UNESCO považované za prioritnú oblasť od jej vzniku. Už znenie článku 1 Ústavy tejto organizácie uvádza, že „snahou Organizácie je prispieť k zachovaniu mieru a bezpečnosti utužením spolupráce medzi národmi pomocou výchovy, vedy a osvety... Za týmto účelom Organizácia:

- podporuje poznávanie a vzájomné pochopenie národov, prepožičiavajúc svoju pomoc prostriedkom slúžiacim informovaniu širokých vrstiev: odporúča k tomuto cieľu také medzinárodné dohody, ktoré považuje za užitočné pre uľahčenie voľného obehu myšlienok slovom aj obrazom;
- dáva mohutný impulz ľudovému vzdelávaniu a šíreniu osvety: spolupráci s členskými štátmi, ktoré si to želajú, k rozvoju ich vzdelávacej činnosti, zavádzaním spolupráce medzi národmi, smerujúcej k postupnému uskutočňovaniu ideálu rovnakej príležitosti pre všetkých bez rozdielu rasy, pohlavia a akéhokoľvek rozlišovania hospodárskeho alebo sociálneho; navrhovaním výchovných metód, vhodných na to, aby deti celého sveta boli pripravené na zodpovednosť slobodného človeka...“

Už v roku svojho vzniku zriadilo UNESCO **Výbor pre vzdelanie**, orientujúci svoje úsilie na podporu základného vzdelávania, dostupnosť ktorého začala byť považovaná za nespochybniteľné ľudské právo. Aktivity UNESCO sa odvíjajú predovšetkým od obsahu svetových konferencií o vzdelávaní dospelých (1949 Elsinor, 1960 Montreal, 1972 Tokio, 1985 Paríž, 1997 Hamburg, 2009 Belém), ktorými organizácia vlastne nadviazala na prvú svetovú konferenciu tohto zamerania, organizovanú v r. 1929 v Cambridge Svetovou asociáciou pre vzdelávanie dospelých.

V roku 1949 usporiadalo UNESCO prvú zo svojich významných medzinárodných konferencií o vzdelávaní dospelých v dánskom **Elsinore**. Za účasti zástupcov 25 krajín sa dospelo k záveru, že vzdelávanie dospelých je spojené s ďalším vzdelávaním po ukončení školskej dochádzky, ale v súlade so západoeurópskou dovedajšou tradíciou bolo toto vzdelávanie naďalej považované za vec súkromnú a dobrovoľnú¹⁸³. Konferencia však dala podnet k medzinárodnej spolupráci a upozornila na to, že v niektorých krajinách vzdelávanie dospelých znamená dosiahnutie všeobecného vzdelania, zatiaľ čo v iných ide ešte o boj s analfabetizmom.

V nasledujúcom roku (1950) uskutočnilo UNESCO v Kreuzsteine pri Salzburgu známy Seminár pri **Mondsee**, ktorý okrem iného sformuloval postulát, podľa ktorého „s dospelým človekom, ktorý študuje, treba zaobchádzať inak ako so žiakom, ak sa slobodne, na základe svojej životnej skúsenosti – ako dospelý – rozhodol ďalej vzdelávať“ (Palán 2003, s. 40). Následne v roku 1952 bol v Hamburgu založený Inštitút vzdelávania UNESCO, v súčasnosti pôsobiaci ako Inštitút celoži-

¹⁸²Okrem špecializovaných agentúr zastrešuje OSN aj celý rad ďalších programov a ďalších orgánov, medzi ktorými sú z nášho hľadiska zaujímavé najmä Rozvojový program OSN (UNDP) a Inštitút OSN pre vzdelávanie a výskum (UNITAR). **UNDP** je zvláštnou organizáciou OSN pre riadenie a koordináciu rozvojových projektov, ktorá podporuje ich dosahovanie poskytovaním vedomostí, skúseností, finančných a intelektuálnych zdrojov. V súčasnosti okrem iného zodpovedá za programy, podporujúce Miléniové ciele. Každoročne publikuje Správu o ľudskom rozvoji. **UNITAR** okrem iného pôsobí v oblasti inovácií poznatkových systémov, kde sa jeho záujem koncentruje na metodiku celoživotného vzdelávania, uplatňovania nových technológií vo výučbe a učení a pod.

¹⁸³Niektorí autori nepovažujú túto konferenciu za celosvetovú, pretože prevahu mali účastníci z tzv. západného sveta (Lukáč 2010).

votného učenia sa (*Institute for Lifelong Learning*) a v roku 1953 z iniciatívy UNESCO vznikla sieť škôl UNESCO.

V roku 1957 vydalo UNESCO svoju prvú **správu o stave vzdelávania na svete v polovici XX. storočia** (*World Literacy at Mid-century*), ktorá priniesla údaje o rozmeroch analfabetizmu na celom svete. V roku 1965 v rámci Svetovej konferencie ministrov zodpovedných za vzdelávanie vznikla potom koncepcia funkčného analfabetizmu, ktorá poukázala na to, že odstránenie analfabetizmu nie je cieľom samým pre seba, ale je to nevyhnutný nástroj pre ďalší rozvoj. Toto sa stalo východiskom pre celý rad ďalších programov UNESCO, okrem iného pre Experimentálny svetový program alfabetizácie, realizovaný v rokoch 1967 – 1973 v spolupráci s UNDP. V roku 1975 na medzinárodnom sympóziu o alfabetizácii bola prijatá **Deklarácia z Perzepolisu**, v ktorej bola alfabetizácia charakterizovaná už nie ako schopnosť čítať, písať a počítať, ale ako skutočný základ procesu oslobodzovania človeka a otvárania jeho plných rozvojových možností.

Medzitým v roku 1960 bol prijatý na pôde UNESCO **Dohovor proti diskriminácii vo vzdelávaní**, ktorý zakotvoval zásadu rovnosti šancí a rovnakého zaobchádzania vo vzdelávaní. V tom istom roku sa v **Montreale** uskutočnila druhá svetová konferencia o vzdelávaní dospelých, ktorá sa zaoberala vzdelávaním dospelých v meniacom sa svete, dôsledkami vedecko-technickej revolúcie, začlenením vzdelávania dospelých do vzdelávacích sústav a nutnosťou celoživotného vzdelávania a postavenia vzdelávania dospelých v ňom (Palán 2003, s. 40).

Na prelome 60. a 70. rokov pristúpilo UNESCO k prvému pokusu o diagnózu svetového stavu školstva a smeru jeho budúceho rozvoja (Kotásek 1997, s. ix). V roku 1968 publikoval Philip H. Coombs, riaditeľ Medzinárodného ústavu pre plánovanie vzdelávania pri UNESCO štúdiu **Svetová vzdelávacia kríza – systémová analýza** (*The World Education Crisis. A Systems Analysis*).

V reakcii na študentské nepokoje v tom istom roku založilo UNESCO v roku 1968 medzinárodnú komisiu pre rozvoj vzdelávania (Palán 2002, s. 29). Na konferencii UNESCO v roku 1970 bola prezentovaná správa pod názvom Úvod do celoživotného učenia, na základe ktorej táto komisia expertov pod vedením **Edgara Faurého** (Eurydice 2000, s. 6) spracovala pre UNESCO správu „*Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*“ (**Učiť sa byť: Svet výchovy a vzdelávania dnes a zajtra**), ktorá okrem iného dospieva k záveru, že pre ďalší rozvoj vzdelávania sú dôležité tri základné princípy: princíp všeobecnosti, princíp elasticity a princíp permanentnosti (Fauré 1972). Správa priniesla výzvu: „Každému jednotlivcovi musí byť umožnené pokračovať vo vzdelávaní počas celého života. Myšlienka celoživotného vzdelávania je základným kameňom spoločnosti, ktorá sa učí“ (Palán 2002, s. 122). Možno povedať, že z dielne UNESCO tak vyšla prvá zásadná koncepcia učiacej sa spoločnosti (*learning society*).

Faurého správa prináša 21 návrhov zásad, týkajúcich sa novej politiky vzdelávania, ktoré možno zhrnúť do týchto bodov: 1) Každý človek musí mať možnosť učiť sa počas celého svojho života. 2) Vzdelávanie by malo byť celoživotnou skúsenosťou, pokrývajúcou celý čas a priestor života. 3) Deinštitucionalizácia: vzdelávanie má byť uskutočňované pomocou mnohorakých prostriedkov a nie je dôležité, akou cestou vzdelávania človek prešiel, ale čo vie. 4) Je potrebné zabezpečiť široké možnosti výberu: vytvorením širokého a otvoreného systému vzdelávania umožniť prechod z jednej vzdelávacej inštitúcie do druhej horizontálne aj vertikálne. 5) Úspešnosť vzdelávacej a kultúrnej politiky je závislá od stratégie výchovy v predškolskom veku. 6) Každý musí mať dostupnosť k dostatočnému elementárnemu vzdelaniu, v prípade potreby aj v alternatívnych formách. 7) Všeobecné vzdelanie sa má rozširovať tak, aby efektívne zahŕňalo aj všeobecné sociálno-ekonomické, technické a praktické poznatky. 8) Odborné vzdelávanie nemá byť len prípravou mládeže na vykonávanie určitej profesie, ale má umožňovať nadobudnutie schopnosti adaptácie sa na meniace sa podmienky a formy práce a výroby a uľahčovať prechod z odvetvia do odvetvia a z profesie do profesie. 9) Permanentné vzdelávanie kladie významné úlohy aj na vzdelávacie a výchovné funkcie podnikov. 10) Diverzifikácia vysokoškolského vzdelania by mala umožňovať uspokojovanie čoraz širšieho spektra individuálnych a kolektívnych potrieb, čo je možné len vo väzbe na rozvoj rôznorodých ďalších vzdelávacích inštitúcií. 11) Vedomosti, schopnosti a zručnosti sa musia stať kritériom prijímania na miesta v školách a v zamestnaní. 12) Vzdelávanie dospelých je završením celého

procesu vzdelávania. 13) Vzdelávanie dospelých je však len malou časťou vzdelávania ako takého. 14) Samovzdelávanie robí človeka pánom vlastného rozvoja a je nezastupiteľné v každom systéme vzdelávania. 15) Modernizácia vzdelávacích technológií urýchľuje učenie sa a znásobuje jeho účinky. 16) Nové technológie môžu priniesť svoje pozitívne efekty len vtedy, keď sa budú uplatňovať pomocou nových vzdelávacích metód. 17) Učiteľia musia byť lepšie pripravovaní pre nové systémy vzdelávania. 18) Základnou úlohou učiteľov je naučiť myslieť – výchovné a inovačné funkcie musia prevážiť nad funkciami vyučovacími. 19) Rozvoj vzdelávania bude zapájať do tejto činnosti nielen učiteľov ale aj ďalšie profesie. 20) Namiesto prispôsobovania vzdelávaného vzdelávacej inštitúcii sa má vzdelávacia inštitúcia prispôbovať vzdelávanému. 21) Namiesto pasívneho vzdelávaného musí nastúpiť aktívne sa vzdelávajúci človek, ktorý preberá spoluzodpovednosť za výsledky svojho vzdelávania (Fauré 1972, s. 181 – 222, porovnaj tiež Woloszyn 1998, s. 512 – 532).

Tretia medzinárodná konferencia o vzdelávaní dospelých pod záštitou UNESCO sa uskutočnila v roku 1972 v **Tokiu** a zaoberala sa problematikou vzdelávania dospelých v súčasnom svete, spoločenskými funkciami vzdelávania dospelých a stratégiami rozvoja. Z hľadiska vzdelávania dospelých bola významná aj generálna konferencia UNESCO, ktorá sa konala v **Nairobi** (Keňa) v roku 1976 a ktorá prijala Odporúčania pre ďalší rozvoj vzdelávania dospelých (*Recommendation on the Development of Adult Education*), vnímaného ako súčasť celoživotného vzdelávania a učenia a ako prostriedok myšlienok autonómie, zodpovednosti a dialógu v spoločnosti ako celku, v ktorom napríklad uviedla, že „vzdelávanie dospelých je integrálnou súčasťou globálneho konceptu celoživotného vzdelávania a učenia sa“ (Palán 2002, s. 122, Palán 2003. s. 40).

Štvrtá medzinárodná konferencia o vzdelávaní dospelých pod záštitou UNESCO sa konala v roku 1985 v **Paríži** a zaoberala sa vzťahom medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním dospelých, vzdelávaním problémových skupín, prípravou učiteľov dospelých a medzinárodnou spolupracou. V roku 1987 UNESCO zorganizovalo v **Berlíne** medzinárodný kongres o rozvoji technického a odborného školstva. Ďalší (trochu kontroverzný) kongres v gescii UNESCO sa uskutočnil v roku 1989 v **Yamoussoukro** na Pobreží slonoviny: prijal Vyhlásenie o budovaní pokoja v mysliach ľudí. Z. Palán (2002, s. 29) konštatuje, že „koncom 70. rokov 20. storočia došlo k hospodárskej recesii a prioritami sa vo väčšine krajín stali znižovanie nezamestnanosti a posilňovanie konkurencieschopnosti národných ekonomík a úvahy o celoživotnom vzdelávaní ustúpili do pozadia a nadobudli na aktuálnosti opäť začiatkom 90. rokov“.

Skutočne, nový pohyb v snahách o dosiahnutie všeobecnej dostupnosti vzdelania priniesla svetová konferencia UNESCO o vzdelávaní v roku 1990 v **Jomtien** v Thajsku, ktorá aj prijala **Svetovú deklaráciu o vzdelaní pre všetkých** (*Education for All, EFA*). Za najaktuálnejšiu úlohu bolo označené uspokojovanie základných vzdelávacích potrieb, definovaných však už nielen ako schopnosť čítať, písať a počítať, ale aj formulovania myšlienok, riešenia problémov a vštepovanie určitých postojov a hodnôt. Deklarácia obsahuje výzvu, „aby každá osoba – dieťa, mladistvý, dospelý – mala mať možnosť čerpať z výchovno-vzdelávacích možností, vytvorených pre jej výchovno-vzdelávacie potreby“ (Palán 2002, s. 122). Aj na základe tejto iniciatívy vznikla v roku 1993 na pôde UNESCO medzinárodná komisia „Vzdelávanie pre 21. storočie“, ktorá dostala za úlohu hľadať možnosti prispôsobovania národných vzdelávacích systémov požiadavkám globalizujúceho sa sveta. Výsledkom činnosti komisie, ktorá pracovala pod vedením **Jacquesa Delorsa**, sa stala správa **Učenie ako skryté bohatstvo** (*Learning: The Treasure Within*), publikovaná v roku 1995. Táto správa prezentuje vzdelávanie ako celoživotný proces od predškolskej výchovy až po ďalšie vzdelávanie, ktoré je určené pre všetky vekové a profesijné skupiny, v školách aj mimo nich, čiže je chápané ako komplexné celoživotné utváranie osobnosti – pre ktoré autori považujú za vhodnejší názov „celoživotné učenie“, umožňujúce ľuďom počas celého ich života osvojovať si aktuálne poznatky o svete, iných ľuďoch a o sebe. Je založené na štyroch „pilieroch“, ktorými sú učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spoločne a učiť sa byť, čo vytvára základ tzv. učiacej sa spoločnosti (pozri kapitolu 2 tejto monografie). Prvé dva piliere sa vzťahujú najmä k fáze formálneho vzdelávania, utvárajúceho vedomosti a zručnosti potrebné pre život v meniacej sa civilizácii a umožňujúce zvládanie obtiažnych situácií. Ďalšie sú ich doplnením, rozšírením a zdokonalením v priebehu celého ďalšieho ľudského života a vzťahujú sa aj k obohateniu jeho osobnosti a jeho

citového života. Na rozdiel od Faurovej správy prioritným odkazom Delorovej správy nie je pokrok v pracovnom živote. Namiesto toho argumentuje oveľa ambicióznejšou formou – a to rozvojom osobnosti, ktorú môže ľudská bytosť dosiahnuť (Eurydice 2000, s. 8).

Medzinárodná konferencia UNESCO v **Rio de Janeiro** v roku 1992 sa venovala vzdelávaniu v kontexte ochrany životného prostredia, konferencia UNESCO v **Káhire** v roku 1994 väzbám medzi vzdelávaním a demografickými procesmi (a v tomto kontexte opäť otvorila otázku rovnoprávnosti v prístupe k vzdelaniu) a následný sociálny summit UNESCO v **Kodani** v roku 1995 označil vzdelávanie a učenie za nenahraditeľný prostriedok v boji s chudobou (Palán 2002, s. 223 – 224).

5. medzinárodná konferencia UNESCO o vzdelávaní a výchove, ktorá sa konala v júli 1997 v **Hamburgu** pod názvom „**Agenda pre budúcnosť**“ už riešila vstup vzdelávania dospelých do 21. storočia. Spolu s rovnomenným dokumentom bola prijatá aj tzv. **Hamburská deklarácia**, pričom oba dokumenty zakotvili, že z hľadiska nasledujúceho storočia treba vzdelávanie dospelých chápať ako súbor procesov, ktoré sa odohrávajú nielen vo vzdelávacích inštitúciách a aj keď sa obsah vzdelávania dospelých a vzdelávania detí a dospievajúcich líši, obidva typy spoluvytvárajú celoživotné vzdelávanie. Štát ostáva garantom práva na vzdelanie a najvyšším cieľom by malo byť vytvorenie učiacej sa spoločnosti zameranej na dosiahnutie sociálnej spravodlivosti a všeobecného blahobytu. Vzdelávanie starších osôb sa má uskutočňovať za rovnakých podmienok, vzdelávanie invalidných osôb sa má realizovať pomocou zodpovedajúcich vzdelávacích programov. Celoživotné vzdelávanie na začiatku 21. storočia by sa malo realizovať podľa hesla „jednu hodinu denne venovať štúdiu“ a realizovať sa v rámci partnerstiev medzi vládnymi inštitúciami, medzivládnymi a mimovládnymi organizáciami, zamestnávateľmi a odborovými organizáciami, univerzitami a výskumnými strediskami, hromadnými oznamovacími prostriedkami a ďalšími inštitúciami uskutočňujúcimi vzdelávanie dospelých¹⁸⁴.

Svetové vzdelávacie fórum v roku 2000 prijalo rámcový plán úloh na roky 2000 – 2015, zaväzujúci vlády štátov naplniť úlohu dosiahnutia základného vzdelania pre všetkých do roku 2015. Medzinárodné spoločenstvo prijalo v roku 2000 tzv. Rámcový program úloh z **Dakaru**, vytyčujúci šesť základných cieľov, ktoré by mali byť dosiahnuté do r. 2015, okrem iného tiež zmenšenie rozmerov analfabetizmu vo svete na polovicu.

Od roku 2003 iniciovalo a následne koordinovalo UNESCO **Dekádu alfabetizácie** (2003 – 2012), ktorej cieľom bolo umožniť prístup k vzdelávaniu čo najväčšiemu počtu osôb: praktickej realizácii tejto myšlienky slúžila iniciatíva LIFE (*Literacy Initiative for Empowerment*). V roku 2008 ďalšia medzinárodná konferencia UNESCO o vzdelávaní, konaná v **Ženeve**, sa venovala inkluzívnemu vzdelávaniu. V **Bonne** sa v roku 2009 konala Svetová konferencia vzdelávania pre harmonický rozvoj, ktorá hodnotila Dekádu v jej polčase a vytyčovala ciele do budúcnosti.

V tom istom roku 2009 boli zorganizované ešte dve medzinárodné konferencie, pod gesciou UNESCO: 6. oficiálna svetová konferencia o vzdelávaní dospelých (CONFINTEA VI) v brazílskom **Beléme** (Život a učenie sa pre životaschopnú budúcnosť: moc vzdelávania dospelých) a konferencia v **Paríži** (Nová dynamika vysokého školstva a výskumu pre spoločenské zmeny a rozvoj). V roku 2010 bola v **Moskve** svetová vzdelávacia konferencia o vzdelávaní v rannom detstve, v r. 2012 v **Šanghaji** Tretí medzinárodný kongres technického a odborného vzdelávania, venovaný hľadaniu ciest rozvoja vzdelávania pre trh práce atď.

Množstvo konferencií a šírka tém, ktorým sa UNESCO z hľadiska problematiky vzdelávania a politiky vzdelávania venuje, vyvoláva oprávnené pochybnosti o kapacitných predpokladoch implementovania, ale už aj monitorovania týchto podnetov pre vzdelávaciu politiku na Slovensku.

Okrem toho však UNESCO aj v tej svojej časti pôsobenia, ktorá sa netýka explicitne vzdelávania, ale sa týka všeobecne kultúry, poskytuje aj pre politiku vzdelávania celý rad ďalších podnetov. Príkladom môže byť smernica UNESCO o službách verejných knižníc z roku 2001, ktorá definuje sociálnu funkciu verejných knižníc tak, že „základným cieľom verejných knižníc je zabezpečiť zdroje a služby rôzneho druhu pre uspokojovanie potrieb jednotlivcov a skupín, ktoré sa týkajú vzdelávania, informácií a osobného rozvoja, vrátane rekreácie a voľného času. Zohrávajú význam-

¹⁸⁴<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych>

nú úlohu v rozvoji a udržiavaní demokratickej spoločnosti tým, že umožňujú každému prístup k širokej a pestrej oblasti poznania, ideí a názorov” (Adlerová 2010, s. 236).

4.2.1.3 ILO

Medzinárodná organizácia práce (MOP, *International Labour Organisation – ILO*) je trojstranná (tripartitná) agentúra Organizácie Spojených národov, ktorá predkladá súčasne vládam, zamestnávateľom a pracovníkom svojich členských štátov spoločné opatrenia na podporu dôstojnej práce na celom svete. Medzi spoločné opatrenia patrí, najmä tvorba pracovných noriem (dohovorov a odporúčaní), medzi ktorými sa však niektoré týkajú aj oblasti vzdelávania. V dlhodobej histórii MOP (vznikla už v roku 1919) sa však im začala venovať až od konca 30. rokov, keď prijala napríklad Odporúčanie č. 56 z roku 1937 o odbornom vzdelávaní pre stavebný priemysel¹⁸⁵, Odporúčanie č. 57 z roku 1939 o odbornej príprave¹⁸⁶ či Odporúčanie č. 60 z roku 1939 o učňovstve¹⁸⁷.

V roku 1946 bola MOP začlenená do štruktúry organizácií OSN.

Po druhej svetovej vojne prijala MOP Odporúčanie č. 77 z roku 1946 o organizácii odbornej prípravy pre námornú službu¹⁸⁸ a Odporúčanie č. 88 z roku 1950 o odbornej príprave dospelých vrátane invalidných osôb¹⁸⁹.

V roku 1962 prijala Generálna konferencia Medzinárodnej organizácie práce v Ženeve na svojom 46. zasadnutí významné Odporúčanie č. 117 o odbornej príprave, ktoré – ako sme už uviedli v poznámkach – nahradilo Odporúčania č. 57/1939, 60/1939 a 88/1950¹⁹⁰.

Ďalšie významné iniciatívy MOP smerujúce do oblasti vzdelávania sa datujú do polovice 70. rokov minulého storočia. Išlo predovšetkým o Dohovor č. 140 z roku 1974 o platenom študijnom voľne (ktorý je záväzný aj pre Slovenskú republiku a bol publikovaný ako oznámenie č. 491/1990 Zb. a 48. bod oznámenia č. 110/1997 Z. z.) – nadväzuje naňho aj Odporúčanie Medzinárodnej organizácie práce o platenom študijnom voľne č. 148 z roku 1974. Posledný a z nášho pohľadu najvýznamnejší je Dohovor č. 142 z roku 1975 o poradenstve pri voľbe povolania a o odbornej príprave v rozvoji ľudských zdrojov, ktorý je takisto záväzný pre SR a bol publikovaný vo vyhláske č. 141/1980 Zb. a 49. bod oznámenia č. 110/1997 Z. z.

4.2.1.4 OECD

Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) združuje najvyspelejšie krajiny sveta – aktuálne 34. Založená v Paríži v r. 1961 na vzájomnú podporu vo všetkých hospodárskych a sociálnych oblastiach, v tom aj v úsilí členských krajín o poskytovanie kvalitného celoživotného vzdelávania pre všetkých, prispievajúceho k dlhodobému udržateľnému rozvoju, sociálnej kohézii, zlepšeniu ľudského kapitálu, inováciám a udržateľnému hospodárskemu rastu. V tomto ohľade OECD poskytuje komparatívne údaje, vykonáva analýzy politik vzdelávania a vydáva špecifické politické odporúčania s cieľom vybudovať účinné a efektívne vzdelávacie systémy a dosahovať lepšie študijné výsledky. Koná tak vo všetkých oblastiach vzdelávania, počnúc predškolským vzdelávaním, cez sekundárne vzdelávanie, odborné vzdelávanie a školenia až po vysokoškolské štúdium a nadobúdanie zručností v dospelosti. Vzdelávacie výskumy OECD sa zaoberajú identifikovaním výziev, s ktorými sa budú musieť vzdelávacie systémy v budúcnosti vedieť vyrovať, čím umožňuje členským krajinám prispôbovať svoje

¹⁸⁵V roku 2002 bolo toto odporúčanie už anulované ako zastarané.

¹⁸⁶Toto odporúčanie bolo nahradené Odporúčaním MOP o odbornej príprave č. 117 z roku 1962, ktoré bolo zase nahradené Odporúčaním MOP o poradenstve pri voľbe povolania a o odbornej príprave v rozvoji ľudských zdrojov č. 150 z roku 1975.

¹⁸⁷Toto odporúčanie bolo nahradené Odporúčaním MOP o odbornej príprave č. 117 z roku 1962.

¹⁸⁸Toto odporúčanie bolo nahradené Odporúčaním MOP o odbornej príprave námorníkov č. 137 z roku 1970.

¹⁸⁹Toto odporúčanie bolo nahradené Odporúčaním MOP o odbornej príprave č. 117 z roku 1962.

¹⁹⁰Odporúčanie MOP č. 117 z roku 1962 bolo nahradené Odporúčaním MOP o poradenstve pri voľbe povolania a o odbornej príprave v rozvoji ľudských zdrojov č. 150 z roku 1975.

vzdelávacie politiky. OECD zároveň podporuje spoluprácu medzi krajinami a vzájomné zdieľanie skúseností a osvedčených postupov vzdelávania.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR má svojich zástupcov v najdôležitejších riadiacich orgánoch, spadajúcich pod **Direktoriát OECD pre vzdelávanie**, konkrétne vo Výbore pre vzdelávaciu politiku (EDPC), Riadiacej rade Centra pre inovácie vo vzdelávaní (GB CERI) a v Riadiacej rade programu inštitucionálneho riadenia vysokých škôl (GB IMHE).

Už v roku 1973 OECD publikovalo v nadväznosti na Rok vzdelávania a výchovy, za ktorý vyhlásila OSN rok 1970 a v nadväznosti na Faurého správu pre UNESCO (Palán 2002, s. 29) správu pod názvom **Sústavné vzdelávanie: stratégia pre celoživotné učenie** (*Recurrent education: a strategy for lifelong learning*), ktorá brala do úvahy diskusiu o požiadavkách globálnej ekonomiky a súťažení a zaoberala sa špeciálne učením sa vo vzťahu k profesijnej činnosti a individuálnemu učeniu. Zatiaľ čo sa tým potvrdila úloha základného vzdelávania a vypracovalo sa niekoľko správ o príprave učiteľov, pojem sústavného vzdelávania sa spájal hlavne so vzdelávaním a odbornou prípravou po ukončení povinného vzdelávania“ (Eurydice 2000, s. 6). Vzdelávacie programy rozpracováva táto správa celkom pragmaticky, ako jednu z možností riešenia globálnych problémov (negramotnosti, biedy, nezamestnanosti, bezdomovectva, hladu, priepasti medzi bohatými a chudobnými atď.), sprostredkovane aj ako kritiku a alternatívu tradičného školského (frontálneho) vzdelávania. Dôraz sa kládol na proces učenia ako aktivitu jednotlivca, pretože skúsenosti a znalosti nie je možné odovzdať (nie je možné naučiť niečo niekoho, kto to nechce), ale iba sprostredkovať – preto sa celoživotné učenie odlišuje od vzdelávania školského aj formálne, rozmanitosťou prostriedkov a metód, spôsobom podnecovania a motivácie (Palán 2002, s. 29).

V roku 1994 na stretnutí ministrov školstva krajín OECD bol prijatý dokument **Celoživotné učenie pre všetkých** (*Lifelong learning for all*) (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 30), v ktorom bolo celoživotné učenie vymedzené ako „kontinuálny proces, ktorý stimuluje a splnomocňuje jednotlivca pre získavanie všetkých znalostí, hodnôt, zručností a porozumenia, ktoré potrebuje v priebehu života a k ich prežívaniu so sebadôverou, kreativitou a uspokojením vo všetkých rolách, okolnostiach a prostrediach“ (cit. podľa Palán 2002, s. 29).

V januári 1996 vydáva OECD správu o celoživotnom učení sa **Učenie v každom veku** (*Apprendre à tout âge*) – podľa tohto dokumentu je cieľom celoživotného učenia sa získavanie spôsobilostí počas celého života. Presadzuje sa pritom model založený na partnerstve (aj vo financovaní) medzi verejnou správou, podnikmi, sociálnymi partnermi a učiacimi sa (Palán 2002, s. 30).

K významným aktivitám OECD patria konferencie a semináre na úrovni ministrov školstva, na ktorých sa diskutuje o vopred určených témach a prijímajú sa záverečné dokumenty, obsahujúce hlavné závery a odporúčania. Na takýchto konferenciách sa preberali napríklad témy Investujeme do kompetencií pre všetkých (Paríž 2001), Zvyšovanie kvality učenia pre všetkých (Dublin 2004), Kvalita, ekvita a efektivita (Atény 2006), Investície do ľudského kapitálu – nové výzvy (Paríž 2010) a ďalšie.

Na základe komplexnej stratégie na zvýšenie zamestnanosti mladých, ktorú prijali ministri skupiny G20¹⁹¹ na svojom zasadnutí v mexickej Guadalajare v máji 2012 uskutočnila OECD v r. 2014 konferenciu zameranú na kvalitu odborného vzdelávania pre zabezpečenie lepšieho štartu mladých ľudí na trhu práce.

OECD každoročne publikuje správu **Pohľad na vzdelávanie, OECD v číslach** (*Education at the Glance 2013, OECD Indicators*), ktorá na základe širokého rozsahu indikátorov porovnáva stavy jednotlivých vzdelávacích systémov v krajinách OECD, ako aj v krajinách s rozvíjajúcimi sa ekonomikami.

OECD pravidelne organizuje aj prieskumy, medzi ktorými je najznámejší prieskum a medzinárodné porovnanie zručností z matematiky, práce s textom a z prírodovedných disciplín študentov vo veku od 15 do 16 rokov, známe pod skratkou **PISA** (*Programme for International*

¹⁹¹G20 je ďalšia globálna štruktúra, reprezentujúca 20 najväčších ekonomík sveta (produkujúcich spolu 85 % svetového HDP), ktorá nahradila vo funkcii hlavného koordinátora svetovej ekonomiky skupinu G8 – tá však pokračuje vo svojej činnosti aj ďalej (po vylúčení Ruska v r. 2014 už len vo formáte G7). G20 vznikla ako platforma pravidelného stretávania guvernérov centrálnych bánk G7 v rozšírenej zostave s rozvojovými krajinami.

Students Assessment) – napríklad v prieskume PISA 2012 sa zúčastnilo viac ako 510 tisíc študentov zo 65 krajín, čo reprezentuje takmer 28 miliónov pätnásťročných¹⁹². Ďalším medzinárodným projektom je **PIAAC** (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*) – výskum kompetencií dospelých, zameraný na hodnotenie funkčnej gramotnosti dospelých vo veku 16 – 64 rokov¹⁹³, projekt **TALIS** (*Teaching and Learning International Survey*) – medzinárodný výskum zameraný na učiteľov¹⁹⁴, projekt **ECEC** (*Early Childhood Education and Care*), zameraný na vzdelávanie a starostlivosť v rannom detstve¹⁹⁵, projekt **AHELO** (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), zameraný na hodnotenie výsledkov vysokoškolského vzdelávania a ďalšie.

K ďalším významným globálnym aktérom s významným vplyvom na celosvetovú politiku vzdelávania patrí v tomto bloku ešte napríklad **Skupina G8**. Aktuálne ju tvorí sedem najvyspelejších krajín sveta (po vylúčení Ruska za okupáciu Krymu), produkujúcich nadpolovičný objem celosvetového HDP. Nemá síce pevnú organizačnú štruktúru, funguje ako každoročné stretnutia hláv členských štátov, na ktorých sa venuje pozornosť prerokovávaniu otázok spoločného záujmu. Vzhľadom k ekonomickej sile tohto zoskupenia sú prijaté dokumenty rešpektované celosvetovo – niektoré z nich sa pritom týkajú v posledných desaťročiach aj otázok vzdelávania, napríklad „**Ciele a snahy pre celoživotné učenie**“ – **Kolínska charta**, prijatá Summitom G8 v Kolíne nad Rýnom v júni 1999, „Vzdelávanie v meniacej sa spoločnosti“ – zhrnutie vypracované predsedníctvom schôdze ministrov školstva krajín G8, Tokio, apríl 2000 či závery summitu G8 na Okinawe v roku 2000.

4.2.1.5 Cirkvi

Kolektivizované záujmy, formulované cirkvami, možno považovať (najmä v prípade tzv. veľkých svetových náboženstiev) za významný prejav ďalšej skupiny globálnych aktérov nielen preto, že v súčasnosti cirkvami a náboženskými spoločenstvami organizované školstvo tvorí významný segment celého celosvetového vzdelávacieho systému, ale aj preto, že cirkvi (napriek roky u nás ideologicky presadzovanému názoru o ich „tmárstve“) boli a ostali významným prostredím, v ktorom sa šírila vzdelanosť (Potůček 1995, s. 89) – a nie náhodou mnoho významných vedcov a teoretikov pedagogických vied pochádzalo z prostredia cirkevných osobností (dominikán Tomáš Akvinský bol profesorom parížskej univerzity, zakladateľ modernej pedagogiky Jan Amos Komenský bol biskupom Jednoty bratskej, Philipp Melanchthon – realizátor Lutherovho teologického programu bol profesor univerzity vo Wittenbergu, novokrsteneckým kazateľom bol aj edukačný¹⁹²Zisťuje sa úroveň čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Dôraz sa kladie najmä na vedomosti a zručnosti žiakov, ktoré by mali byť užitočné pre ich budúce uplatnenie v živote, napríklad na zvládnutie postupov, porozumenie pojmom a schopnosti riešiť najrôznejšie situácie vo vnútri každej z troch uvedených oblastí. Východiskom výskumu sú názory tímu popredných svetových odborníkov na to, čo si majú mladí ľudia odniesť zo školy do života. Výskum pozostáva z písomných testov, ktorých vypracovanie trvá každému žiakovi asi dve hodiny. Testy obsahujú položky s možnosťou výberu z viacerých ponúkaných odpovedí a položky, ktoré vyžadujú, aby žiak vytvoril svoje vlastné odpovede. Žiaci ďalej vyplňajú dotazník, v ktorom poskytujú informácie o sebe a svojom zázemí. Jeho vypracovanie trvá 40 minút. Riaditelia škôl vyplňajú polhodinový dotazník, ktorý sa týka ich škôl. Nedeliteľnou súčasťou celého výskumu je tiež zisťovanie tzv. medzi predmetových vedomostí. Ide o vedomosti, ktoré žiaci získavajú v priebehu vzdelávania, ale ktoré nie sú spojené s konkrétnymi vyučovacími predmetmi.

¹⁹³Ide o zisťovanie základných vedomostí v oblasti matematickej a čitateľskej gramotnosti dospelých a ich schopností riešiť problémy v prostredí informačných technológií. Respondenti vyplňajú aj sprievodný dotazník, ktorý mapuje ich vzdelanie (počiatkové a ďalšie) a ich rodinné zázemie a ďalší dotazník, zameraný na ich skúsenosti na trhu práce, vrátane špecifikácie kompetencií, ktoré pre svoju prácu potrebujú. Požadovaná vzorka v každej krajine je minimálne 5000 respondentov a výsledky výskumu majú vysokú hodnotu pre rozhodovanie v otázkach vzdelávacej politiky (Špačková 2015c, s. 414 – 415).

¹⁹⁴Projekt je zameraný na skúmanie podmienok ovplyvňujúcich výchovno-vzdelávací proces na školách, ktoré pôsobia na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania, vrátane spôsobu riadenia škôl a pracovných podmienok učiteľov (Špačková 2015c, s. 416 – 417).

¹⁹⁵Projekt je zameraný na skúmanie podmienok ovplyvňujúcich výchovno-vzdelávací proces na školách, ktoré pôsobia na úrovni nižšieho sekundárneho vzdelávania, vrátane spôsobu riadenia škôl a pracovných podmienok učiteľov (Špačková 2015c, s. 416 – 417).

reformátor Johann Heinrich Pestalozzi, dánsky zakladateľ ľudových univerzít N. F. S. Grundtvig bol tiež luteránskym pastorom atď.). Medzi dôležitých aktérov vzdelávacej politiky zaraďuje cirkvi aj J. Kalous (2006a, s. 43).

Napriek stále významnejšiemu ekumenizmu je škála aktivít rôznych cirkví vo vzťahu k našej téme mimoriadne pestrá, preto (aj vzhľadom k štatistickému zastúpeniu osôb hlásiacich sa k rôznym vierovyznaniam u nás, ale aj s prihliadnutím na to, že v tejto časti hovoríme o globálnych aktéroch a protestantské či ortodoxné kresťanské cirkvi ako aj ďalšie svetové náboženstvá nemajú spravidla jednotné centralizované celosvetové zastrešenie) si v ďalších riadkoch všimneme len niektoré relevantné dokumenty rímskokatolíckej cirkvi¹⁹⁶. Patrí k nim napríklad apoštolský list *Communies litteras*, v ktorom pápež Benedikt XV. už v roku 1914 prvýkrát¹⁹⁷ sformuloval katolícku náuku o výchove, či **encyklika *Divinus Illis Magistri*** z roku 1929 pápeža Pia XI., ktorá sa stala východiskovou smernicou o výchovných právach a povinnostiach rodiny, cirkvi a štátu voči deťom a mládeži. V období druhého vatikánskeho koncilu vznikol celý rad dokumentov, obsahujúcich problematiku vzdelávania, napríklad už v roku 1961 encyklika *Mater et Magistra* a v roku 1963 *Pacem in terris* – obe od pápeža Jána XXIII., pričom toto dielo zavrášila koncilová **Deklarácia o kresťanskej výchove *Gravissimum educationis*** (Význam vzdelávania) z roku 1965, v ktorej nachádzame okrem iných myšlienok aj hneď v úvode zdôraznenú nielen naliehavosť výchovy mládeže, ale aj význam „permanentného vzdelávania a výchovy dospelých“. Medzi základné zásady kresťanskej výchovy koncil zahrnul nielen univerzálne a neodcudziteľné právo na výchovu a vzdelávanie pre všetkých ľudí bez ohľadu na ich pôvod, postavenie ale aj vek, ale aj akcent na „právo byť vedení k správne mu mravnému úsudku“, na zodpovednosť rodičov za výchovu ich detí ale aj zásady fungovania cirkevného školstva na všetkých stupňoch. Z novších dokumentov pripomeňme aspoň apoštolské konštitúcie Jána Pavla II. o katolíckom vzdelávaní *Sapientia christiana*¹⁹⁸ z roku 1979 a o katolíckych univerzitách *Ex corde ecclesiae* z roku 1990. Ale už v apoštolskej exhortácii *Christifideles laici* z roku 1987 tento pápež formuloval veľmi podnetnú myšlienku: „Cieľom výchovy a vzdelávania laikov je objavenie vlastného povolania“ (Stanček 2003, s. 168), ktorá korešponduje s najprogresívnejšími myšlienkami v sekulárnych prístupoch k vzdelávaniu.

4.2.1.6 Globálni aktéri z prostredia trhu

Uvedme tiež aspoň jedného reprezentanta globálnych aktérov, ktorí spoluformujú vzdelávaciu politiku z **priestoru trhu** ako systému spoločenskej regulácie. Vzdelávanie má zaujímavý ekonomický kontext (ktorým sa budeme zaoberať v ďalšej kapitole tejto monografie), preto je celkom prirodzené, že do vzdelávacej politiky sa snažia premietiť svoje záujmy aj aktéri z kapitálového trhu, ako napríklad **Svetová banka** (Špačková 2015b, s. 410). Tá pôvodne vznikla (v roku 1944) na podporu obnovy vojnou zničenej Európy a Japonska po druhej svetovej vojne a stala sa špecializovanou inštitúciou OSN. Dnes má nezávislé vedenie i štruktúru a spája niekoľko inštitúcií¹⁹⁹ – takže môžeme hovoriť aj o kolektivizovaní rôznych záujmov, ktoré reprezentujú na globálnej úrovni podporu rozvojových snáh širokého okruhu krajín. Je jedným z najväčších poskytovateľov rozvojovej pomoci, ktorá zahŕňa ako jeden z hlavných programov investície do ľudského rozvoja. Od počiatku svojej činnosti sa svetová banka pokúša mnohými spôsobmi zlepšiť postavenie

¹⁹⁶Pre úplnosť aspoň touto formou odkazujeme na dokumenty Svetového luteránskeho zväzu (<https://www.lutheranworld.org>).

¹⁹⁷Prvú zmienku o potrebe lepšieho odborného vzdelávania pre robotníkov nachádzame však už v prvej sociálnej encyklike – v encyklike Leva XIII. *Rerum novarum* z roku 1891.

¹⁹⁸„Cirkev rozširovaním ľudského vzdelania a kultúry splňa vlastné poslanie evanjelizácie.“

¹⁹⁹Ide o Medzinárodnú banku pre obnovu a rozvoj (*International Bank for Reconstruction and Development – IBRD*, ktorá pomáha v ekonomickom raste stredne bohatým a úveruschopným chudobnejším krajinám), Medzinárodnú asociáciu pre rozvoj (*International Development Association – IDA*, ktorá sa snaží zabezpečiť dostupnosť finančných prostriedkov pre najchudobnejšie krajiny sveta), Medzinárodnú finančnú korporáciu (*International Finance Corporation – IFC*), Mnohostrannú agentúru pre investičné záruky (*Multilateral Investment Guarantee Agency – MIGA*) a Medzinárodné centrum pre riešenie investičných sporov (*International Centre for Settlement of Investment Disputes*).

chudobných krajín vo svetovej ekonomike, pričom nedostatok vzdelania považuje za jednu zo štyroch foriem chudoby (Lindner – Strnad 2006, s. 3). To je zároveň jeden z dôvodov, prečo sa o problematiku vzdelávania zaujíma. Svetová banka takto napríklad vytvorila metodiku na posudzovanie pripravenosti jednotlivých krajín na znalostnú ekonomiku KAM (*Knowledge Assessment Methodology*) (Orbán Máté 2010), disponuje a sprístupňuje obrovské množstvá údajov o vzdelávaní v rôznych krajinách sveta a pod.

Pracovný program Svetovej banky pre vzdelávanie a trh práce sa orientuje na potrebu konceptualizovať celostný pohľad na vzťah vzdelávania a práce v jej trhovom rámci, identifikovať kľúčové politické problémy, s ktorými sa stretávajú tak pracovné tímy Svetovej banky pre vzdelávanie ako aj tvorcovia vzdelávacej politiky v jednotlivých krajinách a napokon poskytovať poradenstvo, ako môžu krajiny využívať svoje systémy vzdelávania na zlepšenie podmienok rastu svojich ekonomík (Fasih 2008).

Trh práce reprezentujú vo verejnej politike kolektivizovaní nositelia záujmov zamestnancov (spravidla odborové organizácie) a zamestnávateľov. Hoci ich dialóg sa primárne dotýka pracovnej agendy, odborný potenciál oboch typov organizácií vedie k tomu, že z ich prostredia vychádzajú podnety aj pre verejnú politiku. V prostredí učiteľských odborov takto na celosvetovej úrovni pôsobí **EI - Education International** (Medzinárodná celosvetová organizácia odborových zväzov učiteľov a nepedagogických zamestnancov) so sídlom v Bruseli, ktorá aktuálne (2015) združuje 401 odborových organizácií učiteľov a nepedagogických pracovníkov školstva z viac ako 171 krajín sveta. Popri čisto odborárskych cieľoch si vytyčuje aj ciele, týkajúce sa vzdelávacej politiky, napríklad podporovať právo na vzdelanie pre všetkých obyvateľov Zeme bez akejkoľvek diskriminácie prostredníctvom vytvorenia a ochrany otvorených, štátom financovaných a kontrolovaných vzdelávacích systémov ako aj akademických a kultúrnych zariadení (<http://www.ei-ie.org>). Do formovania vzdelávacej politiky na globálnej úrovni vstúpila najmä **Rezolúciou o partnerstve pri vzdelávaní** (*Resolution on Partnership within Education*), prijatou na svojom 2. svetovom kongrese v júli 1998 vo Washingtone, ktorou sa za odbory prihlásila – spolu s vládami a zamestnávateľskými organizáciami v oblasti vzdelávania k spoluzodpovednosti za vzdelávaciu politiku v globálnom rámci. Na tom istom kongrese prijala tiež **Rezolúciu o svetovej ekonomike a vzdelávaní** (*Resolution on the World Economy and Education*). Ale už na svojom prvom svetovom kongrese v zimbabwskom Harare v roku 1995 prijala **Rezolúciu o dlhovej kríze, štrukturálnom prispôbení a vzdelávaní**. Tretí svetový kongres EI sa uskutočnil v thajskom Jomtien v roku 2001 a prijal **Rezolúciu o vzdelávaní v globálnej ekonomike** (*Resolution on Educating in a global economy*). Napokon štvrtý kongres EI v brazílskom Porto Alegre v roku 2004 priniesol **Rezolúciu o zapojení komunity do vzdelávania** (*Resolution on Community Involvement in Education*). V súčasnosti je iniciátorom celosvetovej kampane **Zjednotíme sa pre kvalitu vzdelávania** (*Unite for Quality Education*).

4.2.1.7 Globálni aktéri z prostredia občianskej spoločnosti

Hoci priestor **občianskej spoločnosti** ako systému spoločenskej regulácie generuje aj na globálnej úrovni celý rad významných aktérov (spomeňme napríklad Greenpeace ako aktéra ekologickej politiky na celosvetovej úrovni, ktorý vznikol v prostredí občianskej spoločnosti), v oblasti vzdelávacej politiky – aj v dôsledku jej (už v prvej kapitole tejto monografie spomínanej) rozdielnosti v jednotlivých krajinách – nie sú také časté. Jeden typ týchto aktérov reprezentujú nezávislé združenia expertov, známe pod označením think-tanky.

Rímsky klub

Pravdepodobne najznámejšie a najrenomovanejšie medzinárodné neformálne združenie, spájajúce sto významných predstaviteľov vedy a výskumu (najmä z oblasti ekonomických a politických vied), významných podnikateľov a štátnikov. Vznikol v roku 1968 s cieľom skúmať vzájomné súvislosti globálnych hospodárskych, spoločenských a ďalších zmien (Klinec 2005, s. 214), podpo-

ruje výskum a vydávanie správ, z ktorých najznámejšou sa asi stali Hranice rastu (Limits of Growth), ktorá vyšla v roku 1972 a odvtedy v 37 jazykoch v desiatkach miliónov výtlačkov.

V expertízach Rímskeho klubu sa napríklad prvýkrát začal objavovať pojem „učiaci sa spoločnosť“. „Pojem bol prevzatý medzinárodnými organizáciami a vyvolal záujem množstva expertov medzi inými aj T. Huséna (1974) autora správy **Učiaci sa spoločnosť** (*The Learning Society*) a J. Botkina a kol. (1979), **Učenie bez obmedzenia: premostenie medzier medzi ľuďmi** (*No limits to learning: bridging the human gap*)“ (Eurydice 2000. s. 6 – 7).

V roku 1992 D. Meadows, D. Meadowsová a J. Randers ako členovia Rímskeho klubu vydali expertízu **Prekročené hranice** (*Beyond the Limits*) s podtitulom Predstava trvalo udržateľnej budúcnosti v konfrontácii s globálnym kolapsom. Predstava trvalo udržateľnej spoločnosti obsahuje viaceré charakteristiky, medzi ktoré patrí aj „väčšie pochopenie celých systémov ako základná súčasť vzdelania každého jednotlivca“ (Klinec 2012, s. 69). Schopnosť učiť sa vnímať javy v systémových súvislostiach je pritom niekedy dosť zanedbávanou charakteristikou vzdelávania v rôznych prístupoch a impulz zo strany renomovaného think-tanku by nemal byť podceňovaný.

Existuje aj celý rad ďalších think-tankov s celosvetovým vplyvom na vzdelávaciu politiku. Spomeňme aspoň libertariánsky **CATO institute**, založený v roku 1977 vo Washingtone, s ktorým odvtedy spolupracovalo mnoho nositeľov Nobelovej ceny a iných autorít, ako napríklad M. Friedman, F. A. Hayek, G. Becker, R. Coase či M. Rothbard. Posledne menovaný – plne v duchu svojej orientácie a aj orientácie Catonovho inštitútu – napríklad napísal, že „základným omylom je nepochopenie rozdielu medzi formálnym vzdelaním a vzdelaním všeobecne. Vzdelávanie je celoživotný proces štúdia a ten sa neodohráva len v škole, ale vo všetkých oblastiach života – či sa už dieťa hrá alebo keď počúva rodičov a priateľov alebo keď si číta noviny alebo pracuje. Formálne vzdelávanie je len malou súčasťou vzdelávacieho procesu a je skutočne vhodné len pre formálnejšiu výučbu najmä v pokročilejších a systematickejších predmetoch. Základné predmety – písanie, aritmetika a ich odnože – môžu byť rovnako dobre vyučované aj mimo školy“ (Rothbard 2003, s. 14). Alternatívne prístupy, ktoré vnášajú do kolektivizovaných záujmov niekedy aj aktéri z prostredia občianskej spoločnosti je tým, čo robí politiku verejnou politikou. Catonov inštitút sa v rámci svojich sociálno-ekonomických analýz venuje ako jednej zo svojich priorít aj problematike vzdelávania. Každoročne vydáva k tejto problematike niekoľko expertných štúdií, ktorými autormi sú svetovo uznávaní experti (napr. aj v našej monografii citovaný Andrew J. Coulson, ktorý mal – mimochodom – aj početné osobné kontakty na Slovensku).

Potenciálne by mohli zohrať úlohy aktérov na celosvetovej úrovni aj niektoré najvýznamnejšie **študentské organizácie**, napríklad združujúce vysokoškolských študentov, akými sú napríklad AIESEC²⁰⁰, ILSA²⁰¹ a pod. Zatiaľ sú prejavy tejto skupiny aktérov pomerne nevýrazné, podobne ako prejavy **medzinárodných združení škôl** a to vrátane vysokých škôl, akým je napríklad UWC²⁰².

²⁰⁰AIESEC je najväčšia medzinárodná študentmi riadená organizácia na svete. Rozvíja líderský potenciál u mladých ľudí a vedie ich k zodpovednému podnikaniu prostredníctvom zahraničných stáží v spolupráci s partnerskými spoločnosťami a organizáciami. Vznikla už v r.1950 a v súčasnosti má zastúpenie v 124 krajinách, má 100 tisíc členov z 2400 univerzít, 780 lokálnych pobočiek, 8000 partnerských organizácií, desaťtisíce zahraničných stáží. K rozvoju svojich členov prispieva konkrétne pomocou organizovania a účasti na vzdelávacích školeniach a konferenciách, pomocou práce v tíme, komunikácie s externými spoločnosťami, poskytovania starostlivosti a organizovania kultúrnych aktivít pre zahraničných štážístov, ako aj prostredníctvom účasti na stáži v zahraničí a účasti v riadiacich štruktúrach AIESEC.

²⁰¹ILSA je študentská organizácia združujúca študentov medzinárodného práva a právnikov po celom svete.

²⁰²*United World Colleges (UWC)* je neziskové združenie trinástich medzinárodných škôl, ktorých spoločným cieľom je šírenie internacionalizmu a medzinárodného porozumenia postaveného na myšlienkovom základe nemeckého pedagóga Kurta Hahna. Interakcia študentov zo širokého spektra národností, vierovyznaní, kultúrnych a politických zázemí je popri náročnom akademickom programe *International Baccalaureate (IB)* a ideálne služby komunite základným aspektom UWC vzdelania. Cieľom škôl je vychovávať študentov k tolerancii, globálnemu občianstvu, citlivému prístupu k ľudskej diverzite, osobnej iniciatíve, morálnej integrite a environmentálnemu povedomiu. Školy sa vyznačujú vysokou mierou študentskej iniciatívy vo vedení aktivít, organizovaní podujatí, ale tiež školskej ad-

4.2.2 Aktéri na nadnárodnej (kontinentálnej, celoeurópskej) úrovni

O jednu hierarchickú úroveň pod úrovňou globálnych aktérov a o jednu hierarchickú úroveň nad úrovňou národných (štátnych) aktérov môžeme identifikovať štruktúry, v ktorých sa kolektivizujú záujmy aj v oblasti vzdelávacej politiky napríklad na úrovni Európskej únie²⁰³, ktorá je považovaná za typický príklad vzdelávacej politiky na nadnárodnej úrovni (Veselý 2006, s. 13).

Aj tu môžeme začať aktérmi, reprezentujúcimi „verejný sektor“, priestor, kde sa myšlienky, týkajúce sa vzdelávacej politiky, vytvárajú kolektivizovaním verejných záujmov, reprezentantmi ktorých sú jednotlivé štáty.

Hlavní európski nadnárodní aktéri – Rada Európy a Európska únia – majú svoj spoločný pôvod, ktorým bola konferencia v Haagu v máji 1948, na ktorej bol vyhlásený program európskeho zmierenia a zjednotenia. Okrem nich však pôsobia na celoeurópskej úrovni aj ďalšie nadnárodné alebo medzinárodné organizácie, ktoré majú určitú úlohu aj na poli vzdelávania. Spomeňme aspoň **Organizáciu pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe** (OBSE, *Organization for Security and Co-operation in Europe*, OSCE), ktorej cieľom je podpora a rozvoj demokratických zriadení, rešpektujúcich ľudské práva a základné slobody. V roku 1990 iniciovala napríklad vznik **Parížskej charty pre novú Európu**, zvyrazňujúcu aj problematiku ochrany národnostných menšín v Európe a tým aj otázku ich vzdelávania. Od konferencie v Helsinkách v r. 1992 má OBSE pre túto problematiku vytvorenú funkciu Vysokého komisára pre národnostné menšiny. Výsledkom aktivít v tejto oblasti sú napríklad aj Hágske odporúčania týkajúce sa práv na vzdelávanie národnostných menšín (ktorými sme sa zaoberali v časti 3.1.1.5) – ukončením studenej vojny a určitým zmenšením potreby ochrany klasických ľudských a politických práv relatívne narástol páve význam agendy menšinových práv, a to aj v oblasti vzdelávania.

4.2.2.1 Rada Európy

Vznikla ako najširšie európske medzivládne a medziparlamentné zoskupenie v máji 1949 v Štrasburgu, kde má doteraz sídlo. Aktuálne združuje 46 členov. Výkonným orgánom je Výbor ministrov zahraničných vecí, poradným je Parlamentné zhromaždenie RE. Medzi jej orgány patrí aj Výbor pre vzdelávanie a pri ňom pôsobiaci Európsky dokumentačný a informačný systém pre vzdelávanie (EUDISED) a od roku 1959 aj sekretariát Stálej konferencie ministrov školstva. Pod záštitou Rady Európy bola už 4. 11. 1950 podpísaná **Európska dohoda o ľudských právach**, ktorá obsahovala rovnaké princípy ako Všeobecná deklarácia ľudských práv OSN.

V roku 1953 Rada Európy prijala **Dohovor o rovnosti diplomov, potrebných pre vstup na vysoké školy**, v roku 1959 **Dohovor o uznaní rovnosti dĺžky štúdia na vysokých školách**, v roku 1969 **Európsku dohodu o pokračovaní vo vyplácaní štipendií študentom študujúcim v zahraničí** (Tomeš 2011, s. 74).

Komisia ministrov školstva Rady Európy prijala v roku 1983 **Odporúčanie pre vzdelávanie dospelých** (*Recommendation od Adult Education*), ktorým boli sformulované nasledovné ciele: 1. uznať vzdelávanie dospelých za faktor spoločenského a hospodárskeho rozvoja, 2. integrovať vzdelávanie dospelých do celoživotného vzdelávacieho systému, 3. stimulovať podniky a verejné orgány k podpore vzdelávania dospelých, 4. podporovať spoluprácu všetkých participantov vo vzdelávaní dospelých, predovšetkým štátu ako koordinátora, legislatívneho garanta, organizátora a tvorcu koncepcií a pod. (Palán 2002, s. 122).

V roku 1990 prijala Rada Európy (v nadväznosti na Bolonský proces – pozri časť 4.2.2.3) **Dohovor o všeobecnej rovnosti období univerzitného štúdia** a v roku 1996 **Európsku dohodu**

ministratívne. Navštevujú ich študenti v preduniverzitnom veku (zvyčajne 15 –19 rokov), ktorí prechádzajú výbermi organizovanými národnými komisiami UWC vo viac než 130 krajinách sveta. Cieľom výberov je formou štipendií zabezpečiť dostupnosť vzdelania na UWC školách pre študentov bez ohľadu na ich finančnú situáciu.

²⁰³Postup integrácie do obdobných štruktúr na iných kontinentoch doposiaľ nepostúpil do takého štádia, ktoré by nám umožňovalo venovať sa aj im podrobnejšie, hoci určité podoby nadobúda spoločné vzdelávacia politika napríklad (v dôsledku jazykovej blízkosti) v krajinách Južnej a Latinskej Ameriky a pod.

o vyplácaní štipendií študentom študujúcim v zahraničí. V roku 1997 prijala potom Rada Európy **Dohodu o uznaní kvalifikácie vyššieho vzdelávania v európskom priestore**, týkajúcu sa robotníckych a stredoškolských kvalifikácií (Tomeš 2011, s. 74). V posledných rokoch sa Rada Európy intenzívnejšie začala venovať problematike neformálneho vzdelávania: minimálne od 5. európskej konferencie ministrov, zodpovedných za mládež, ktorá sa konala v **Bukurešti** v roku 1998, keď sa v záverečnej deklarácii objavila časť na túto tému. Sektor mládeže RE v spolupráci s **Európskym riadiacim výborom pre mládež Rady Európy (CDEJ)** zorganizoval v roku 2000 v **Štrasburgu** sympóziu o neformálnom vzdelávaní a Parlamentné zhromaždenie RE v tom istom roku prijalo **Odporúčanie o neformálnom vzdelávaní** č. 1437. V roku 2002 prijal CDEJ **Odporúčanie** č. 20 o presadzovaní a uznaní neformálneho vzdelávania mladých ľudí, v ktorom okrem iného deklaroval: „Neformálne vzdelávanie by malo byť považované za integrálnu časť vzdelávacieho procesu. Pretože formálny vzdelávací systém nemôže odovzdať všetko vzdelanie, kapacity a postoje, ktoré mladí európski študenti potrebujú poznať v súčasných európskych spoločnostiach, veľmi veľa z týchto vedomostí a kapacít môže byť odovzdaných prostredníctvom neformálneho vzdelávania. Neformálne vzdelávanie si zasluhuje svoje vlastné miesto na poli vzdelávania, paralelne s klasickým vzdelávacím systémom, ktorý pokrýva školy, univerzity a prípravu na zamestnanie. Samozrejme zohráva doplňujúcu úlohu tým, že napomáha spoločne s inými formami vzdelávania k vývinu osobnej individuality a osobných zručností. V tomto kontexte je neformálne vzdelávanie doplnkom k formálnemu vzdelávaniu a predstavuje pridanú hodnotu v rámci vzdelávacieho procesu. Viac ako formálne vzdelávanie zahŕňa aj individuálne aj sociálne vzdelávanie, má bližšie vzťahy s reálnymi záujmami a je experimentálne na báze skúseností. Záverom, neformálne vzdelávanie je otvorené pre všetkých, je dobrovoľné, účasenské a zamerané na študenta. V tomto zmysle ponúka prídavné možnosti pre tých, ktorí majú práve problémy v škole. Práve preto je veľmi dôležité pre celú Európu modernizovať neformálne vzdelávanie a vytvoriť kreditné oceňovanie pre neformálne vzdelávanie, ktoré by bolo v určitom zmysle kompatibilné a zameniteľné za formálne oceňovanie tak, aby bolo možné vytvoriť novú vzdelávaciu realitu, ktorá by mala reagovať adekvátnym spôsobom na výzvu sociálnej integrácie“.

V roku 2002 bola kongresom Rady Európy v **Maastrichte** prijatá **Deklarácia globálneho vzdelávania** (*The Maastricht - Global Education Declaration*). V deklarácii boli zdôraznené dôležité aspekty vzdelávania, ako sú kritické myslenie smerujúce k demokraticky zmýšľajúcemu občanovi so zmyslom pre väčšiu spravodlivosť a dodržiavanie ľudských práv. Globálne vzdelávanie v zmysle tohto dokumentu je vzdelávanie, ktoré otvára myseľ a oči ľudí voči komplexnejšej realite sveta a prebúdza potrebu prispieť k väčšej spravodlivosti, rovnosti a ľudským právam pre všetkých. Globálne vzdelávanie zahŕňa rozvojové vzdelávanie, vzdelávanie o ľudských právach, o udržateľnom rozvoji, o mieri a prevencii konfliktov, interkulturálne a multikulturálne vzdelávanie, smerujúce ku globálnym dimenziám vzdelávania k občianstvu.

Ďalšou iniciatívou Rady Európy v oblasti vzdelávania je aj **spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (CEFRL)**: vyučovanie moderných jazykov je zostavené do šiestich úrovní s úmyslom vytvoriť väčšie možnosti medzinárodnej výmeny pri vyučovaní cudzích jazykov v jednotlivých krajinách (Špačková 2015b, s. 407 — 408).

4.2.2.2 Európska únia

Keďže vývoj a štruktúra tohto najvýznamnejšieho európskeho ekonomického a dnes už sociálno-ekonomického a politického zoskupenia je dostatočne známa, prejdeme hneď k pôsobeniu Európskej únie na oblasť vzdelávacej politiky v európskom priestore, ktorá sa vyvíjala v určitých etapách a v súčasnosti v niektorých paralelných (aj keď vnútorne prepojených) tematických okruhoch, takže dnes už ide o desiatky dokumentov rôzneho charakteru, týkajúcich sa viac či menej vzdelávacej politiky a v kontexte členstva Slovenskej republiky v Európskej únii od roku 2004 významnou mierou vplýva aj na formovanie vzdelávacej politiky u nás. Za najvýznamnejšie aktivity Európskej únie v oblasti vzdelávacej politiky sú pritom považované tvorba spoločných strategických

kých dokumentov, predkladaných členským štátom v podobe odporúčaní prípadne aj smerníc, programy na podporu mobility, informačné siete a pod. (Veselý 2006. s. 13).

Rímska zmluva

Od vzniku európskej hospodárskej integrácie až do začiatku 90. rokov mala spolupráca v oblasti vzdelávania len nepriamy charakter a okrem všeobecnej súvislosti vzdelávania a zamestnávania sa konkrétnejšie dotýkala len odborného vzdelávania a prípravy na povolanie z hľadiska potrieb trhu práce.

Už **Rímska zmluva** z r. 1957 (ktorou bolo založené Európske hospodárske spoločenstvo) v kontexte voľného pohybu osôb v zakladateľských krajinách musela riešiť otázku vzájomnej kompatibility ich odbornej prípravy na otvárajúcom sa spoločnom trhu práce – preto v článku 128 poverila orgány spoločenstva vymedzením a realizáciou politiky odbornej prípravy a vzdelávania: „Rada na návrh Komisie a po porade s Hospodárskym a sociálnym výborom stanoví všeobecné princípy pre vykonávanie spoločnej politiky odborného vzdelávania schopné prispievať k harmonickému rozvoju národných hospodárstiev ekonomík ako aj spoločného trhu“²⁰⁴.

Až v roku 1973 sa zrejme ako prvý relevantný dokument Európskeho spoločenstva k problematike vzdelávania objavila tzv. Janneova správa Komisii ES, ktorá tvorila základ prvého **Akčného programu vzdelávania** (Eurydice 2000, s. 9), prijatého v roku 1976 na porade ministrov školstva vtedajšieho spoločenstva, ktorým sa začala vo vtedajšom priestore integrujúcej sa Európy študentská a učiteľská mobilita a zároveň sa začala zjednocovať štatistika v oblasti školstva a vzdelávania: bolo vytýčených prvých šesť priorít pre oblasť vzdelávania (vzdelávanie imigrantov, približovanie európskych vzdelávacích systémov, preklady dokumentov a štatistík, vyššie vzdelávanie, výučba cudzích jazykov a rovnosť možností).

Možno povedať, že do osemdesiatych rokov existovalo len niekoľko všeobecných prehlásení o zámeroch odborného vzdelávania, ale len málo praktických krokov. Táto tendencia sa začala meniť, keď bola v roku 1980 založená EURYDICE – oficiálna informačná sieť pre zber, sledovanie a šírenie informácií o vzdelávacích systémoch a politikách v Európe. Stále však bola otvorená otázka, či existuje dostatočný právny základ napríklad pre rôzne pilotné projekty, pre výmenu študentov a pod. Tieto obavy sa však postupne prekonávali a na začiatku 80. rokov sa už rozbehli prvé mobilné projekty pre odborné vzdelávanie – Petra, Eurotecnet, Force. V roku 1985 došlo potom k významnej zmene v chápaní vzdelávania na pôde Európskej únie, keď jej Najvyšší súd rozhodol, že vysoké školstvo sa považuje za súčasť odborného vzdelávania a prípravy (Turek 2003, s. 2), čo dalo vzniknúť programom pre vysokoškolské vzdelávanie ako Comett, Erasmus, Lingua²⁰⁵.

Rast záujmu o vysoké školstvo v agende Európskej únie sa prejavila už v **Memorande o vysokom školstve v Európskom spoločenstve** (*Memorandum on Higher Education in the European Community*), prijatom ešte v roku 1991, čo súviselo so vstupom Európskej únie do Bolonského procesu (pozri ďalej). Výučba na vysokých školách by sa v duchu tohto memoranda nemala zameriavať iba na najvyššiu možnú úroveň osvojenia si príslušných profesionálnych zručností študentmi, ale aj na rozvoj ich kritického a tvorivého myslenia, ako aj schopnosť prekračovať hranice odboru, kultúry a štátu (Turek 2003, s. 4). Memorandum zároveň odporučilo, aby prístup k získaniu vysokoškolskej kvalifikácii bol oveľa širší a mali by sa tiež rozvíjať príležitosti na aktualizáciu a revitalizáciu znalostí a zručností – a zároveň zdôraznilo význam vysokých škôl pri rozširovaní ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy (Eurydice 2000, s. 9).

V tomto duchu bolo už spracované aj memorandum **Odborné vzdelávanie v Európskom spoločenstve v 90. rokoch** (*Vocational Training in the European Community in the 1990s*),

²⁰⁴(<https://www.nrsr.sk/web/Static/sk-SK/EU/Doc/zmluva-o-euratome.pdf>)

²⁰⁵V prvej fáze do roku 1994 išlo o programy ERAZMUS (podpora mobility a spolupráce univerzitných učiteľov a študentov), LINGUA (podpora vyučovania cudzích jazykov), COMETT (spolupráca univerzít a podnikov pre prácu s novými technológiami a pre ich vývoj), PETRA (odborná príprava mládeže), FORCE (ďalšie odborné vzdelávanie), EUROTECNET (podpora inovácií v oblasti technologických zmien) a MLÁDEŽ PRE EURÓPU (mobilita mladých mimo formálneho vzdelávania). Od r. 1990 išlo aj o program PHARE (pre krajiny strednej a východnej Európy) a po roku 1995 došlo k integrácii programov len do troch (Erasmus, Socrates, Mládež pre Európu) (Turek 2003, s. 6).

schválené Európskou komisiou v roku 1991. V roku 1991 bolo prijaté aj **Memorandum o otvorení a dištančnom učení v Európskom spoločenstve** (*Memorandum on Open and Distance Learning in the European Community*), ktoré uvidelo dištančné vzdelávanie ako jednu z hlavných ciest k celoživotnému učení a profesijnej príprave (Palán 2002, s. 118).

Aj v ďalšej etape – už v pomaastričskom období – však pokračoval záujem Európskej únie o odborné vzdelávanie, keď v nadväznosti na memorandum z roku 1991 bolo v roku 1994 prijaté Európskou komisiou memorandum **Odborné vzdelávanie v Európskom spoločenstve: výzvy a perspektívy** (*Vocational Training in the European Community: Challenges and Future Outlook*) so zámerom definovať spoločnú politiku v oblasti odborného vzdelávania a prispieť k lepšej mobilite pracovných síl vzájomným uznávaním diplomov alebo aspoň ich porovnateľnosťou či lepšou transparentnosťou. Stále viac sa však stával záujem o odborné vzdelávanie súčasťou širšieho záujmu o vzdelávanie na pôde všetkých orgánov Európskej únie.

Maastrichtská zmluva

Po prijatí Maastrichtskej zmluvy (1992) začala nová etapa v pohľade Európskej únie na problematiku vzdelávania. „Cesta od politiky odborného vzdelávania a prípravy k formulovaniu politiky všeobecného vzdelávania, odborného vzdelávania a prípravy bola veľmi dlhá. Postupne rozhodovacie orgány ES/EÚ (Rada, Parlament, Komisia) začleňovali do zmluvných, strategických, programových politických dokumentov a odporúčaní tie kľúčové ciele v oblasti vzdelávania, ktoré podporovali budovanie spoločného trhu z hľadiska kvalifikovanej prípravy osôb a pracovných síl pre potreby trhu tak, aby počas profesijnej praxe mohli pracovať v rôznych členských štátoch. Tak sa problematika vzdelávania postupne začleňovala do kľúčových zmlúv, politických, programových a strategických dokumentov ES/EÚ“ (Matúšová 2012, s. 274). Vzdelávacia politika však ani po prijatí Maastrichtskej zmluvy nepatrila a dodnes nepatrí do okruhu tzv. spoločných politík a zodpovednosť za organizáciu a obsah systémov vzdelávania a odbornej prípravy stále nesú jednotlivé členské štáty. Spoločná vzdelávacia politika Európskej únie nemá oporu v právne záväznej norme, môžeme tu zaznamenať aj v rámci EÚ určitý posun a jeho deliacou hranicou sa stala (ako aj v iných oblastiach) práve Maastrichtská zmluva²⁰⁶.

²⁰⁶Jej článok 126 totiž zakotvoval, že:

„1. Spoločenstvo prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi a, ak je to potrebné, podporovaním a dopĺňovaním činnosti členských štátov pri plnom rešpektovaní ich zodpovednosti za obsah výučby a organizácie vzdelávacích systémov a za ich kultúrnu a jazykovú rozmanitosť.
2. Činnosť spoločenstva sa zameriava na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä výučbou a šírením jazykov členských štátov; podporu mobility študentov a učiteľov, medzi iným podporou akademického uznávania diplomov a započítaním času štúdia; podporu spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami; rozvoj výmeny informácií a skúseností v otázkach, ktoré sú spoločné vzdelávacím systémom členských štátov; podporu rozvoja výmeny mládeže a výmeny sociálnych a výchovno-vzdelávacích pracovníkov; podporu rozvoja diaľkového vzdelávania.
3. Spoločenstvo a členské štáty podporujú na poli vzdelania spoluprácu s tretími krajinami a príslušnými medzinárodnými organizáciami, najmä s Radou Európy.
4. Rada s cieľom prispieť k dosiahnutiu cieľov uvedených v tomto článku v súlade s postupom podľa článku 189b a po porade s Hospodárskym a sociálnym výborom a Výborom regiónov prijíma podporné opatrenia bez toho, aby zosúladovala zákony a iné právne predpisy členských štátov na návrh Komisie prijíma odporúčania kvalifikovanou väčšinou.“

Následne jej článok 127 zase uvádzal, že:

„1. Spoločenstvo uskutočňuje politiku odborného vzdelávania, ktorá podporuje a dopĺňa činnosť členských štátov pri plnom rešpektovaní ich zodpovednosti za obsah a organizáciu odborného vzdelávania.

2. Činnosť spoločenstva sa zameriava na uľahčenie adaptácie na priemyselné zmeny, najmä odborným vzdelávaním a rekvalifikáciou; zlepšenie základného a ďalšieho odborného vzdelávania za účelom uľahčenia profesijného začlenenia a opätovného začlenenia do trhu práce; uľahčenie prístupu k odbornému vzdelávaniu a podporu mobility inštruktorov a stážistov, najmä mladých ľudí; stimulovanie spolupráce v oblasti odborného vzdelávania medzi vzdelávacími a školiacimi zariadeniami a podnikmi; rozvíjanie výmeny informácií a skúseností v spoločných otázkach, ktoré sa týkajú systémov odborného vzdelávania členských štátov.

3. Spoločenstvo a členské štáty podporujú spoluprácu s tretími krajinami a s príslušnými medzinárodnými organizáciami v oblasti odborného vzdelávania.

Najvyšším orgánom Európskej únie pre oblasť vzdelávacej politiky sa stal Európsky parlament a jeho Výbor pre kultúru, mládež a vzdelávanie (*Committee on Culture, Youth and Education*). Vo výkonnom aparáte Európskej komisie je od roku 1995 príslušným pre túto oblasť Generálne riaditeľstvo pre vzdelávanie a kultúru (*Directorate General for Education and Culture – DG EAC*). Od roku 2006 má tiež zriadenú Výkonnú agentúru pre vzdelávanie, audiovizuálnu politiku a kultúru (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA*), ktorá zabezpečuje úlohy spojené s realizáciou programov celoživotného vzdelávania Comenius²⁰⁷, Erasmus²⁰⁸, Leonardo da Vinci²⁰⁹, Grundtvig²¹⁰, Jean Monet²¹¹, prierezového programu²¹², programu Tempus²¹³, programy bilaterálnej spolupráce s USA, Kanadou, Austráliou, Japonskom, Novým Zélandom a Kóreou, akademickú mobilitnú schému s krajinami Afriky, Karibiku a Tichomoria, problematiku médií a kultúry a prog-

4. Rada postupom podľa článku 189c a po porade s Hospodárskym a sociálnym výborom prijme opatrenia prispievajúce k dosiahnutiu cieľov uvedených v tomto článku bez toho, aby zosúladovala zákony a iné právne predpisy členských štátov.“

²⁰⁷Hlavnou úlohou programu **Comenius** bolo vzdelávanie učiteľov prostredníctvom podpory európskych projektov rastu odbornosti pre zvyšovanie kvality vzdelávania. Akcent bol kladený na zavádzanie moderných vyučovacích metód (napr. informačných technológií). Uskutočňovala sa tiež výmena žiakov a študentov: program podporuje spoluprácu medzi predškolskými zariadeniami, základnými a strednými školami, podporoval výmenu skúseností a snahu o vzájomné uznávanie stupňov, vysvedčení a diplomov, kladol dôraz na medzikultúrny výmenu. V rokoch 2000 – 2007 sa stal súčasťou programu Socrates II a v rokoch 2007 – 2013 súčasťou Programu celoživotného učenia sa. Tu k nemu pribudli od r. 2009 dve nové sekcie – pre regionálnu spoluprácu a pre individuálnu mobilitu študentov stredných škôl. V súčasnosti sa program sústreďuje na zintenzívnenie výmeny študentov a učiteľov v multilaterálnych a bilaterálnych. Okrem členských krajín EÚ sú v programe zapojené aj Nórsko, Island, Švajčiarsko a Lichtenštajnsko, ale aj Turecko.

²⁰⁸Program **Erasmus** (prijatý Európskou komisiou v r. 1987) sa týka vysokých škôl a má za cieľ financovať zahraničné mobility kratšie ako jeden rok vo všetkých členských krajinách EÚ. Je označovaný ako „vlajková loď“ programov EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Je určený pre vysokoškolských študentov (štúdiom a sťaže v zahraničí), vysokoškolských pedagógov a zamestnancov z podnikov (výučba v zahraničí) a vysokoškolských pracovníkov (školenia v zahraničí). Jeho dôležitou súčasťou je systém kreditov ECTS, umožňujúci vzájomnú akceptáciu absolvovaných skúšok a pod. V rokoch 1995 – 1999 bol súčasťou programu Socrates I, v rokoch 2000 – 2007 programu Socrates II a následne programu celoživotného učenia sa. Okrem členských krajín EÚ sa na ňom zúčastňuje aj Island, Lichtenštajnsko, Nórsko, ale aj Turecko, Macedónsko a Čierna Hora.

²⁰⁹Program **Leonardo da Vinci**, zameraný na podporu a rozvoj systémov odborného vzdelávania, sa v rokoch 1995 – 1999 zameriaval skôr na podporu spolupráce ako na bezprostrednú pomoc: zo zdrojov EÚ bola hrazená len časť nákladov a zúčastňovať sa ho mohli len krajiny EÚ, Nórsko, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko a Island ako aj krajiny Strednej a Východnej Európy. Cieľmi programu bola podpora podnikov a zamestnancov v oblasti podnikového vzdelávania, zapájanie vysokých škôl do spolupráce s podnikmi, zdokonaľovanie podnikového vzdelávania v členských krajinách EÚ, šírenie znalosti cudzích jazykov, zavádzanie technických inovácií do systémov odbornej prípravy, spracovávanie medzinárodných projektov a programov kontaktov pre zamestnancov a výmeny mládeže, zber a výmena informácií z oblasti odborného vzdelávania a podpora inováčných metód odbornej prípravy. V rokoch 2000 – 2006 bol program Leonardo da Vinci II už realizovaný vo všetkých vyššie uvedených krajinách a od r. 2001 aj v Turecku a participovať na ňom mohli okrem štátov aj inštitúcie zaoberajúce sa vzdelávaním a odbornou prípravou, teda aj podnikové vzdelávacie inštitúcie, výskumné ústavy, podniky, obchodné a priemyselné komory, lokálne a regionálne reprezentácie a pod. Cieľmi programu sa stali (okrem vyššie uvedených) aj zdokonaľovanie odborných kompetencií (najmä u mladých ľudí) so zámerom zvýšenia ich šancí na trhu práce; zlepšenie kvality a dostupnosti celoživotného vzdelávania a odbornej prípravy, umožňujúcej získavanie kvalifikácie na celý život; zvyšovanie šancí na trhu práce prostredníctvom podpory inovatívnosti odborného vzdelávania, rozvoja konkurencieschopnosti a formovania podnikavosti; zvyšovanie šancí na trhu práce zlepšovaním kvality a dostupnosti systémov odborného vzdelávania a poradenstva; podpora spolupráce medzi inštitúciami odborného vzdelávania a podnikmi (najmä malými a strednými) ako aj sociálnymi partnermi s cieľom prispôsobovania vzdelania trhu práce; podpora rovných šancí v prístupe ku vzdelaniu pre nezamestnaných; využívanie informačnej a komunikačnej techniky v odbornom vzdelávaní a zlepšenie transparentnosti odborných kvalifikácií. Vznikom programu celoživotného učenia v r. 2007 sa program Leonardo da Vinci III. stal jeho súčasťou – jeho ciele sa však nezmenili.

²¹⁰Program **Grundtvig** fungoval do konca r. 1999 pod názvom Vzdelávanie dospelých, pod súčasným názvom bol súčasťou programu Socrates I a Socrates II a od r. 2007 súčasťou programu celoživotného učenia sa. Bol od počiatku zameraný na výmenu informácií medzi pracoviskami, venujúcimi sa vzdelávaniu dospelých a obsahovo sa orientoval na propagovanie poznania o kultúre, tradíciách a jazykoch členských štátov EÚ ako aj histórii a fungovaniu samotnej EÚ. Členil sa na štyri sekcie: Grundtvig 1 (projekty medzinárodnej spolupráce, projekty tvorby vzdelávacích kurzov a projekty šírenia efektov projektov z programu Grundtvig), Grundtvig 2 (partnerské projekty týkajúce sa vzdelávania dospelých), Grundtvig 3 (zahraničné študijné výjazdy pre zamestnancov inštitúcií vzdelávania dospelých) a Grundtvig 4

ramy Európa pre občanov²¹⁴ a Mládež v akcii²¹⁵ (Matúšová 2012, s. 278). Po roku 2004 sa v súvislosti s prijatím rámca celoživotného vzdelávania objavuje v dokumentoch Európskej únie aj tzv. Integrovaný program (Komisia 2006).

Vzápätí po prijatí Maastrichtskej zmluvy a ako prejav jej realizácie (ale obsahovo predsa len v jasnej väzbe na predmaastrichtský prístup) prijala v roku 1993 Európska komisia **Bielu knihu Hospodársky rast, konkurencieschopnosť a zamestnanosť: úlohy a cesty, smerujúce do 21. storočia**. S cieľom rastu zamestnanosti tu bola zvýraznená úloha vzdelávania. Mali by byť odstránené aj niektoré nedostatky vo vzdelávaní, najmä v technických a prírodných vedách, vysoký počet mladých ľudí, ktorí končia školu predčasne, nedostatky v systéme ďalšieho vzdelávania a prístupu k nemu, chýbajúci európsky trh kvalifikácií a málo príležitostí pre otvorené a dištančné vzdelávanie (Palán 2002, s. 24 – 25). Priama spojitosť medzi vzdelávaním a hospodárskym rastom, vyjadrená v tejto bielej knihe však neznamenala, že by sa mali hodnoty vzdelávania podriaďovať úvahám o ekonomickej rentabilite. Podľa J. R. Gasseho „celoživotné učenie je záležitosťou nielen osobnostného rozvoja a možnosti participovať na výkone občianskych práv, ale aj záležitosťou dosiahnutia hospodárskych cieľov“ (Eurydice 2000, s. 10). Celý rad otázok, týkajúcich sa vzdelávania, bol takto nastoľovaný v rámci európskej hospodárskej a teraz už aj sociálnej a politickej integrácie po prvýkrát. Na základe uvedenej bielej knihy bol potom rok 1996 vyhlásený za **Európsky rok celoživotného učenia**.

Zmena, ktorú priniesol Maastricht sa už premietla aj do prípravy novej **Zelenej knihy o európskej dimenzii vo vzdelávaní** (*Green Paper on the European Dimension of Education*) z roku 1993, ktorá sa stala východiskom pre **Bielu knihu o vzdelávaní a odbornej príprave: Vyučovanie a učenie sa na ceste k učiacej sa spoločnosti** (*White paper on Education and Training: Teaching* (grundtvigovské siete a tematické semináre). V rámci programu Socrates II rozšíril Grundtvig svoje pôsobenie o možnosti financovania účasti na zahraničných výcvikoch pre osoby, venujúce sa vzdelávaniu dospelých. Za hlavné ciele programu Grundtvig možno považovať zdokonaľovanie kvality vzdelávania dospelých, rozšírenie ponuky vzdelávania dospelých prostredníctvom európskej spolupráce, mobilita vzdelávajúcich aj poslucháčov (najmä prostredníctvom zahraničnej výmeny), odpoveď na vzdelávacie výzvy, spojené so starnutím populácie.

²¹¹Program **Jean Monnet** začal v roku 1990 a je súčasťou Programu celoživotného učenia sa. Je zameraný na podporu výskumu, výučby a diskusie v oblasti štúdií európskej integrácie na úrovni vysokoškolských inštitúcií. Program je otvorený pre všetky krajiny sveta a môžu sa doň zapojiť vysokoškolské inštitúcie z EÚ aj mimo nej; združenia profesorov a výskumných pracovníkov, inštitúcie a výskumné strediská, ktoré sa zaoberajú procesom európskej integrácie na území EÚ aj mimo nej; európske združenia, pôsobiace v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy na európskej úrovni.

²¹²**Prierezový (transverzálny) program** ako súčasť Programu celoživotného učenia sa sa skladá zo štyroch častí: spolupráca a inovácia politik v oblasti celoživotného učenia sa; jazyky (vrátane aktivít pokračujúcich z bývalého programu Lingua); rozvoj informačných a komunikačných technológií v oblasti celoživotného učenia (vrátane aktivít pokračujúcich z bývalého programu Minerva); diseminácia a šírenie výsledkov.

²¹³Program **Tempus** bol založený v roku 1990 na podporu spolupráce medzi školami krajín EÚ a partnerských krajín a na podporu reforiem vysokého školstva v partnerských krajinách. Krajiny Strednej Európy počas prístupového procesu z neho čerpali v rámci programu Tempus-Phare, po nadobudnutí členstva v EÚ sa na ňom zúčastňujú už nie ako príjemcovia pomoci ale ako krajiny, podporujúce nové partnerské krajiny EÚ najmä v oblasti vysokoškolských reforiem.

²¹⁴V roku 2006 schválený a od roku 2007 realizovaný program **Európa pre občanov** zahŕňa štyri okruhy aktivít: 1) Aktívni občania pre Európu (budovanie partnerstiev miest a prepájanie partnerských miest, vytváranie vzťahov na miestnej úrovni medzi partnerskými obcami na podporu výmen a spolupráce; občianske projekty a podporné opatrenia pre inovatívne metódy občianskej participácie), 2) Aktívna občianska spoločnosť v Európe (podpora pre organizácie občianskej spoločnosti a expertné skupiny prepájajúce občanov a EÚ), 3) Spolu pre Európu (významné podujatia na zvýšenie spolupatričnosti európskych občanov, štúdie na túto tému a informačné nástroje), 4) Aktívna európska pamiatka (najmä na pripomenutie si pamiatok obetí národného socializmu a boľševizmu).

²¹⁵V roku 2006 schválený a od r. 2007 realizovaný program **Mládež v akcii** je určený pre mladých ľudí vo veku 15 – 28, resp. 13 – 30 rokov s cieľom budovať u mládeže koncept aktívneho občianstva, solidarity a tolerancie medzi Európanmi. Podporuje mobilitu v rámci Únie ale aj mimo jej hraníc. Ide predovšetkým o neformálne učenie a medzikultúrny dialóg. Neobmedzuje sa na žiadne špecifickú skupinu ľudí pokiaľ ide o vzdelanie, kultúrny či sociálny background. Program podporuje celú škálu aktivít v piatich línách: 1) podpora aktívneho občianstva mladých ľudí; 2) rozvíjanie solidarity u mladých ľudí; 3) podpora vzájomného porozumenia medzi mladými ľuďmi; 4) rozvíjanie kvality systémov na podporu mládežníckych aktivít a schopností organizácií občianskej spoločnosti v oblasti mládeže; 5) podpora európskej spolupráce v oblasti mládeže.

and Learning Towards the Learning Society), publikovanej v roku 1995, v ktorej boli sformulované aj tri výzvy, na ktoré by mali reagovať členské štáty spoločenstva na konci 20. storočia: vývoj informačnej spoločnosti, internacionalizácia a globalizácia ekonomiky a rast vedeckých a technologických poznatkov. Biela kniha sústreďovala pozornosť na päť hlavných úloh:

- podporovať získavanie nových vedomostí zavedením európskeho systému uznávania odborných a profesijných zručností,
- dosiahnuť užšiu spoluprácu medzi školami a podnikmi prostredníctvom učňovstva a prípravy,
- obmedzovať sociálne vylučovanie ponukou druhej šance tým, ktorých postihlo,
- zabezpečiť zbehlosť v troch jazykoch Spoločenstva,
- zrovnoprávniť nakladanie s investíciami do prípravy s kapitálovými investíciami (Bakoš – Binek – Pôč 2006, s. 26).

Biela kniha 1995 už obhajuje námety na rozvíjanie celoživotného učenia flexibilnejšími prístupmi, ktoré uznávajú znalosti získané mimo tradičných vzdelávacích systémov (Palán 2002, s. 24 – 25) a je považovaná za zásadný materiál Spoločenstva v oblasti celoživotného učenia. Neposkytuje síce definíciu pojmu celoživotného učenia sa ako takého, ale prináša podstatnú zásadu: proces učenia je vecou individuálnej zodpovednosti každého jednotlivca (Eurydice 2000, s. 9 – 10).

Ďalšia **Zelená kniha Vzdelávanie, odborná príprava, výskum: prekážky nadnárodnej mobility** (*Education, Training, Research: The Obstacles to Transitional Mobility*) z roku 1996 analyzovala prekážky brzdiace európsku mobilitu študentov, učiteľov i výskumných pracovníkov a prinášala návrhy opatrení na odstránenie týchto prekážok.

Amsterdamská zmluva

Amsterdamská zmluva, ktorá mení zmluvu o Európskej únii, Zmluvy o založení Európskych spoločenstiev a niektoré súvisiace akty, krátko **Amsterdamská zmluva z roku 1997** zvýraznila myšlienku **budovania znalostnej Európy** (*Europe of knowledge*). Vzdelávania sa dotkli najmä jej články 149 a 150, ktorými boli zmenené pôvodné články 126 a 127 v rámci kapitoly 3, nazvanej Všeobecné a odborné vzdelávanie a mládež:

Článok 149 (predtým článok 126) teraz uvádzal:

„1. Spoločenstvo prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi a, ak je to potrebné, podporovaním a dopĺňovaním činnosti členských štátov pri plnom rešpektovaní ich zodpovednosti za obsah výučby a organizácie vzdelávacích systémov a za ich kultúrnu a jazykovú rozmanitosť.

2. Činnosť spoločenstva sa zameriava na:

- rozvoj európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä výučbou a šírením jazykov členských štátov,
- podporu mobility študentov a učiteľov, medzi iným podporou akademického uznávania diplomov a započítaním času štúdia,
- podporu spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami,
- rozvoj výmeny informácií a skúseností v otázkach, ktoré sú spoločné vzdelávacím systémom členských štátov – podporu rozvoja výmeny mládeže a výmeny sociálnych a výchovno-vzdelávacích pracovníkov,
- podporu rozvoja diaľkového vzdelávania.

3. Spoločenstvo a členské štáty podporujú na poli vzdelania spoluprácu s tretími krajinami a príslušnými medzinárodnými organizáciami, najmä s Radou Európy.

4. Rada s cieľom prispieť k dosiahnutiu cieľov uvedených v tomto článku:

- v súlade s postupom podľa článku 251 a po porade s Hospodárskym a sociálnym výborom a Výborom regiónov prijíma podporné opatrenia bez toho, aby zosúladovala zákony a iné právne predpisy členských štátov,
- na návrh Komisie prijíma odporúčania kvalifikovanou väčšinou.“

Článok 150 (predtým článok 127) teraz uvádzal:

„1. Spoločenstvo uskutočňuje politiku odborného vzdelávania, ktorá podporuje a dopĺňa činnosť členských štátov pri plnom rešpektovaní ich zodpovednosti za obsah a organizáciu odborného vzdelávania.

2. Činnosť spoločenstva sa zameriava na:

- uľahčenie adaptácie na priemyselné zmeny, najmä odborným vzdelávaním a rekvalifikáciou,
- zlepšenie základného a ďalšieho odborného vzdelávania s cieľom uľahčenia profesijného začlenenia a opätovného začlenenia do trhu práce,
- uľahčenie prístupu k odbornému vzdelávaniu a podporu mobility inštruktorov a štážístov, najmä mladých ľudí,
- stimulovanie spolupráce v oblasti odborného vzdelávania medzi vzdelávacími a školiacimi zariadeniami a podnikmi,
- rozvíjanie výmeny informácií a skúseností v spoločných otázkach, ktoré sa týkajú systémov odborného vzdelávania členských štátov.

3. Spoločenstvo a členské štáty podporujú spoluprácu s tretími krajinami a s príslušnými medzinárodnými organizáciami v oblasti odborného vzdelávania.

4. Rada v súlade s postupom uvedeným v článku 251 a po porade s Hospodárskym a sociálnym výborom a Výborom regiónov prijme opatrenia prispievajúce k dosiahnutiu cieľov uvedených v tomto článku bez toho, aby zosúladovala zákony a iné právne predpisy členských štátov.“

Najmä z článku 149 ods. 1 a 4 a z článku 150 ods. 1 vyplýva absencia opory pre chápanie vzdelávacej politiky ako spoločnej európskej politiky, suverenita členských štátov v tejto oblasti a zároveň aj opatrnosť, s akou je formulovaný mandát spoločných orgánov Európskej únie. Zmluva pritom však umožňuje hľadať konsenzuálne spoločné prieniky (Vantuch 2007, s. 4 – 5), čo sa stalo po lisabonskom summite (pozri ďalej) aj východiskom pre uplatnenie otvorenej metódy koordinácie v tejto oblasti²¹⁶.

Členenie problematiky vzdelávania do dvoch článkov zároveň vyjadruje kontinuitu orientácie záujmu Európskej únie na problematiku odborného vzdelávania (článok 150), ale aj jej predсутný význam vzdelávania v širšom rámci (článok 149), pričom však čl. 150, ods. 1 pripúšťa širšie kompetencie Európskej únie v oblasti odborného vzdelávania, ale (až od zahájenia kodanského procesu) v aktivitách Európskej únie prevládol záujem o všeobecné otázky vzdelávania. Už akčný plán **Učenie v informačnej spoločnosti** (*Learning in the Information Society*) na roky 1996 – 98 sa napríklad týkal zavádzania informačných technológií do škôl.

Aj keď Amsterdamská zmluva ešte nepoužívala pojem celoživotné učenie, začala sa politika Spoločenstva v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy posúvať týmto smerom. Oznámenie Európskej komisie z novembra 1997 **Čo priniesli programy: Smerom k Európe znalostí** (*What the Programmes achieved: Towards a Europe of Knowledge*) si kladlo za cieľ načrtnúť zameranie smerníc pre oblasť vzdelávania na roky 2000 – 2006: návrhy programov sa uvádzajú v nadväznosti na cieľ, ktorým je celoživotné vzdelávanie²¹⁷. Pražská konferencia ministrov školstva krajín EÚ v

²¹⁶Otvorená metóda koordinácie mala členským krajinám pomôcť naplňať ciele Lisabonskej stratégie v oblastiach spoločného záujmu, v ktorých sa môžu učiť vzájomne od seba ako implementovať vlastné politiky. Zakladá sa na postupnosti niekoľkých krokov:

- dohodnutie spoločných zámerov a cieľov na úrovni EÚ, dohodnutie časových horizontov krátkodobých, strednodobých a dlhodobých pre dosiahnutie spoločných cieľov;
- dohodnutie spoločných kvantitatívnych a kvalitatívnych indikátorov a minimálnych štandardov ako základu benchmarkov najlepšej praxe (vymedzením oblastí, v ktorých sa bude uskutočňovať vzájomné porovnávanie dosiahnutých výsledkov);
- prenesenie spoločných európskych zámerov a cieľov do národnej roviny, do národných politík, národných zámerov a cieľov, korešpondujúcich s európskymi (pri zohľadňovaní národných záujmov a špecifik) a ich naplňanie;
- monitoring a podávanie národných správ (spravidla v dvojročných intervaloch) o dosiahnutých výsledkoch, ich spracovanie do porovnávacích benchmarkových štúdií;
- spoločné hodnotenie na úrovni Európskej únie, prijímanie spoločných záverov.

V oblasti vzdelávania bola otvorená metóda koordinácie použitá napr. pri príprave Memoranda o celoživotnom vzdelávaní (2001), Európskeho kvalifikačného rámca (2005) či Európskeho systému prenosu kreditov v odbornom vzdelávaní (ECVET) (2006) (Vantuch 2007, s. 7).

²¹⁷Vyjadrením toho sa stala iniciatíva Grundtvig od roku 2000 v programe Socrates II (Eurydice 2000, s. 10).

roku 1998 viedla k vytvoreniu pracovnej komisie na vytvorenie **súboru indikátorov kvality vo vzdelávaní**, ktoré boli potom akceptované bukureštskou konferenciou v júni 2000²¹⁸.

Lisabonská zmluva, Lisabonská stratégia a ET 2010

Ďalším dôležitým dátumom²¹⁹ vo vzťahu Európskej únie k problematike vzdelávania sa stalo zasadanie Európskej komisie v Lisabone v marci 2000, ktoré okrem iného schválilo Konsolidované znenie Zmluvy o fungovaní Európskej únie, čiže tzv. **Lisabonskú zmluvu**, v ktorej (v hlave I Zmluvy o fungovaní EÚ) boli rozlíšené tri základné kategórie právomocí: výlučné právomoci EÚ²²⁰, prenesené právomoci z EÚ na členské krajiny²²¹ a podporné, koordinačné a doplnkové právomoci, medzi ktoré patrí aj všeobecné vzdelávanie a odborné vzdelávanie²²². „Vzdelávacia politika má štatút doplňujúcej politiky. Európska únia však nemá zámer smerovať k zjednoteniu národných vzdelávacích systémov a vytvoreniu spoločného európskeho vzdelávacieho modelu. Ponecháva na každom členskom štáte, aký systém vzdelávania si vytvára a rozvíja. Koordinácia EÚ v oblasti všeobecného a odborného vzdelávania sa dotýka len niektorých aktivít²²³. Únia prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporou spolupráce medzi členskými štátmi, podporou a doplňovaním činnosti členských štátov, pričom plne rešpektuje zodpovednosť členských štátov za obsah výučby, organizáciu vzdelávacích systémov, ich kultúrnu a jazykovú rozmanitosť“ (Matúšová 2012, s. 276).

Na zasadaní bol zároveň v rámci **Lisabonskej stratégie** vytyčený cieľ, aby sa Európska únia do r. 2010 stala najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou ekonomikou sveta, založenou na poznaní, schopnou neustáleho ekonomického rastu, poskytujúcou stále viac pracovných príležitostí a stále väčšiu sociálnu súdržnosť. Hlavnými cieľmi Lisabonskej stratégie sa stalo dosiahnutie priemerného ekonomického rastu na úrovni približne 3 % ročne a dosiahnutie miery zamestnanosti do roku 2010 na úroveň 70 % a u žien 60 %. Rozhodujúca časť aktivít v rámci Lisabonskej stratégie bola spojená s modernizáciou politiky zamestnanosti a vytvárania pozitívnych premien

²¹⁸Išlo o týchto 16 indikátorov: sedem indikátorov výsledku (matematika, čítanie, prírodné vedy, cudzie jazyky, učiť sa učiť, informačné technológie, občianska náuka), tri indikátory úspechu a zmien (zníženie počtu tých, ktorí neukončili štúdium, počet osôb s ukončeným stredoškolským vzdelaním, počet osôb zapojených do vysokoškolského vzdelania), dva indikátory monitorovania školského vzdelávania (účasť rodičov, hodnotenie a riadenie školského vzdelávania) a štyri indikátory zdrojov a štruktúry (výdavky na vzdelanie na jedného študenta, vzdelanie a príprava učiteľov, počet zapojených do predškolského vzdelávania, počet študentov na jeden počítač).

²¹⁹Vecne, aj keď nie časovo, možno ešte Lisabonskej zmluve predradiť Zmluvu z Nice (2001), ktorá mala za úlohu predovšetkým pripraviť EÚ na rozšírenie o desať nových členských štátov. Aj keď sa primárne otázkam vzdelávania nevenovala, súčasne s ňou bol schválený plán aktivít a odporúčaní v oblasti mobility a v tom istom roku aj nový spolurozhodovací mechanizmus, ktorý sa následne premietol do aplikácie otvorenej metódy koordinácie aj v celom rade oblastí, súvisiacich so vzdelávaním. Napríklad Biela kniha o mládeži Nový impulz pre európsku mládež (2002) akcentuje význam vzdelávania pre mládež, venuje sa rôznym aspektom formálneho a neformálneho vzdelávania atď.

²²⁰Colná únia, stanovenie pravidiel hospodárskej súťaže nevyhnutné pre fungovanie vnútorného trhu, menová politika pre členské krajiny eurozóny, zachovanie biologických morských zdrojov v rámci spoločnej rybárskej politiky, spoločná obchodná politika.

²²¹Vnútrotný trh, sociálna politika, hospodárska, sociálna a územná súdržnosť, poľnohospodárstvo a rybolov, životné prostredie, ochrana spotrebiteľa, transeurópske siete, energetika, priestor slobody, bezpečnosti a práva, spoločné otázky bezpečnosti v oblasti verejného zdravia, činnosť v oblasti výskumu, technologického rozvoja a vesmíru, spoločná politika v oblasti rozvojovej spolupráce a humanitárnej pomoci.

²²²A ďalej ochrana a zlepšovanie zdravia obyvateľstva, priemysel, kultúra, cestovný ruch, mládež a šport, civilná ochrana, spolupráca v oblasti riadenia a administratívy.

²²³V čl. 165 hlavy XII Konsolidovanej zmluvy sa uvádza, že v rámci zameriavania sa na všeobecné a odborné vzdelávanie, mládeže a športu sa činnosť Európskej únie zameria na: • „rozvoj európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä výučbou a šírením jazykov členských štátov, • podporu mobility študentov a učiteľov, medzi iným podporou akademického uznávania diplomov a započítaním času štúdia, • podporu spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami, • rozvoj výmeny informácií a skúseností v otázkach, ktoré sú spoločné vzdelávacím systémom členských štátov, • podporu rozvoja výmeny mládeže a výmeny sociálnych a výchovno-vzdelávacích pracovníkov a podporu účasti mladých ľudí na demokratickom živote v Európe, • podporu rozvoja externého vzdelávania, • rozvoj európskeho rozmeru v športe podporovaním spravodlivosti a otvorenosti pri športových súťažiach a spolupráce medzi subjektmi zodpovednými za šport, ako aj ochranou fyzickej a morálnej integrity športovcov, najmä mladých športovcov.“

trhu práce. Základnou úlohou sa stalo uľahčenie podnikania najmä pre malé a stredné firmy, v ktorých vzniká najviac pracovných príležitostí. V súlade so zámermi stratégie sa stala nevyhnutnou aj zmena systému vzdelávania v členských krajinách Európskej únie tak, aby bolo možné oprieť rozvoj hospodárstva o znalosti (Lato 2011, s. 37 – 38). Jedným z aspektov dosiahnutia tohto cieľa sa stal aj nový prístup k problematike celoživotného vzdelávania, ktorá sa stala jednou z dominant záuvmu Európskej únie v oblasti vzdelávania v nasledujúcom období.

Ako súčasť Lisabonskej stratégie vznikol aj pracovný program **Vzdelávanie a odborná príprava 2010** (*Education and Training 2010 – ET 2010*), ktorý obsahoval päť základných porovnávacích kritérií – benchmarkov, ktoré mali byť dosiahnuté do roku 2010: dosiahnuť 85 % podiel 20 – 24-ročného obyvateľstva s ukončeným stredoškolským vzdelaním; zvýšiť podiel absolventov matematických, prírodovedných a technických odborov o 15 %; znížiť percento predčasného ukončenia školskej dochádzky na 10 %; dosiahnuť 12 % podiel účasti 25 – 64 ročného obyvateľstva na celoživotnom vzdelávaní; znížiť podiel nízkovýkonných žiakov o 20 %.

Už vo februári 2001 predložil Výbor pre vzdelanie správu **Budúce ciele systémov vzdelávania a odbornej prípravy** (*Future objectives of education and training systems*) a rok na to **Podrobný pracovný program o následných cieľoch systémov vzdelávania a odbornej prípravy v Európe** (*Detailed work programme on follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe*).

Ciele lisabonskej stratégie boli medzitým (v r. 2001) na zasadaní Európskej komisie v **Štokholme** rozpracované do podoby troch strategických cieľov v oblasti vzdelávania, ktoré mali byť naplnené do roku 2010:

- zvyšovať kvalitu a efektívnosť vzdelávania v členských krajinách Európskej únie;
- podporovať prístup všetkých občanov Európskej únie k vzdelávaniu;
- otvoriť vzdelávacie systémy krajín Európskej únie svetu.

Zároveň bolo v Štokholme odsúhlasených trinásť spoločných zámerov v oblasti vzdelávania:

- zlepšiť vzdelávanie a prípravu učiteľov a majstrov;
- rozvíjať zručnosti dôležité pre spoločnosť založenú na vzdelaní (čitateľská a matematická gramotnosť, kľúčové kompetencie, učiť sa učiť);
- zabezpečiť každému prístup k informačným technológiám;
- rozširovať a posilňovať záujem o štúdium prírodovedných a technických odborov;
- čo najlepšie využívať zdroje (kontrola kvality a cieľov);
- otvoriť učebné prostredie (flexibilné vzdelávacie systémy, rozlišovanie získaných zručností, kariérny rast, individuálny prístup k vzdelaniu);
- zatriaktivniť učenie;
- podporovať rozvoj aktívnych občianskych postojov, rovnosť príležitostí a sociálnu súdržnosť;
- posilňovať spojenie medzi praxou a výskumom a celou spoločnosťou;
- rozvíjať ducha podnikavosti;
- zvýšiť mobilitu a výmeny (napr. cez európske programy);
- posilniť európsku spoluprácu (spolupracujúce medzinárodné skupiny, siete odborníkov, akreditácie, vzájomné uznávanie diplomov, Bolonský proces).

Týchto trinásť zámerov malo byť spracovaných do podoby detailného programu sledovania cieľov vzdelávania a prípravy na povolanie, čo bolo potvrdené aj na nasledovnom barcelonskom summite.

V **Barcelone** v roku 2002 na zasadaní Európskej komisie boli ciele pre oblasť vzdelávania upravené nasledovne:

- Do roku 2010 každý z členských štátov EÚ zníži aspoň o polovicu podiel žiakov, ktorí neukončia školskú dochádzku a dosiahne podiel týchto žiakov na celkovom počte žiakov 10 % a menej, čo je priemer EÚ.
- Do roku 2010 každý z členských štátov EÚ zníži v porovnaní s rokom 2000 aspoň o polovicu pomer mužov a žien, ktorí absolvujú štúdium matematiky, prírodných vied a techniky, pričom zabezpečí aj významný nárast počtu absolventov týchto štúdií.

- Do roku 2010 každý z členských štátov EÚ dosiahne stav, že najmenej 80 % jeho 25 až 64 ročných obyvateľov bude mať najmenej stredoškolské vzdelanie s maturitou.
- Do roku 2010 každý z členských štátov EÚ zníži aspoň o polovicu podiel 15-ročných žiakov, ktorí dosahujú podpriemernú úroveň v matematickej, prírodovednej a literárnej gramotnosti.
- Do roku 2010 každý z členských štátov EÚ zabezpečí, aby sa na celoživotnom vzdelávaní zúčastnilo najmenej 10 % jeho 25 až 64 ročných obyvateľov.
- Každý z členských štátov EÚ bude každoročne kontinuálne zvyšovať podiel výdavkov na vzdelávanie pripadajúcich na jedného obyvateľa a určí si v tomto smere konkrétne a transparentné kritériá.

Rok 2002 bol zároveň rokom naštartovania tzv. Kodanského procesu, v ktorom sa koncentrovali aktivity Európskej únie v oblasti odborného vzdelávania (pozri ďalej).

Po roku 2000 sa ťažisko záujmu Európskej únie v oblasti vzdelávania začalo posúvať stále viac do problematiky celoživotného vzdelávania, ako to vyjadruje napríklad Oznámenie Európskej komisie z mája 2000 „**e-learning – úvahy o vzdelávaní zajtrajška**“ (*The eLearning Initiative - Designing tomorrow's education*)²²⁴. Na zelenú knihu ešte z roku 1993 nadväzovala Informačná správa Hospodárskeho a sociálneho výboru EÚ z júna 2000 „**Európska dimenzia vzdelávania, jej charakter, kontext a vyhliadky**“.

Zásadný význam malo v lisabonskom období **Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa** (*A Memorandum in Lifelong Learning*)²²⁵, ktoré v nadväznosti na Lisabonskú stratégiu vypracovala Európska komisia v roku 2000 s cieľom vytvoriť ucelenú stratégiu celoživotného vzdelávania v Európe. Vychádza z myšlienky nevyhnutnej potreby celoživotného vzdelávania, cieľom ktorého je podpora aktívneho občianstva a zamestnanosti (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 59 - 60). Presadzovanie celoživotného vzdelávania sa sústreďuje na šesť kľúčových posolstiev, ktoré tvoria podstatnú časť textu memoranda:

- zaručenie všeobecného a stáleho prístupu k učeniu na získavanie a obnovovanie zručností pre trvalú účasť v znalostnej spoločnosti,
- podstatné zvýšenie investícií do ľudských zdrojov, aby tým bola vyjadrená priorita najväčšieho bohatstva Európy – jej ľudu,
- rozvoj efektívnych metód vyučovania a učenia a kontextu pre kontinuitu celoživotného učenia,
- výrazné zlepšenie spôsobov akceptovania a hodnotenia účasti na vzdelávaní a jeho výsledkov, najmä v prípade neformálneho a informálneho učenia,
- zabezpečenie ľahkého prístupu ku kvalitným informáciám a poradenstvu o príležitostiach pre učenie pre každého v celej Európe a v priebehu celého života,
- poskytovanie príležitostí k celoživotnému učeniu čo najbližšie k ľuďom, v ich obciach a všade tam, kde je to vhodné, podporovať ich zariadeniami založenými na informačnej a komunikačnej technike.

Memorandum obsahuje aj konkrétne príklady z praxe celoživotného vzdelávania v európskych krajinách. Memorandum hovorí o všeživotnom (*lifewide*)²²⁶ učení, teda nie len o celoživotnom (*lifelong*) učení, ale o učení, ktoré sa môže uskutočňovať v plnom rozsahu a v ktoromkoľvek štádiu nášho života: formálne, neformálne a informálne učenie sa v jeho rámci komplementárne dopĺňajú (Palán 2002, s. 30).

V roku 2001 sa k Memorandu uskutočnili diskusie na národnej úrovni v jednotlivých štátoch EÚ a vypracovali sa národné správy, z ktorých vyplynulo, že národné systémy vzdelávania si majú udržať svoje osobitné aspekty a naplňať myšlienku celoživotného vzdelávania podľa vlastných možností. Diskusia k Memorandu vyústila do viacerých dokumentov. Na jej základe vzniklo

²²⁴V ďalších rokoch nasledoval celý rad dokumentov k e-learningu – akčný plán (*The eLearning Action Plan – 2001*), rezolúcia Rady o e-learningu (*E.Leraning – 2001*), správa o plnení Oznámenia (2002), ďalšia správa (2003), publikácia Eurydice o kľúčových dátach v IKT na školách v Európe (*Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe – 2004*) atď.

²²⁵<http://www.asfeu.sk/uploads/media/13-Memorandum-o-celozivotnom-vzdelavani-sa.pdf>

²²⁶Objavuje sa aj slovenský preklad ako „širokoživotné učenie“ (Kryštoň 2011, s 35).

Oznámenie Komisie **Európsky priestor celoživotného učenia** (*Making a European area of lifelong learning a reality* – 2001), ktoré okrem iného prinieslo aj širokú definíciu celoživotného učenia sa, zahrňajúcu širokú škálu formálneho, neformálneho aj informálneho vzdelávania s cieľmi aktívneho občianstva, osobnostného rozvoja, sociálnej inklúzie a zamestnanosti. Hoci toto oznámenie nebolo publikované v Úradnom vestníku Komisie²²⁷, stalo sa základom pre prijatie **Rezolúcie o celoživotnom učení sa** (*Lifelong Learning – Council Resolution*) Európskym parlamentom v júni 2002. Spolu s vyššie uvedenými cieľmi celoživotného učenia sa ju možno považovať za vyústenie memorandového procesu, v ktorom došlo na politickej úrovni v pomerne krátkom čase k zhode o smerovaní celoživotného učenia sa. Od takýchto politických deklaratórnych nástrojov k praxi vzdelávacej politiky však nevedie vždy ľahká cesta.

Na základe národných správ k Memorandu ako aj vo väzbe na Rezolúciu bol tiež vytvorený materiál **Správa o realizácii stratégií celoživotného vzdelávania v európskom priestore** (*Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council Resolution 2002 on lifelong learning - 2002*)²²⁸. Konštatuje sa v ňom, že hoci koncept celoživotného učenia sa je v celej únii už akceptovaný, existujú významné rozdiely pri jeho uvádzaní do života, ktoré možno typologicky usporiadať nasledovne:

- implementácia sa uskutočňuje cez komplexnú kultúru celoživotného učenia - od kolisky až po hrob;
- implementácia sa orientuje na zamestnateľnosť absolventov;
- implementácia celoživotného učenia sa sa realizuje v rámci konceptu modernizácie spoločnosti a ekonomiky;
- implementácia sa uskutočňuje predovšetkým v kontexte sociálnej inklúzie.

Rada a Komisia sa zhodli na záväzku periodicky hodnotiť výsledky realizácie pracovného programu Vzdelávanie a odborná príprava 2010. V roku 2004 bola vypracovaná správa **Vzdelávanie a odborná príprava 2010 – Úspech Lisabonskej stratégie závisí od naliehavých reforiem** (*Education and Training 2010 – The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*) a v roku 2006 hodnotiaca správa **Modernizácia vzdelávania a odbornej prípravy – zásadný príspevok ku prosperite a sociálnej súdržnosti v Európe** (*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*), v ktorej sa kladie dôraz na dvojité úlohu systémov vzdelávania a odbornej prípravy v sociálnej a v hospodárskej oblasti.²²⁹ V ďalšom období ju potom vystriedal program Vzdelávanie a odborná príprava 2020 (pozri ďalej).

Realizácia cieľov Lisabonskej stratégie ako celku však od počiatku zaostávala, preto sa Rada na jar roku 2003 rozhodla pripraviť jej strednodobé celkové hodnotenie. Správa, ktorú pripravila skupina pod vedením niekdajšieho holandského premiéra Wima Koka (tzv. **Kokova správa** alebo tiež Správa o realizácii Pracovného programu) bola prerokovaná Radou v novembri 2004 (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 51) a následne zámery Komisie boli prijaté v marci 2005 ako Stratégia pre rast a pracovné miesta, známa tiež ako **revidovaná Lisabonská stratégia**. Za jej základnú charakteristiku možno považovať, že sa zvýšila individuálna zodpovednosť členských krajín za dosahovanie cieľov, čo platí aj pre oblasť vzdelávania. Pre oblasť vzdelávania vo vzťahu k napĺňaniu Lisabonskej stratégie mala neskôr význam ešte aj rezolúcia **Vzdelávanie a odborná príprava ako rozhodujúci hýbateľ Lisabonskej stratégie** (*Education and Training – as a key driver on the Lisbon Strategy*), prijatá v novembri 2007.

V roku 2005 vydala Rada Európskej únie, Európska komisia a Európsky parlament spoločné vyhlásenie o rozvoji, tzv. **Európsky konsenzus o rozvoji** (*European Consensus on Development*), ktorý nastolil hlavné výzvy potrebné pre podporu znižovania chudoby vo svete a podpory trvalo udržateľného rozvoja. Menované inštitúcie sa zaviazali podporiť zvyšovanie povedomia obyvateľov o rozvojových krajinách s podporou rozvojového vzdelávania ako nástroja týchto cieľov.

²²⁷<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11054&from=CS>

²²⁸http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf

²²⁹http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sk/oj/2006/c_079/c_07920060401sk00010019.pdf

Rozhodnutím Európskeho parlamentu a Rady z 15. novembra 2006 bol prijatý **Program celoživotného vzdelávania**²³⁰, tvorený súborom podprogramov ako svojich organizačných zložiek. Program bol postavený na roky 2007 – 2013 s všeobecným cieľom prispieť k rozvoju Európskej únie ako vzdelávacieho priestoru prostredníctvom celoživotného vzdelávania, nadnárodnej spolupráce a mobility medzi systémami vzdelávania a odbornej prípravy účastníckych krajín. Zjednotil predchádzajúce programy všeobecného vzdelávania a odbornej prípravy (Socrates, Leonardo da Vinci), zachovajúc ich v podobe podprogramov, ktorými teraz sú podprogramy Comenius (pre všeobecné vzdelávanie od materských cez základné až po stredné školy, vrátane siete eTwinning, zameraná na podporu virtuálnej mobility v školskom vzdelávaní); Erasmus (vysokoškolské vzdelávanie), Leonardo da Vinci (odborné vzdelávanie a príprava na stredných školách a ďalšie odborné vzdelávanie); Grundtvig (všeobecné vzdelávanie dospelých a celoživotné vzdelávanie); Priezevový program (politika vzdelávania, výučba jazykov, IKT a rozširovanie a využívanie výsledkov) a program Jean Monnet (výučba európskej integrácie na vysokých školách). A pokiaľ ide o mobility, ďalšie impulzy priniesla potom **Zelená kniha Podpora vzdelávacej mobility mladých ľudí** (2009).

Za súčasť napĺňania programu Vzdelávanie a odborná príprava 2010 možno napokon považovať aj vyhlásenie roku 2009 za **Európsky rok tvorivosti a inovácií** (*European Year of Creativity and Innovation 2009*), realizovaný na základe rozhodnutia Európskeho parlamentu a Rady z decembra 2008.

Podobne, ako aj v celom rade už vyššie uvádzaných dokumentov, sa orgány EÚ venovali aj v polisabonskom období rôznym otázkam, ktoré vstupovali do kontextu vzdelávania – spomeňme aspoň Uznesenie Rady Európskej únie **Lepšie začlenenie poradenstva do stratégií celoživotného vzdelávania** (2008)²³¹.

Európa 2020

Kľúčovú rolu v politike Európskej únie v súčasnosti zohráva dokument, nadväzujúci na Lisabonskú stratégiu predchádzajúceho desaťročia a známy pod názvom **Európa 2020 – Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu**, prijatý Európskou komisiou v roku 2010, ktorá stanovila pre nasledujúce desaťročie päť ambiciózných cieľov v oblasti vzdelávania²³², ktoré by mali byť dosiahnuté v horizonte roku 2020:

- na celoživotnom vzdelávaní by sa malo zúčastňovať v priemere 15 % dospelého obyvateľstva²³³;
- podiel 15-ročných detí, dosahujúcich nízke znalosti v čítaní, matematike a prírodných vedách by mal byť nižší ako 15 %;
- podiel osôb vekovej kategórie 30 – 34 rokov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním by mal byť aspoň 40 %;
- podiel osôb, ktoré predčasne ukončili vzdelanie a odbornú prípravu by mal byť menší ako 10 %;
- minimálne 95 % detí vo veku 4 rokov až veku, v ktorom sa začína povinné základné vzdelávanie, by sa malo zúčastňovať vzdelávania v rannom detstve²³⁴.

²³⁰<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=SK>

²³¹Toto uznesenie akcentuje priority aktívneho vykonávania poradenskej politiky a vyzýva členské štáty aby úlohu celoživotného poradenstva posilňovali vo svojich vnútroštátnych stratégiách.

²³²Stratégia obsahuje aj ďalšie ciele v iných kľúčových oblastiach, z ktorých niektoré súvisia aj so vzdelávacou politikou napríklad dosiahnuť 75 % mieru zamestnanosti osôb vo veku 24 – 60 rokov či investovať 3 % HDP do výskumu a vývoja atď.

²³³Už v r. 2009 dosiahol napr. Dánsko podiel 31,6 %, Švédsko 22,2 %, Fínsko 22,1 %, Veľká Británia 20,1 % atď. podielu účasti 25 – 64 ročného obyvateľstva na vzdelávaní a odbornej príprave, zatiaľ čo Slovensko len 2,8 % (Eurydice 2011, s. 11).

²³⁴Aj ciele v oblasti vzdelávania sú pritom previazané s cieľmi z ďalších oblastí: zlepšenie výsledkov vo vzdelávaní zlepšuje predpoklady zamestnateľnosti, čo má pozitívny vplyv na riešenie problému chudoby a sociálneho vylúčenia; vyššie investície do výskumu a vývoja zvyšuje nároky na vzdelanie atď.

Členské štáty sa zaviazali plniť tieto ciele a premietnuť ich do vnútroštátnych cieľov. Pre ich koordináciu zaviedla únia šesťmesačný koordinačný cyklus, známy aj ako tzv. **európsky semester**²³⁵. Orgány Európskej únie venujú stálu pozornosť napĺňaniu stratégie: napríklad v marci 2014 Európska komisia prijala Zhodnotenie vykonávania stratégie Európa 2020 a následne mala rokovanie o vykonávaní stratégie aj Európska rada. Na výzvu komisie sa uskutočnili následne konzultácie zainteresovaných strán a v rámci európskeho semestra 2015 sa prediskutovala téma „Revízie stratégie Európa 2020“. Mala by okrem iného priniesť zlepšenia v implementácii stratégie v druhej polovici jej časového horizontu.

Ale ešte pred schválením stratégie Európa 2020 schválila rada v roku 2009 osobitný **strategický rámec pre európsku spoluprácu Vzdelávanie a odborná príprava 2020** (*Education and training – ET 2020*)²³⁶. Jeho podstatu tvorí myšlienka o zásadnom význame vzdelávania a odbornej prípravy pri napĺňaní stratégie Európa 2020, pričom jeho strategickými cieľmi sú:

- úsilie, aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali realitou;
- zlepšovanie kvality a efektivity vzdelávania a odbornej prípravy;
- podpora spravodlivosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva;
- posilňovanie tvorivosti a inovácie vrátane podnikavosti na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy.

Zároveň boli v strategickom rámci potvrdené a aktualizované benchmarky, referenčné úrovne pre priemer európskych výsledkov k horizontu roku 2020 nasledovne:

- na celoživotnom vzdelávaní by sa malo zúčastňovať v priemere 15 % dospelých;
- podiel 15-ročných detí, dosahujúcich nízke znalosti v čítaní, matematike a prírodných vedách má byť menej ako 15 %;
- podiel osôb vekovej kategórie 30 – 34 rokov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním by mal byť aspoň 40 %;
- podiel osôb, ktoré predčasne ukončili vzdelanie a odbornú prípravu by mal byť menej ako 10 %.

Kodanský proces

Európska únia od svojho počiatku trvale venuje pozornosť odbornému vzdelávaniu a príprave, ktorú po roku 2000 reprezentuje tzv. **Kodanský proces**²³⁷ (Špačková 2015b, s. 388 – 389). **Kodanská deklarácia** z 30. novembra 2002 zdôraznila zásadný vplyv vzdelania na európsku

²³⁵Komisia každoročne vykonáva podrobnú analýzu plánov členských štátov EÚ v oblasti rozpočtových, makroekonomických a štrukturálnych reforiem a dáva im odporúčania na nasledujúcich 12 až 18 mesiacov. Európsky semester sa začína obyčajne koncom roka, keď Komisia schváli svoj ročný prieskum rastu, ktorým stanovuje priority EÚ s cieľom podporiť tvorbu pracovných miest a rast. Súčasne zverejňuje správu o mechanizme varovania, v ktorej identifikuje členské štáty, pre ktoré je potrebná ďalšia analýza vo forme hlbokého preskúmania, aby bolo možné dospieť k záverom o prípadnej existencii a charaktere potenciálnych nerovnováh. Celý postup prebieha potom nasledovne: V októbri členské štáty predkladajú svoje návrhy rozpočtových plánov na nasledujúci rok. Komisia v novembri vydáva stanovisko ku každému z nich. Posúdi, či je návrh rozpočtových plánov v súlade s požiadavkami zahrnutými v Pakte stability a rastu. Vo februári Komisia uverejňuje individuálne analytické hospodárske posúdenia pre každý členský štát, v ktorých hodnotí ich hospodársku situáciu, programy reforiem a ak to považuje za relevantné na základe správy o mechanizme varovania, aj prípadné nerovnováhy, ktorým čelí členský štát. Európska rada na svojom jarnom zasadnutí v marci vyhodnocuje celkovú makroekonomickú situáciu a pokrok v dosahovaní cieľov stratégie Európa 2020 a prijíma základné smerovania politík týkajúce sa fiškálnych, makroekonomických a štrukturálnych reforiem. V apríli členské štáty predstavujú svoje plány pre zdravé verejné financie (v rámci programov stability alebo konvergenčných programov), ako aj reformné a iné opatrenia na dosiahnutie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu v oblastiach, ako sú zamestnanosť, vzdelávanie, výskum, inovácie, energetika a sociálne začlenenie (národné programy reforiem). V máji Komisia podľa potreby navrhuje odporúčania pre jednotlivé krajiny. Tieto odporúčania poskytujú na mieru prispôsobené politické poradenstvo pre členské štáty v oblastiach, ktoré sa považujú za prioritné na nasledujúcich 12 až 18 mesiacov. Odporúčania musia byť prerokované a schválené Európskou radou. Členské štáty tak dostanú politické usmernenia ešte pred tým, ako začnú finalizovať svoje návrhy rozpočtov na ďalší rok. Napokon koncom júna alebo začiatkom júla Rada formálne prijíma odporúčania pre jednotlivé členské štáty. Ak sa odporúčania nedodržia v dohodnutom termíne, Komisia môže vydať napomenutie. Ďalšou možnosťou sú stimuly a sankcie v prípade nadmerných makroekonomických alebo rozpočtových nerovnováh.

²³⁶<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29>

ekonomiku a potrebu jej prispôsobenia technologickému pokroku, čím vlastne charakterizovala odborné vzdelávanie a prípravu ako príspevok k výzvam, identifikovaným v Lisabonskej stratégii: „Stratégie celoživotného vzdelávania a mobility²³⁷ majú zásadný význam pre dosiahnutie rastu zamestnanosti, aktívneho občianstva, eliminácie sociálnej marginalizácie a rozvoja osobnosti. Výzva zároveň určuje nevyhnutnosť stáleho prispôsobovania uvedených systémov pokroku a meniacim sa potrebám spoločnosti“ (Lato 2011, s. 38). Cieľom kodanského procesu sa stalo zlepšenie výkonnosti, kvality a prítlačnosti odborného vzdelávania a prípravy prostredníctvom posilnenia spolupráce na európskej úrovni. Proces bol založený v rámci štandardov otvorenej metódy koordinácie na vzájomne schválených prioritách, ktoré sa každé dva roky preskúmavali. Medzi úlohy, vyplývajúce z kodanského procesu, patrilo napríklad riešenie otázok transparentnosti nadobúdania stupňov vzdelávania a kvalifikácií, poskytovanie poradenstva, týkajúceho sa vzdelávania počas celého života, riešenie otázok kvality vzdelávania, kvalifikácie a validizácie neformálneho a informálneho vzdelávania sa a pod. (Vantuch 2007, s. 6). V rozvoji, oceňovaní a uznávaní odborných schopností a kvalifikácií na všetkých úrovniach majú mať nepostrádateľnú úlohu aj sociálni partneri, ktorí sú aj partnermi pri podpore zvýšenej spolupráce v tejto oblasti.

Po roku 2010 sa Kodanský proces stal nedeliteľnou súčasťou rámca Vzdelávanie a odborná príprava 2020, ktorý sa podieľa na napĺňaní cieľov stratégie Európa 2020 v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Výsledkom kodanského procesu je vytvorenie štyroch nástrojov na zlepšenie mobility a zmeny kvalifikácií – EQF, Europass, ECVET a EQAVET, o ktorých sme sa podrobnejšie zmienili v časti 3.1.2.3.

Zároveň sa v poslednom období výrazne posilnil záujem štruktúr EÚ o problematiku kompetencií, ako o tom svedčia dokumenty ako **Európsky referenčný rámec kľúčových kompetencií** (2006), **Odporúčania o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie** (2006), **Zdokonaľovanie kompetencií pre 21. storočie** (2009), vyúsťujúce do **Strategického rámca pre európsku spoluprácu v odbornom vzdelávaní a príprave** (2009) a dokumentu **Vzdelávanie a odborná príprava v inteligentnej, udržateľnej a inkluzívnej Európe** (2011). Problematikou kompetencií sa budeme zaoberať v nasledujúcej kapitole tejto monografie podrobnejšie. Kodanský proces tak opätovne oživil záujem orgánov Európskej únie o otázky odborného vzdelávania a ako ukazujú najmä posledné odpočty jeho plnenia, stal sa integrálnou súčasťou strategického rámca **Vzdelávanie a odborná príprava 2020** a prispieva k napĺňaniu cieľov stratégie Európa 2020 v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy (Jelínková – Vantuch 2011).

Európska komisia vykonáva celý rad svojich aktivít v oblasti vzdelávania aj prostredníctvom svojich špecializovaných organizácií, akými sú napríklad už spomínaná **EURYDICE** – Európska vzdelávacia informačná sieť (*International Network on Education*) je decentralizovanou organizáciou Európskej únie, založenou v roku 1976, ktorej základným cieľom je zabezpečovanie výmeny porovnateľných informácií o vzdelávacích systémoch a národných vzdelávacích politikách medzi členskými štátmi Európskej únie. Ďalšou decentralizovanou organizáciou Európskej únie pre problematiku odbornej prípravy a vzdelávania je **CEDEFOP** – Európske stredisko pre rozvoj odbornej prípravy, založené v roku 1975, ktoré zabezpečuje tri oblasti: zvyšovanie kompetencií a celoživotného vzdelávania, monitorovanie vývoja v odbornom vzdelávaní v členských štátoch EÚ a umožňovanie výmen a mobility v Európe. Stredisko tiež spravuje od roku 1998 *European Training Village* – virtuálnu platformu všetkých aktérov zo sféry odborného vzdelávania a prípravy, kde dochádza ku kolektívizovaniu skúseností a znalostí pracovníkov zo sféry odborného vzdelávania a prípravy z krajín EÚ aj mimo nej. Táto komunita má dnes už okolo 15 tisíc expertov.

²³⁷Kodanskému procesu predchádzala tzv. Bruggská iniciatíva, keď sa v októbri 2001 v belgických Bruggách vytvorila iniciatíva, pokračujúca v nasledovnom roku niekoľkými konferenciami, venujúcimi sa potrebám zmien odborného vzdelávania v kontexte lisabonských cieľov.

²³⁸ Slovensko pritom dlhodobo patrí ku európskym krajinám s najnižšou mierou sociálnej mobility (Burjan a kol. 2017, s. 44).

Ďalšiu štruktúru, v ktorej prebieha v priestore Európskej únie kolektivizovanie záujmov týkajúcich sa vzdelávania, reprezentujú potom združenia aktérov, poskytujúcich vzdelávacie služby. V období po veľkých politických zmenách v Európe na prelome 80. a 90. rokov ako jeden z najvýznamnejších prejavov rozširujúcej sa spolupráce v rámci Európy vznikla aj **Európska sieť verejnej správy** (*The European Public Administration Network – EUPAN*), reprezentovaná generálnymi riaditeľmi ministerstiev, zodpovedných za verejnú správu v členských krajinách EÚ.

Z iniciatívy EUPAN vznikla v roku 1995 **DISPA** – neformálna sieť tvorená riaditeľmi a prezidentmi centrálnych škôl a inštitútov verejnej správy z členských krajín EÚ a od r. 1997 sa uskutočňujú jej pravidelne zasadania spravidla v krajine, ktorá vykonáva predsedníctvo EÚ. Sieť organizuje spoločné vzdelávanie, ale rozvíja tiež nové spoločné vzdelávacie metódy a pod. V roku 2008 počas francúzskeho predsedníctva sa konalo jej zasadanie na *École Nationale de Administration Publique (ENA)* v Štrasburgu, kde členovia DISPA prijali tzv. *Strasbourg Manifesto*, v ktorom sa o. i. zaviazali spoločne alebo jednotlivo posilňovať ponuku vzdelávacích aktivít pre medzinárodný administratívny trh.

Aj v európskom priestore nachádzame vo vzdelávacej politike **aktérov z trhového prostredia**. Podobne aj tu pôsobí reprezentant školských odborov, ktorým je **ETUCE** (*European Trade Union Committee for Education*), Európsky odborový výbor pre vzdelávanie, ktorý je vlastne európskou sekciou *Education International* a združuje 131 učiteľských odborových organizácií zo 48 európskych (a okolitých, napríklad stredoázijských) krajín. Z jeho posledných iniciatív, smerujúcich do priestoru tvorby vzdelávacích politík v európskych krajinách, môžeme uviesť napr. **Rezolúciu o smerovaní učiteľského povolania v 21. storočí**, prijatá na konferencii o budúcnosti učiteľského povolania (*The Future of Teaching Profession*) vo Viedni 26. a 27. novembra 2014, v ktorej okrem iného vyzýva európske inštitúcie, vlády a orgány školskej správy v Európe:

„1. Zachovať a zvýšiť úroveň verejných investícií do vzdelávania na všetkých úrovniach, s cieľom zabezpečiť, aby v budúcnosti, bola udržateľná vysoká kvalita vzdelania a bola k dispozícii pre všetkých, ako ľudské právo a verejný statok.

2. Vziať na vedomie, že verejné vzdelávanie je kľúčovým prvkom v každej demokratickej spoločnosti. Poskytovanie kvalitných verejných škôl, zadarmo a prístupné všetkým, prispieva k sociálnej súdržnosti a spravodlivosti, ktoré sú dôležitými faktormi pre kvalitné vzdelávanie. Poskytovanie vzdelávacích služieb pre firemný zisk ohrozuje vzdelávanie ako verejný statok.

3. Zlepšiť kvalitu výučby prostredníctvom rozvoja vysoko kvalitných a inovatívnych vzdelaných učiteľov a zvýšiť úroveň výučby, a to najmä prostredníctvom ďalšieho začlenenia a využívania informačných a komunikačných technológií pri výučbe, zvýšenie počtu učiteľov s kvalifikáciou a skúsenosťami v tejto oblasti, a tiež zapojenie učiteľov do výskumných štúdií o kvalite výučby. Nové technológie by mali byť použité ako doplnenie, a nie náhrada za tradičnú výučbu v triedach. Programy zamerané na zavedenie a pedagogické využívanie informačných a komunikačných technológií, musia byť: a) inkluzívne, b) zamerané na zlepšenie prístupu a kvality vzdelávania, c) nesmú poškodzovať pracovné podmienky učiteľov, d) majú obsahovať odbornú zložku rozvoja učiteľov, e) byť v súlade s národnými osnovami“ atď. (<http://www.ozpsav.sk/sk>).

V Európe existuje od roku 2009 už aj sformovaný sociálny partner na strane školských zamestnávateľov, ktorým je Európska federácia zamestnávateľov vo vzdelávaní (*European Federation of Employers in Education – EFEE*), združujúca (v roku 2015) 28 zamestnávateľských združení a zväzov z osemnástich európskych krajín. Do európskeho kontextu vzdelávacej politiky už vstúpili napríklad projektom **Sebahodnotenie škôl a učiteľov ako nástroja pre identifikáciu budúcich profesionálnych potrieb** (*Self evaluation of schools & teachers as instruments for identifying future professional needs*), realizovaným v rokoch 2012 – 2013 (<http://www.educationemployers.eu>).

Občiansku spoločnosť na európskej úrovni v oblasti vzdelávacej politiky reprezentujú aktéri niekoľkých typov: think-tanky, združenia poskytovateľov vzdelávacích služieb (najmä univerzít), združenia učiteľov a študentov (opäť najmä vysokoškolských).

NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*) je think-tankom (sieťou) odborníkov, špecializujúcich sa na sociálne aspekty vzdelávania a odbornej prípravy. Vznikla v roku 2007 z iniciatívy Generálneho riaditeľstva pre vzdelávanie a kultúru Európskej komisie. Koordinuje ju francúzsky *Institut National de Recherche pédagogique (INRP)* a tvoria ju dve desiatky vysoko kvalifikovaných odborníkov z prestížnych akademických pracovísk z celej Európy. Medzi jej expertízy patria napríklad štúdie **Vzdelávanie a migrácia: stratégia pre integráciu detí migrantov v európskych školách a spoločnosti** (*Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European schools and Societies – 2008*); **Európske vzdelávania a odborná príprava v druhom decéniu Lisabonskej stratégie – Kľúčové výzvy IT systémov do roku 2020** (*European Education and Training Systems in the Second Decennium of the Lisbon Strategy – Key challenges for E&T systems to 2020 – 2008*); **Vzdelávanie a starostlivosť v rannom detstve – Poučenie z výskumu pre tvorcov politiky** (*Early Childhood Education and Care – Lessons from Research for Policy Makers – 2009*); **Rod a vzdelávanie (a zamestnanosť) – Poučenie z výskumu pre tvorcov politiky** (*Gender and Education (and Employment) – Lessons from Research for Policy Makers – 2009*); **Predčasné ukončenie školskej dochádzky – Poučenie z výskumu pre tvorcov politiky** (*Early School Leaving – Lessons from Research for Policy Makers – 2009*); **Výzva pre školstvo : Súkromné doučovanie a jeho dôsledky pre tvorcov politik v Európskej únii** (*The Challenge of Education – Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union – 2011*); **Vzdelávanie a zdravotné postihnutie / Špeciálne potreby** (*Education and disability / Special needs – 2012*); **Nebezpečenstvo medzery / Nerovnosti vzdelávania v regiónoch EÚ** (*Mind the gap / Education inequality across EU regions – 2012*) a ďalšie.

NESSE si dala za úlohu radiť Európskej komisii v analýze politických otázok a reforiem v oblasti vzdelávania a podpory a skúmať ich účinky na národnej, regionálnej a európskej úrovni. Okrem toho je cieľom NESSE poskytovanie informácií o sociálnych aspektoch vzdelávania a odbornej prípravy širšej verejnosti (www.nesse.fr).

Európska sieť expertov na ekonomiu vzdelávania (*European Expert Network on Economics of Education – EENEE*) je think tank Európskej únie, ktorý s podporou Generálneho riaditeľstva pre vzdelávanie a kultúru Európskej komisie a pod koordináciou Inštitútu pre ekonomický výskum IFO mníchovskej univerzity si kladie za cieľ prispievať k zlepšeniu rozhodovania a rozvoju politiky v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy v Európe poradenstvom a podporou pre Európsku komisiu pri analýze ekonomických aspektov vzdelávacej politiky a reforiem (pozri www.eenee.de).

Z množstva školských, predovšetkým univerzitných európskych asociácií, ktoré takisto generujú na báze kolektivizovanej spolupráce svojho členstva významné podnety pre vzdelávaciu politiku v Európe, spomeňme aspoň niektoré:

Asociácia európskych univerzít (*European University Association – EUA*) je sieťou asi 850 univerzít zo 47 krajín, ktoré sa označuje za hlavný hlas univerzít v Európe. Okrem svojej reprezentatívnej funkcie sa aktívne podieľa na zvyšovaní kvality univerzitného štúdia napríklad vypracovaním metodiky a smerníc pre hodnotenie vysokoškolských inštitúcií, ktoré boli od polovice 90. rokov úspešne uplatnené pri evaluácii stoviek univerzít v desiatkach krajín.

Ako sme už uviedli, je EUA jedným z poradenských orgánov Bolonského procesu. Z prostredia vysokých škôl túto funkciu zastáva aj Európska asociácia pre zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (*ENQA – The European Association for Quality Assurance in Higher Education*)²³⁹ a Európska asociácia vysokoškolských inštitúcií (*EURASHE – The European Association of Institutions in Higher Education*)²⁴⁰.

²³⁹Nezisková organizácia, zaoberajúca sa nezávislou kontrolou vzdelávacích inštitúcií. Založená v roku 2000 v Helzinkách krajinami, participujúcimi na Bolonskom procese. Členmi sú nezávislé kontrolné agentúry. v r. 2009 vydala ENQA Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v Európskom vysokoškolskom priestore, ktorých súčasťou je aj odporúčanie na externé hodnotenie členských agentúr v päťročných cykloch. Od r. 2012 mala takto Akreditačná komisia Vlády SR postaviť pridruženého člena ENQA (<http://www.enqa.eu>).

²⁴⁰Európske združenie profesijne orientovaných vysokých škôl. Založené v roku 1990 v Patrasi (Grécko), aktuálne jeho sekretariát sídli v Bruseli. Aktuálne združuje okolo 1400 vysokých škôl zo 40 krajín euroázijského priestoru buď prostredníctvom národných asociácií alebo ako individuálnych členov. Významnou súčasťou aktivít EURASHE sú rôzne pilotné projekty, napríklad PHEXcel (zameraný na testovanie reliability značky kvality v odbornom vysokom

Európska asociácia univerzít dištančného vzdelávania (*European Association of Distance Teaching Universities – EADTU*) je najväčším združením otvoreného a dištančného vysokoškolského vzdelávania v Európe. Jej členstvo zahŕňa viac ako 200 univerzít zo všetkých krajín Európskej únie. S podporou Európskej komisie, ktorej je partnerom, spustila v roku 2013 prvú celoeurópsku iniciatívu MOOC (*Massive Open Online Courses* – voľne prístupné on-line kurzy s veľkým počtom účastníkov) (www.esdtu.nl).

Sieť európskych univerzít ďalšieho vzdelávania (*European Universities Continuing Education Network – EUCEN*) je multidisciplinárnym európskym združením univerzít celoživotného vzdelávania. Vznikla ako mimovládne neziskové združenia v roku 1991 v Bruseli. Za univerzitu celoživotného vzdelávania považuje „akúkoľvek formu vzdelávania, odborného či všeobecného, nasledujúcou s prestávkou ako pokračovanie počiatočného vzdelávania“ (www.eucen.eu). K cieľom EUCEN patrí podpora takéhoto vzdelávania na univerzitnej pôde a posilnenie vplyvu týchto vysokých škôl vo verejnej politike. Založilo ju pôvodne 15 významných európskych univerzít z desiatich krajín, dnes nájdeme asi 130 jej členov vo všetkých európskych krajinách. Za hlavné ciele svojej činnosti považuje výmenu informácií o stratégiách celoživotného vzdelávania, posilňovanie medzinárodných kontaktov a aktivít, smerujúcich k medzinárodnému uznávaniu kvalifikácií v celoživotnom vzdelávaní.

Aj **európske študentské organizácie** možno považovať za aktérov, ktorí prinajmenšom potenciálne môžu vstupovať do tvorby vzdelávacej politiky. Spomeňme teda aspoň **Európske študentské fórum** (*European Students' Forum, Association des Etats généraux des Etudiants de l'Europe – AEGEE*), ktoré je najväčšou organizáciou združujúcou študentov z celej Európy, okrem iného s cieľom podpory študentskej mobility. V súčasnosti pôsobí v 40 krajinách Európy.

Európska únia študentov (ESU)²⁴¹ je jedným z poradných orgánov Bolonského procesu.

A ako je pre prostredie občianskej spoločnosti typické, tu pôsobiaci aktéri nemusia byť ani *sensu stricto* inštitucionalizovaní, ale môžu vznikáť *ad hoc*, no napriek tomu môžu významným spôsobom vstúpiť do procesu tvorby vzdelávacej politiky. Príkladom tohto môže byť iniciatíva skupiny organizácií štátneho a mimovládneho sektora zo Španielska, Talianska, Českej republiky, Slovenskej republiky (IUVENTA), Nemecka, Belgicka, Poľska, Litvy, Rumunska a Maďarska, združených okolo francúzskej organizácie Ceméa v rámci projektu Grundtvig, ktorá vydala **Spoločné vyhlásenie o neformálnom vzdelávaní – Hodnoty, odporúčania a spoločné pedagogické kritériá**, v ktorom okrem iného veľmi podnetným spôsobom formulovala niektoré charakteristiky neformálneho vzdelávania, ako sme ich zmienili v časti 2.3.2 (Ceméa 2012).

4.2.2.3 Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania

Významnú oblasť európskej integrácie vo sfére vzdelávania tvorí Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (*European Higher Education Area – EHEA*), známejší pod názvom **Bolonský proces**, ktorý je dohodou vytvorený priestor spoločnej mobility vysokoškolských študentov a učiteľov (Špačková 2015b, s. 399 – 401).

Bolonský proces sa odvíja od dokumentu *Magna Charta Universitatum*, ktorý podpísalo 388 rektorov významných univerzít z celého sveta, ktorí sa v roku 1988 zúčastnili osláv 900. výročia založenia najstaršej európskej univerzity v talianskej Bologni. Okrem iného táto charta definovala základné princípy, o ktoré by sa malo poslanie univerzít opierať: 1) nezávislosť od každej politickej, hospodárskej a ideologickej moci, 2) neoddeliteľnosť vzdelávacej aktivity od výskumnej aktivity, 3) slobodu výskumu, výučby a odbornej prípravy, toleranciu a otvorenosť dialógu, 4) univerzálnosť školstva) či HAPHE (zameraný na zlepšenie prípravy absolventov odborných vysokých škôl pre trh práce) (<http://www.eurashe.eu>).

²⁴¹ESÚ je združenie, ktoré zastrešuje 47 národných zväzov študentov z 39 krajín. Tieto zväzy sú otvorené pre všetkých študentov vo svojej krajine, bez ohľadu na politické presvedčenie, náboženstvo, etnický či kultúrny pôvod, sexuálnu orientáciu alebo sociálne postavenie. Cieľom ESU je zastupovať a podporovať vzdelávacie, sociálne, hospodárske a kultúrne záujmy študentov na európskej úrovni na všetkých príslušných orgánoch, a najmä Európskej únii, Bolonského procesu, Rady Európy a UNESCO. ESU zastupuje viac ako 11 miliónov študentov v Európe (<http://www.esu-online.org>).

poznávania ponad geografické a politické hranice²⁴². Ďalším krokom štartujúceho bolonského procesu bola Lisabonská konvencia (1997) – dohovor o uznávaní kvalifikácií, týkajúcich sa vysokoškolského vzdelávania v európskom regióne²⁴³.

Za priamy začiatok bolonského procesu sa považuje prijatie spoločnej Sorbonskej deklarácie²⁴⁴ na stretnutí ministrov príslušných pre univerzitné vzdelávanie z Francúzska, Talianska, Nemecka a Veľkej Británie na pôde známej parížskej univerzity v roku 1998 (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 120). Deklarácia, v ktorej prvýkrát išlo o harmonizáciu architektúry európskych vysokoškolských systémov, je založená na myšlienke európskej integrácie, nezastupiteľného významu vysokých škôl pri tejto integrácii a pri vytváraní spoločného európskeho vysokoškolského priestoru ako predpokladu uplatnenia občanov na európskom trhu práce.

Bolonský proces (tamtiež, s. 28 – 29) potom oficiálne začal v roku 1999 podpísaním Deklarácie o založení Európskeho vysokoškolského priestoru do roku 2010 a o zlepšení všeobecného európskeho systému vysokého školstva: podpísalo ju 29 európskych ministrov, príslušných pre vysokoškolské vzdelávanie, na konferencii v Boloni, podľa čoho je označovaná ako Bolonská deklarácia (tamtiež, s. 27 – 28). Vytýčila ciele zjednotenia stupňov vysokoškolského štúdia a systému porovnateľných akademických titulov, zavedenia ECTS kreditov a skvalitnenia mobility, zlepšenie spolupráce ako záruku kvality a posilnenie európskej dimenzie prostredníctvom spoločných programov²⁴⁵. Zaviedol sa zároveň systém pravidelných ministerských konferencií v dvojročných odstupoch²⁴⁶, ktoré možno považovať za najvyšší orgán procesu. Od roku 2009 sa spolu s jednotlivými konferenciami uskutočňuje aj tzv. Bolonské politické fórum, na ktorom sa zúčastňujú aj krajiny z iných kontinentov, ktoré majú záujem o spoluprácu. Medzi konferenciami je najvyšším

²⁴²<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/slovakian>

²⁴³Slovensko sa k nej pripojilo v r. 1999.

²⁴⁴http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

²⁴⁵https://uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/subory/legislativa/bolonska_deklaracia.pdf

²⁴⁶**Pražské komuniké** (2001) okrem iného zdôraznilo význam celoživotného a nadnárodného vzdelávania (<http://bologna.msmt.cz/praha-2001/prazske-komunike>) (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 99 – 100). **Berlínske komuniké** (2003) sa sústredilo na urýchlenie vytvárania spoločného európskeho vysokoškolského priestoru a jeho prepojenia s Európskym výskumným priestorom (Komisia 2007) a ako tzv. prechodné priority odsúhlasilo podporu efektívnych systémov zabezpečenia kvality, zintenzívnenie efektívnejšieho používania systému založeného na dvoch cykloch štúdia a zlepšenie systému uznávania diplomov a titulov (http://www3.srk.sk/Politickedokumenty/Berlinske_komunike_sl.pdf) (Bakoš – Binek – Póč 2006, s. 23 – 24). **Bergenské komuniké** (2005) pod názvom Európsky vysokoškolský priestor – dosiahnutie cieľov nepridalo žiadne nové ciele, ale na konferencii sa zúčastnilo už 45 ministrov, napr. aj z Arménska, Ukrajiny či Moldavska (http://www.srk.sk/images/stories/dokumenty/Inedokumenty/Bergenske_komunike_2005.pdf) (Bakoš - Binek - Póč 2006, s. 23). **Londýnske komuniké** (2007) sa zameralo na ďalšiu podporu mobility, vo viacerých aspektoch na previazanosť so sociálnou dimenziou vzdelávania, pracovalo už s štruktúrou štúdia, členeného na tri cykly a zameralo sa na otázky celosvetového uznávania európskeho priestoru univerzitného vzdelávania (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique_18May2007.pdf). **Leuvenské komuniké** (2009) ako prvú prioritu vytýčilo dokončenie začatých reforiem a vytýčilo desať nových prioritných oblastí pre nasledujúce desaťročie: sociálne aspekty, celoživotné vzdelávanie, zamestnateľnosť, učenie orientované na študenta, výskum a inovácie, medzinárodnú otvorenosť, mobilitu, typológiu vysokých škôl, zber kvalitných údajov a financovanie. Rokovania sa zúčastnil aj celý rad ďalších mimoeurópskych krajín (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_C3%A9_April_2009.pdf). **Budapešťiansko-viedenské komuniké** (2010), ktoré zavrátilo výročnú konferenciu, konštatovalo vytvorenie Európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf). **Bukureštské komuniké** (2012) malo v popredí svojej agendy otázku, týkajúcu sa financovania vysokých škôl zo štátnych zdrojov (<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>). **Jerevanské komuniké** (2015) napokon zdôraznilo význam zvyšovania kvality a relevantnosti učenia a výučby, podporu zamestnateľnosti absolventov v priebehu ich pracovného života, vytvorenie inkluzívnejších systémov vysokoškolského vzdelávania a implementácia štrukturálnych reforiem (<https://www.minedu.sk/data/att/8400.rtf>). **Parížske komuniké** (2018) sa zameralo na celú radu priorít pre vysoké školstvo vrátane akademických slobôd, inovácií vo vzdelávaní a výučbe, sociálneho rozmeru a trvalého rozvoja. Určitou zmenou je adresnosť voči členským krajinám pri zavádzaní kľúčových nástrojov, ktorými sú uznávanie, zabezpečovanie kvality a trojstupňové vysokoškolské vzdelávanie. (http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf). **Rímske komuniké** (2020) sa uskutočnilo po on-line konferencii pod heslom Prijat' výzvy, vytvárať nový priestor, zrušiť vzdialenosť (https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf).

orgánom Bolonská rada, v ktorej zasadá zástupca krajiny, ktorá organizovala predchádzajúcu konferenciu a zástupca krajiny, ktorá bude organizovať nasledujúcu konferenciu, zástupca Európskej komisie a nominovaní zástupcovia signatárskych krajín. Aktivity Bolonského procesu sú zabezpečované najmä v rámci tzv. Bolonskej pracovnej skupiny (*Bologna Follow-up Group – BFUG*), ktorú tvoria zástupcovia členských krajín a Európskej komisie.²⁴⁷ K dispozícii majú aj viaceré významné inštitúcie, ktoré vystupujú ako poradcovia Bolonskej rady a Bolonskej pracovnej skupiny²⁴⁸.

Na Bolonskom procese sa zúčastňuje 48 krajín a od roku 2001 ako člen aj Európska komisia, čím sa zabezpečuje aj prepojenie Európskej únie a Bolonského procesu. Európsky systém prenosu a zhromažďovania kreditov (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) bol napríklad vkladom Európskej komisie do Bolonského procesu. Európska únia sa zároveň prostredníctvom tzv. procesu Bruggy – Kodaň snaží o koordináciu kooperácie odborného vzdelávania s Bolonským procesom.

Za hlavné výsledky Bolonského procesu možno považovať:

- Zavedenie **kreditov ECTS**. Kreditný systém začal vznikáť ešte v roku 1989, teda pred Bolonským procesom a mal slúžiť uľahčeniu uznávania výsledkov študijných pobytov v zahraničí. V rámci Bolonského systému sa stal základom pre identifikovanie študijnej záťaže, potrebnej k dosiahnutiu špecifikovaných výsledkov štúdia a základom systému akumulácie (čiže pridelenia kreditov každej zložke určitého študijného programu a určenia celkového počtu kreditov, potrebného k dokončeniu tohto programu), ktorý zvyšuje transparentnosť programov: Jeden kredit by mal zodpovedať približne 25 – 30 hodinám práce študenta (Detko – Gressnerová, 2016, s. 20 – 21). Kredity uľahčujú započítavanie výsledkov získaných na domácich i zahraničných vysokých školách ale aj mimo systému formálneho vzdelávania. Pre rok 2015 boli v 27 členských krajinách EHEA zavedené vo všetkých oblastiach vysokoškolského štúdia a v ďalších 17 krajinách vo viac ako 75 % programov vysokoškolského štúdia (European 1995, s. 69).
- Zavedenie **dvoch cyklov vysokoškolského vzdelávania** na úrovni bakalárskej (180 – 240 kreditov ECTS) a na úrovni magisterskej (90 – 120 ale minimálne 60 kreditov ECTS)²⁴⁹: zmyslom tohto rozdelenia malo byť dosiahnutie transparentného odlíšenia tzv. odborných a tzv. akademických programov, okrem iného aj v súvislosti so zvýšením zamestnateľnosti absolventov vysokých škôl a s vytvorením efektívnejšej štruktúry vysokoškolského vzdelávania, nakoľko absolventi vzdelávania realizovaného v jednom spravidle päťročnom cykle vykazovali v početných odboroch štúdia kvalifikačnú úroveň vyššiu ako potrebovala prax. Dvoj- (resp. troj-) cyklový model, vychádzajúci z anglosaských skúseností, mal umožniť lepšiu selekciu a posúvať do vyšších cyklov len kvalitatívnu špičku študentov, aj keď pri celkovom raste vysokoškolských študentov pretrvával tlak na prevahu absolventov druhého stupňa (Európska 2007, s. 11). V roku 2015 patrilo 37 krajín EHEA do najvyššej kategórie plnenia tohto kritéria (kde viac ako 90 % študentov v danej krajine študuje v rámci takto definovaných cyklov) a ďalších 9 krajín do nižšej (70 – 89 % takto zaradených študentov). Jednako však zavedenie tohto členenia neprineslo jednoznačné naplnenie očakávaní²⁵⁰.

²⁴⁷Agendu Bolonského procesu zabezpečuje Bolonský sekretariát, ktorý vždy zabezpečuje krajina, v ktorej sa uskutoční nasledujúca konferencia.

²⁴⁸Ako poradné orgány Bolonského procesu vystupujú Európska asociácia pre zabezpečenie kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (ENQA), Európska asociácia univerzít (EUA), Európska asociácia vysokoškolských inštitúcií (EURASHE), Európska únia študentov (ESU), ale aj Rada Európy, Európske centrum pre vysoké školstvo UNESCO, Združenie priemyselných a zamestnávateľských konfederácií zastúpených v organizácii Európskeho obchodu (*Business Europe*) a Medzinárodná celosvetová organizácia odborových zväzov učiteľov a nepedagogických zamestnancov (*Education International*).

²⁴⁹Od Berlínskeho summitu sa pracuje v rámci Bolonského procesu už aj s tretím cyklom – doktorandským štúdiom, jednako ťažiskom ostávajú uvedené dva základné cykly.

²⁵⁰V SR napríklad pokračuje v magisterskom stupni štúdia 80 – 90 % absolventov bakalárskeho stupňa, čo sa považuje za zlyhanie Bolonského procesu (Ostrovský 2013). Kritické a dokonca až protestné hlasy sa však objavujú v akademickom prostredí viacerých európskych krajín.

- Tretím nástrojom, ktorý mal byť v rámci Bolonského procesu zavedený, je **národný rámec kvalifikácií**, ktorý mal vyjadrovať väzbu medzi cyklami vysokoškolského vzdelávania a prostredníctvom deskriptorov, vyjadrujúcich výsledky učenia, kompetencie a kredity ich previazať na kvalifikačné profily (s vyjadrením v tzv. dodatkom k diplomu).

V roku 2011 Európska komisia predložila svoje oznámenie s názvom „Podpora rastu a zamestnanosti - program modernizácie európskych systémov vysokoškolského vzdelávania“, v ktorom vytýčila kľúčové oblasti politiky pre reformy vysokoškolského vzdelávania v EÚ. Zámerom bolo dať nový impulz reformám spojeným s bolonským procesom prostredníctvom vytvorenia európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania a európskeho výskumného priestoru²⁵¹ (Dudová 2012, s. 104).

Európska komisia aj aktuálne zavádza do života viaceré nástroje na podporu spolupráce v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania, napr. (Európska komisia 2011, s. 12):

- *U-Multirank*: ako nový hodnotiaci a informačný nástroj, založený na výsledkoch, prostredníctvom ktorého bude možné hodnotiť inštitúcie vysokoškolského vzdelávania s cieľom výrazne zlepšiť transparentnosť sektora vysokoškolského vzdelávania. Tento nástroj je koncipovaný širšie ako je súčasný rámec existujúcich ukazovateľov hodnotenia a výsledkov zameraných na výskum. Umožňuje vytvoriť individualizované viacdimenzionálne hodnotenie škôl;
- Európsky register terciárneho vzdelávania;
- Európsky rámec pre kariéru vo výskume, ktorý bude zabezpečovať mobilitu výskumných pracovníkov. Je to nový nástroj transparentnosti, zavedený na portáli pracovných miest EURA-XESS;
- *Erasmus Masters Degree Mobility Scheme*, predstavujúci systém mobility na účely magisterského štúdia v rámci programu Erasmus, ktorý umožní absolvovať magisterské štúdium v inom členskom štáte EÚ (Dudová 2012, s. 107).

4.2.3 Aktéri na národnej (celoštátnej) úrovni

„Národný štát a jeho centrálné inštitúcie (vláda, parlament, ministerstvo) sú doteraz kľúčovou úrovňou vzdelávacej politiky. Úlohou vzdelávacej politiky na tejto úrovni je predovšetkým jasné určenie priorít, vzdelávacej koncepcie, inštitucionálneho usporiadania vzdelávacej sústavy, spôsobu financovania a vytvorenie fungujúceho legislatívneho rámca. Centrálnym exekutívnym orgánom je pritom vo väčšine štátov ministerstvo školstva (ktorého názov i kompetencie sú však dosť odlišné)“ (Veselý 2005, s. 281, podobne Veselý 2006, s. 13). V rámci existujúceho systému verejnej správy sú v rôznych štátoch rôznym spôsobom delegované určité úlohy v rámci vzdelávacej politiky štátu jednak na nižšie organizačné jednotky v rámci územnosprávneho členenia štátu (jednotky miestnej štátnej správy), jednak na jednotky územnej samosprávy. Pritom vzniká celý rad modelov, závisiacich od spôsobu usporiadania vzťahov medzi štátnou správou a samosprávou na miestnej úrovni.

Na tejto a na ďalších úrovniach, ktoré sa v jednotlivých štátoch pomerne výrazne odlišujú, si preto budeme všimáť už len aktuálnu situáciu v Slovenskej republike a aktérov, ktorí u nás vystupujú v prostredí vzdelávacej politiky ako verejnej politiky, teda ako nositelia kolektivizovaných záujmov, týkajúcich sa vzdelávania.

Aj keď nižšie uvedený prehľad aktérov, reálne či potenciálne participujúcich na tvorbe vzdelávacej politiky **na Slovensku** je pomerne bohatý, nie je celkom vyvážený: v určitých obdobiach v ňom viac dominuje štát, inokedy preberajú iniciatívu aktéri z iných prostredí spoločenskej regulácie, najmä z prostredia občianskej spoločnosti. „Pre všetky fázy je charakteristická určitá

²⁵¹Myšlienku hľadať cestu pokroku v EÚ „vytvořením Európskej oblasti výskumu“ postupne zdôraznili závery Komisie zo septembra 2002 (**Viac výskumu pre Európu**), rokovanie Európskej rady v Bruseli v marci 2003, kde sa najmä zdôraznil záväzok členských krajín voči barcelonským cieľom nastolením požiadavky - vypracovať konkrétne akčné plány členských krajín na dosiahnutie 3-percentnej hranice investícií do výskumu a inovácií. Druhú rovnakú výzvu zdôraznila Komisia 30. apríla 2003 v správe: „**Investovanie do výskumu: akčný plán pre Európu**“, kde sa navrhujú konkrétne kroky na posilnenie verejnej podpory výskumu a prilákania súkromných investícií do tejto oblasti.

miera napätia medzi tromi skupinami aktérov edukačnej transformácie – štátu a politických strán ovplyvňujúcich tvorbu vzdelávacej politiky, učiteľov ako realizátorov reformy (v rozmanitých pozíciách – tvorcovia reformy, implementátori reformnej vzdelávacej politiky, predstavitelia pasívnej rezistencie) a širokej verejnosti, ktorá prostredníctvom verejnej mienky vytvára sociálno-politický rámec transformačných procesov“ (Kosová – Porubský 2011, s. 37).

Ako sme už uviedli v úvode tejto podkapitoly, v podmienkach parlamentnej demokracie treba aj pri koncipovaní vzdelávacej politiky vychádzať z kľúčovej úlohy moci zákonodarnej, kde by mal legitímne prebiehať transfer záujmov od zvolených zástupcov občanov do podoby zákonov, schvaľovaných v našich podmienkach **Národnou radou Slovenskej republiky**. Na jej pôde by mal pri kolektivizovaní potenciálne diferencovaných záujmov a názorov, týkajúcich sa vzdelávania, zohrávať kľúčovú úlohu **Výbor NR SR pre vzdelávanie, vedy, mládež a šport**, ktorý je gestorským výborom pre legislatívne návrhy, týkajúce sa vzdelávania a vzdelávacej politiky a ktorého členmi sú poslanci v proporcii zodpovedajúcej zloženiu parlamentu, ktorí pri prerokovávaní návrhov zákonov môžu požadovať informácie napríklad od odborníkov z ministerstiev, ale nevylučuje sa aj vypočutie zainteresovaných zástupcov verejnosti.

Rozhodujúce strategické dokumenty pre oblasť vzdelávania, ale napríklad aj návrh štátneho rozpočtu a v ňom obsiahnuté položky, smerujúce do oblasti vzdelávania, schvaľuje pred ich prípadným predkladaním do parlamentu **Vláda Slovenskej republiky**.

Aj v štruktúre moci výkonnej na úrovni vlády existuje potenciálne širší konzultačný orgán, v ktorom sa vládne kolektivizujú v širšom záujmovom prostredí, otvorenom aj mimo štruktúr ústredných orgánov štátu. Je nim **Rada vlády Slovenskej republiky pre odborné vzdelávanie a prípravu**, ktorá je poradným orgánom vlády Slovenskej republiky v oblasti odborného vzdelávania a prípravy. Rada vlády posudzuje najmä strategické a koncepčné dokumenty v oblasti odborného vzdelávania a prípravy v nadväznosti na hospodárske a sociálne potreby Slovenskej republiky, posudzuje plán potrieb trhu práce v oblasti odborného vzdelávania a prípravy, prerokúva odvetvové koncepcie odborného vzdelávania a prípravy, vypracúva plán propagácie odborného vzdelávania a prípravy, prerokúva a odporúča Ministerstvu školstva Slovenskej republiky zaradenie/vyradenie nového študijného odboru alebo učebného odboru a ich zamerania do/zo sústavy odborov vzdelávania, prerokúva zoznam študijných odborov a učebných odborov a ich zameraní, ktoré sú nad rozsah plánu potrieb trhu práce, prerokúva štátne vzdelávacie programy pre odborné vzdelávanie, vyjadruje sa k normatívu priestorovej, materiálnej a prístrojovej vybavenosti, vyjadruje sa k financovaniu odborného vzdelávania a prípravy a odporúča opatrenia v oblasti odborného vzdelávania a prípravy (www.radavladyovp.sk)²⁵².

Poradným orgánom vlády SR bola Akreditačná komisia, ktorej činnosť nadobudnutím účinnosti zákona č. 269/2018 Z. z. nahradila **Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo** ako novozriadená verejnoprávna inštitúcia, ktorej úlohou je vykonávať činnosti externého zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. Agentúra má poskytovať zrkadlo kvality vysokým školám a rozhodovať o udelení príslušných akreditácií.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (www.minedu.sk) je ústredným orgánom štátnej správy pre oblasť vzdelávania v Slovenskej republike a ako také je zodpovedné za štátnu vzdelávaciu politiku Slovenskej republiky. Súčasťou ministerstva je aj **Inštitút vzdelávacej politiky**, ktorý zabezpečuje analytickú podporu ministerstva v oblasti prípravy stratégie vzdelávacej politiky, prierezových analýz a rezortných databáz. Okrem vlastného odborného aparátu využíva ministerstvo pre kolektivizovanie odborných, ale aj ďalších relevantných skupinových záujmov, celý rad inštitúcií, ktorých je zriaďovateľom, ako napríklad:

²⁵²Rada vlády pracuje na úrovni sektorových rád pre odborné vzdelávanie a prípravu v SR, ktoré sú zriadené na centrálnej úrovni stavovských alebo profesijných organizácií podľa vecnej pôsobnosti v súčinnosti s príslušným ministerstvom a Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR pre jednotlivé skupiny študijných a učebných odborov (textil a odevníctvo, elektrotechnika, poľnohospodárstvo, baníctvo, polygrafia a médiá, strojárstvo, potravinárstvo, doprava, pošty a telekomunikácie, technická chémia silikátov a aplikovaná chémia, stavebníctvo) a krajskými radami pre odborné vzdelávanie a prípravu v samosprávnych krajoch.

- **Štátna školská inšpekcia** je orgánom štátnej správy v školstve, plniacim funkciu kontroly štátu nad úrovňou pedagogického riadenia, nad úrovňou výchovy a vzdelávania a materiálno-technických podmienok vrátane praktického vyučovania v školách a školských zariadeniach, v strediskách praktického vyučovania a vo vzdelávacích ustanovizniach (www.ssiba.sk).
- **Štátny inštitút odborného vzdelávania** odborne a metodicky riadi stredné školy, najmä pri tvorbe vzdelávacích projektov, zabezpečení odbornopedagogických a vzdelávacích činností pri riešení otázok stredoškolského odborného vzdelávania (www.siov.sk).
- Od 1. 7. 2022 vznikol **Národný inštitút vzdelávania a mládeže** – NIVAM, do ktorého boli včlenené okrem Slovenskej pedagogickej knižnice a IUVENTY – Slovenského inštitútu mládeže, aj:
 - **Štátny pedagogický ústav**, ktorý plnil úlohy zabezpečenia odbornometodického riadenia škôl a školských zariadení, riešenia otázok v oblasti kurikulárnych zmien, aplikovaného pedagogického výskumu, odborného a metodického poradenstva, experimentálneho overovania, pilotným vzdelávacím projektom, reformám a zmenám v obsahu výchovy a vzdelávania, garantuje štátny vzdelávací program, odbornometodicky riadil školy najmä pri tvorbe školských vzdelávacích programov atď.
 - **Národný ústav certifikovaných meraní školstva**, ktorý plnil úlohy v oblasti monitorovania výsledkov vzdelávania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania, realizoval výskum a vývoj v oblasti merania a hodnotenia kvality vzdelávania na základných a stredných školách na úrovni štátnych vzdelávacích programov.
 - **Metodicko-pedagogické centrum**, ktoré sa venovalo metodickej činnosti a ďalšiemu vzdelávaniu pedagogických zamestnancov a nepedagogických zamestnancov škôl a školský zariadení.
- **Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie** uskutočňuje základný výskum v oblasti psychológie a patopsychológie detí a žiakov s dôrazom na psychický, osobnostný, emocionálny, somatický a sociálny vývin detí a žiakov a rozvoj psychologickéj a pedagogickej výskumnej metodológie. Tiež realizuje aplikovaný výskum v oblasti vývinovej, pedagogickej, školskej, poradenskej a sociálnej psychológie so zameraním na praktické využívanie získaných poznatkov vo výchovno-vzdelávacom procese a poradenskej praxi, ako aj výskum, analýzy, prognózy a expertízy (www.vudpapa.sk).
- **Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva** by mali poskytovať komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť²⁵³.

Ministerstvo školstva má možnosť si vytvárať aj špecifické ďalšie poradné orgány, v ktorých participujú na tvorbe vzdelávacej politiky aj ďalší odborníci:

- **Akreditačná komisia pre ďalšie vzdelávanie** ako poradný orgán ministerstva, ktorej predsedu a členov vymenováva minister školstva z radov odborníkov v oblasti ďalšieho vzdelávania. Komisia posudzuje spôsobilosť vzdelávacej inštitúcie uskutočňovať vzdelávací program podľa predloženého projektu a odporúča ministerstvu vydať potvrdenie o jeho akreditácii²⁵⁴.

²⁵³ Do r. 2019 pôsobil aj Národný ústav celoživotného vzdelávania, ktorý zodpovedal za tvorbu a aktualizáciu národného kvalifikačného rámca a podieľal sa na vytváraní národnej sústavy kvalifikácií, systému monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb a vytváraní nástrojov, siete poradenských služieb a siete uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania v Slovenskej republike.

²⁵⁴ Osobitné postavenie poradného orgánu ma napríklad aj **Akreditačná komisia pre oblasť telesnej kultúry**, zriadená podľa zákona č. 288/1997 Z. z. o telesnej kultúre, ktorého §11 upravuje akreditáciu vzdelávacích zariadení v oblasti telesnej kultúry a §12 vymedzuje predpoklady odbornej spôsobilosti na výkon špecializovaných činností v oblasti telesnej kultúry (tréner, cvičiteľ, inštruktor, rozhodca, usporiadateľ a pod.). Na ministerstve školstva pôsobí tiež **Akreditačná rada Ministerstva školstva SR pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov** ako poradný orgán ministerstva má za úlohu posudzovať jednotlivé programy kontinuálneho vzdelávania a vypracovávať k nim odborné stanoviská. Pedagogickým a odborným zamestnancom bude taktiež priznávať kredity za 1. autorstvo alebo spoluautorstvo schválených alebo odporúčaných učebných pomôcok či iné tvorivé aktivity. Ďalším poradným orgánom ministerstva školstva je **Akreditačná komisia pre špecializované činnosti v oblasti práce s mládežou**, zriadená za účelom poradenstva, konzultácií a posudzovania žiadostí o vydanie potvrdenia

- Stálym poradným orgánom ministra je v súčasnosti aj **Rada pre systémové zmeny v školstve**. Jej poslaním je prichádzať s návrhmi na opatrenia a vyjadrovať sa k návrhom opatrení MŠVVaŠ SR v oblasti systémových, racionalizačných a optimalizačných zmien v školstve a vo vzdelávaní.
- **Kurikulárna rada** je odborným, iniciálnym a poradným orgánom ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR v kľúčových oblastiach výchovy a vzdelávania, najmä v oblasti inovácie obsahu výchovy a vzdelávania a rozširovania ponuky výchovy a vzdelávania o nové odbory vzdelávania, pedagogických reforiem a nových modelov hodnotenia.
- **Školská štvorpartita** je poradným orgánom ministra, ktorého úlohou je diskusia o súčasnom stave výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, ako aj otvorené rokovania o zásadných zámeroch a zmenách v tejto oblasti. Školská štvorpartita je tvorená zástupcami zamestnávateľských zväzov, reprezentáciou samospráv, školskými odborármi a odborníkmi z rezortu školstva.

Osobitne je vysokoškolským zákonom (§ 107 zákona č. 131/2002 Z. z.) upravené postavenie reprezentácie vysokých škôl, ktorým minister predkladá na vyjadrenie a prerokúva s nimi celý rad zásadných dokumentov (vrátane návrhov zákonov), týkajúcich sa vysokoškolského štúdia. Túto reprezentáciu tvoria:

- **Rada vysokých škôl** ako najvyšší orgán samosprávy vysokých škôl, ktorú tvoria zástupcovia, zvolení akademickými senátmi vysokých škôl a fakúlt;
- **Študentská rada vysokých škôl**, ktorá je najvyšším zastupiteľským orgánom študentov vysokých škôl. Radu tvoria študentskí zástupcovia zvolení akademickými senátmi a akademickými obcami vysokých škôl;
- **Slovenská rektorská konferencia**, ktorú tvoria rektori vysokých škôl.

Popri reprezentácii kolektívizovaných záujmov vysokých škôl sú samostatne pôsobiacimi aktérmi v priestore vysokoškolskej politiky aj **jednotlivé univerzity** a ostatné vysoké školy. Niektorým otázkam zriaďovania vysokých škôl sme sa už venovali v časti 3.1.1.3 – na Slovensku v súčasnosti pôsobia vysoké školy štátne (zriaďované v pôsobnosti ministerstiev), verejné (zriaďované samostatnými zákonmi) a súkromné (zriaďované so súhlasom vlády SR). Aj keď sa miera autonómie vysokých škôl týchto jednotlivých typov čiastočne líši (práve v závislosti od miery vplyvu štátu na ich zriaďovanie resp. zánik), zákon o vysokých školách (č. 131/2002 Z. z. v znení neskorších predpisov) upravuje pre všetky spoločne ich **samosprávne orgány**, ktoré zabezpečujú vnútorné kolektívizovanie záujmov akademickej obce v ich rámcoch a tým vnútorné mechanizmy akademickej samosprávy. Orgánmi akademickej samosprávy verejnej vysokej školy (podľa § 7 zákona) sú akademický senát, rektor, vedecká (umelecká) rada verejnej vysokej školy, umelecká rada a disciplinárna komisia pre študentov, ak sa škola člení na fakulty tak aj obdobné orgány na úrovni fakúlt. Na uplatňovanie a presadzovanie verejných záujmov v činnosti vysokej školy slúži **správna rada** verejnej vysokej školy ako orgán, ktorý podporuje posilňovanie väzby verejnej vysokej školy a spoločnosti. Pri súkromných vysokých školách je správna rada najvyšším orgánom, samosprávne orgány majú podobné postavenie ako pri verejných vysokých školách. V štátnych vysokých školách je rozsah samosprávy obmedzený.

Prostredie trhu vzdelávacích služieb na Slovensku reprezentuje Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy, Združenie zamestnávateľov v školstve, Združenie samosprávnych škôl Slovenska a niekoľko ďalších podobných združení. Kolektívizovaných poskytovateľov vzdelávania predstavuje napríklad Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých, Asociácia poskytovateľov vzdelávania v sociálnej práci, Asociácia regionálnych vzdelávacích centier a pod.

o získaní odbornej spôsobilosti na výkon špecializovaných činností v oblasti práce s mládežou. Obdobné akreditačné komisie majú aj niektoré iné ministerstvá, napríklad akreditáciou špecializačného a certifikačného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov sa zaoberá **Akreditačná komisia ministerstva zdravotníctva pre ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov**, ktorá je poradným orgánom ministerstva zdravotníctva vo veciach vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, pre akreditáciu na vykonávanie opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately udeľuje na základe odporúčania svojej akreditačnej komisie ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny atď.

Pomerne výrazne sa na Slovensku (na rozdiel od prostredia trhu) profiluje v školskej politike **prostredie občianskej spoločnosti**, kde pôsobí niekoľko relevantných think-tankov (napr. INECO, INESS, M.E.S.A.10, IVO atď.).

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (*Slovak Governance Institute – SGI*) je jedným z think-tankov, ktorý sa na Slovensku najsystematickejšie venuje (okrem sociálnej politiky) aj vzdelávacej politike. Je to nestranícka, nezisková, mimovládna organizácia, ktorá sa neviaže na žiadnu ideológiu ani politickú stranu. Cieľom SGI je hľadať riešenia pre skvalitnenie procesu alokácie verejných zdrojov na zabezpečenie kvalitných, prístupných, transparentných a efektívnych verejných služieb pre občanov Slovenska, v tom aj v oblasti vzdelávania. Od r. 2001 realizoval celý rad projektov z oblasti vzdelávacej politiky, zakončených konferenciami alebo publikáciami, ako napr. **Národná správa o vzdelávacej politike** (2002), **Financovanie školstva** (2003), **Správa o monitoringu prijímacieho konania na vybrané vysoké školy v SR** (2004), **Školský zákon: alternatívy pre vzdelávaciu politiku** (2004), **Štúdia o neoficiálnych platbách rodičov v školstve** (2008), **Hodnotenie výročných správ verejných vysokých škôl** (2008), **Návrh systému študentských pôžičiek** (2008), **Kvalita slovenských vysokých škôl: úspech či tragédia? Ako ďalej** (2009), **Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii** (2011), **Mapovanie politík upravujúcich postavenie učiteľov** (2013) a ďalšie (www.governance.sk) a veľa ďalších.

Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA) je občianske združenie, ktoré vzniklo v roku 2004 z iniciatívy bývalých študentských lídrov a osobností z akademického prostredia. Jej poslaním je prispievať k zvyšovaniu kvality vzdelávania a vedy na Slovensku prostredníctvom aktívneho získavania, analýzy a zverejňovania všeobecne dostupných a overiteľných údajov. Hlavnou aktivitou je pravidelné hodnotenie kvality vzdelávania a výskumu na fakultách verejných vysokých škôl na Slovensku a publikovanie rankingov jednotlivých inštitúcií v rámci daného odboru (www.arra.sk).

Občiansky sektor reprezentuje tiež **Slovenská rada rodičovských združení**, ktorá združuje rodičovské združenia pri školách a školských zariadeniach (mimo vysokých škôl).

A napokon je tu celý rad občianskych združení, neziskových organizácií a nadácií, ktoré by mali tiež mať potenciál a ambíciu vstupovania do tvorby vzdelávacej politiky: napríklad predkladaním tzv. hromadných pripomienok pri tvorbe právnych predpisov²⁵⁵, ktoré sa už v praxi osvedčilo aj v prípade návrhov, predkladaných do legislatívneho procesu MŠVVŠ SR. Hromadná pripomienka pritom kritériálne zodpovedá požiadavke kolektivizovaného nadividuálneho záujmu v intenciách demokratickej verejnej politiky. Najmä na začiatku 90. rokov pritom u nás zohrávali často i neformálne združenia učiteľov významnú úlohu pri formovaní nových predstáv o vzdelávacej politike (Kosová – Porubský 2011, s. 40).

4.2.4 Aktéri na regionálnej úrovni

„S rastúcim dôrazom na princíp subsidiarity a decentralizácie (pozri podkapitolu 1.2 – pozn. SK) existuje stále väčšia tendencia prenášať viac zodpovednosti na samosprávne súčasti národných štátov, t. j. regióny a menšie samosprávne jednotky“ (Veselý 2006, s. 13). Zriaďovateľská pôsobnosť k stredným školám bola u nás zverená samosprávnym krajom: preto je **zastupiteľstvo samosprávneho kraja** aktérom, ktorý v rozsahu svojej pôsobnosti vytvára aj krajskú vzdelávaciu politiku. K jej odbornej príprave si zastupiteľstvo spravidla vytvára ako jeden zo svojich orgánov **školskú komisiu**, v ktorej popri poslancoch môžu zasadať aj iní odborníci, schválení krajským zastupiteľstvom. Využíva k tomu aj odbornú kapacitu príslušnej odbornej organizačnej zložky úradu samosprávneho kraja – **odboru školstva** úradu samosprávneho kraja.

²⁵⁵V zmysle Legislatívnych pravidiel vlády SR, schválených uznesením vlády č. 352/2010, sa pripomienkové konanie k návrhu zákona „uskutočňuje aj s verejnosťou, a to ešte pred predložením návrhu zákona na rokovanie vlády. Rozporové konanie so zástupcom verejnosti sa môže uskutočniť, ak predkladateľ nevyhovel pripomienke, ktorú uplatnil väčší počet fyzických osôb alebo právnických osôb zo strany verejnosti a zároveň súčasťou pripomienky je splnomocnenie zástupcovi verejnosti na ich zastupovanie (hromadná pripomienka). Rozporové konanie so zástupcom verejnosti sa uskutoční vždy, ak predkladateľ nevyhovel hromadnej pripomienke, s ktorou sa stotožnilo aspoň 500 fyzických osôb alebo právnických osôb.“

Krajská rada pre odborné vzdelávanie a prípravu je poradným orgánom predsedu samosprávneho kraja v oblasti odborného vzdelávania a prípravy a z nášho pohľadu je takisto dôležitým priestorom pre kolektívizovanie regionálnych verejných záujmov v oblasti vzdelávacej politiky. Aj územná rodičovská rada, tvorená zo zástupcov obecných rodičovských rád v danom samosprávnom územnom kraji môže byť takýmto aktérom.

V zmysle § 24 ods. 9 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve sa v územnej pôsobnosti samosprávneho kraja zriaďuje **územná školská rada**. Podľa § 25 ods. 10 zákona jej členmi sú zástupcovia z riaditeľov, rodičov, predsedov školských rád (škôl, ktorých zriaďovateľom je okresný úrad v sídle kraja alebo samosprávny kraj), delegovaný zástupca samosprávneho kraja a delegovaný zástupca okresného úradu v sídle kraja. Rada sa vyjadruje ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení na území kraja a ďalším otázkam.

Aj keď samosprávne kraje u nás nemajú charakter prirodzených regiónov, a preto v ich hraniciach len zriedka dochádza v občianskom prostredí k identifikácii spoločných záujmov, a tým aj k vytváraniu regionálnych občianskych združení a podobných štruktúr, existuje priestor pre ich participáciu aj na tvorbe regionálnej vzdelávacej politiky napríklad pri prijímaní všeobecne záväzného nariadenia kraja formou tzv. spoločnej pripomienky²⁵⁶. Podobný charakter majú potom aj občiansky iniciované petície.

4.2.5 Aktéri na miestnej úrovni

Podobne ako na úrovni kraja, i na úrovni miest a obcí došlo k zvereniu zriaďovateľskej pôsobnosti najmä k základným školám, preto je **obecné (mestské) zastupiteľstvo** aktérom, ktorý v rozsahu svojej pôsobnosti vytvára aj miestnu vzdelávaciu politiku, vyjadrujúcu miestne verejné záujmy v tejto oblasti. K jej odbornej príprave si zastupiteľstvo môže vytvoriť **školskú komisiu**, v ktorej popri poslancoch môžu zasadať aj iní odborníci, schválení zastupiteľstvom. Najmä v mesiacoch môže k tomu využívať aj odbornú kapacitu **odboru školstva** mestského úradu.

V zmysle § 24 ods. 6 až 8 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve sa v obciach, v ktorých sú určené najmenej tri školské obvody (alebo na základe rozhodnutia obecného zastupiteľstva už pri dvoch školských obvodoch) vytvára **obecná školská rada**. Podľa § 25 ods. 9 zákona jej členmi sú zástupcovia z riaditeľov, rodičov, predsedov školských rád a delegovaní zástupcovia obce. Rada sa vyjadruje ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení na území obce a ďalším otázkam.

Tam, kde v obci pôsobí viacero škôl, ktoré sú členskými organizáciami Rady rodičovských združení, môžu spoločne vytvárať **obecnú rodičovskú radu**.

Na miestnej úrovni sa významnými aktérmi niekedy stávajú aj subjekty z prostredia občianskej spoločnosti, ako napríklad rôzne **občianske združenia**, podporujúce vzdelávanie na miestnej úrovni všeobecne: v registri občianskych združení (www.ives.sk/registre) by sme ich mohli vyhľadať desiatky. Rovnako desiatky **komunitných nadácií** majú vo svojich úlohách podporu vzdelávania na miestnej úrovni.

Ďalších aktérov vzdelávacej politiky potom vieme identifikovať už až na úrovni jednotlivých škôl. Používa sa pitom pojem „autonómia škôl“, resp. „školská autonómia“, ktorá si však vždy vyžaduje špecifikáciu, ktorej oblasti činnosti školy sa týka. „Hoci sa školy musia pohybovať vo vnútri ‚mantinelov‘ stanovených vzdelávacou politikou na vyššej úrovni, čiže štátom, regiónom, prípadne obcou, v mnohých štátoch majú pomerne veľkú autonómiu v mnohých otázkach. Do značnej miery si napr. určujú obsah kurikula“ (Veselý 2006, s. 13). Školy môžu mať vo vzťahu k rôznym

²⁵⁶Podľa § 8 čl. 8 zákona č. 302/2001 Z. z. o samosprávnych krajoch pri prijímaní všeobecne záväzného nariadenia kraja „fyzické osoby a právnické osoby, ktoré majú trvalý pobyt, alebo sídlo na území samosprávneho kraja, môžu zaslať spoločnú pripomienku. Za spoločnú pripomienku sa považuje každá obsahovo totožná pripomienka, zaslaná samostatne, ak je jej súčasťou splnomocnenie tej istej fyzickej osoby na zastupovanie pripomienkujúcich osôb. Ak spoločnú pripomienku zaslalo aspoň 200 fyzických osôb, alebo právnických osôb, udelí zastupiteľstvo splnomocnenému zástupcovi slovo na rokovaní zastupiteľstva v tej časti rokovania, ktorého sa pripomienka týka. Časový limit na vystúpenie splnomocneného zástupcu je najmenej desať minút.“

aspektom svojej činnosti rôznu mieru autonómie. „Považujú sa za plne alebo do značnej miery autonómne, ak je rozhodovanie celkom v ich kompetencii za predpokladu, že pri ňom budú rešpektovať právne obmedzenia alebo všeobecný rámec školskej legislatívy. To nevylučuje možnosť konzultácií s ďalšími orgánmi školskej správy. Školy sú čiastočne autonómne, ak si pri rozhodovaní vyberajú zo súboru vopred stanovených alternatív, alebo ak ich rozhodnutie musí schváliť príslušný orgán školskej správy. Autonómia môže byť tiež implicitne priznaná vtedy, keď pre určitú oblasť nie sú stanovené pravidlá alebo predpisy. V niektorých krajinách majú rozhodovaciu právomoc miestne orgány štátnej správy, ktoré ju môžu na školy preniesť. Zásada, že by školy mali byť autonómne aspoň v niektorých oblastiach svojho riadenia, sa dnes uznáva skoro všade v Európe. Tento konsenzus je výsledkom troch desaťročí zmien, ktoré sa začali pomalým tempom v 80. rokoch 20. storočia, zatiaľ čo v 90. rokoch 20. storočia a v prvých rokoch tohto storočia prebiehajú stále rýchlejšie“ – píše sa vo výskumnej štúdii Eurydice, venovanej autonómii základných a stredných škôl v tridsiatke krajín v oblasti ekonomickej a v oblasti personálnej (Coghlan – Desurmont 2007, s. 7).

Na úrovni základných a stredných škôl pôsobia samosprávne orgány, pričom niektoré priamo uvádza zákon o štátnej správe v školstve a o školskej samospráve č. 596/2003 Z. z.:

- **rada školy**²⁵⁷, ktorá (podobne ako vyššie uvádzaná obecná či územná školská rada) má vyjadrovať „verejné záujmy a záujmy žiakov, rodičov, pedagogických zamestnancov a ostatných zamestnancov v oblasti výchovy a vzdelávania“ (§ 24 ods. 1 zákona). Okrem pôsobnosti v personálnych otázkach (výberové konanie na vymenovanie riaditeľa atď.) sa vyjadruje ku koncepčným zámerom rozvoja školy, jej prípadného zrušenia, zlúčenia a pod. Jej členmi v prípade základných škôl sú zvolení zástupcovia pedagogických a nepedagogických zamestnancov a rodičov a delegovaní zástupcovia zriaďovateľa (v prípade stredných odborných škôl môže jedného z nich nahradiť aj delegovaný zástupca stavovskej organizácie) a na stredných školách aj jeden zvolený zástupca žiakov príslušnej školy;
- **žiacka školská rada**, ktorá môže byť ustanovená na strednej škole a má zastupovať záujmy jej žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy.

Na niektorých školách sa nad rámec právnej úpravy vytvára aj **rodičovská rada**. „Model tzv. rodičovských združení, ktorý bol dlhé roky jediným nástrojom dobrovoľnej participácie rodičov na živote školy, bol doplnený o model školskej samosprávy, ktorá je v školskom systéme dôležitým nástrojom verejnej kontroly. Bývalé združenia rodičov a priateľov školy (ZRPS) sa pretransformovali na rady rodičov. Rada rodičov je však principiálne iným orgánom než rada školy. Zatiaľ, čo rada školy je zákonom definovaný samosprávny orgán so zaručenými kompetenciami, v ktorom majú rodičia legislatívne vymedzené zastúpenie, rodičovské rady sú iba dobrovoľnými združeniami rodičov, ktoré majú podobu neformálneho spoločenstva alebo občianskeho združenia. Rodičovské rady sa riadia vlastným štatútom a vo vzťahu k škole a k jej zriaďovateľovi nedisponujú žiadnymi formálnymi kompetenciami“ (Humajová 2008b, s. 18). Rodičovské rady teda nesplynuli s rodičovskými združeniami ako sa niekedy uvádza (Pavlov 2001, s. 15).

Na podporu činnosti škôl však vznikajú aj občianske združenia a nadácie, ktoré môžu byť tvorené a zakladané aj inými osobami ako rodičmi.

Medzi **poradné orgány**, ktoré si vytvára u nás bežne vedenie školy patrí pedagogická rada, prípadne umelecká rada školy (na umeleckých školách), medzi **metodické orgány** predmetová komisia a metodické združenie a medzi **výkonné orgány** kolégium, grémium či jednoducho vedenie školy (Pavlov 2001).

4.3 NÁSTROJE VZDELÁVACEJ POLITIKY

„Nástroje verejnej politiky sú prostriedky, ktorými sa nositeľ moci pokúša uviesť svoje koncepcie, stratégie a zámery do praxe tak, aby skutočne fungovali a dosiahli vopred stanovený cieľ. To znamená, že sa rozhoduje nielen o tom, aký problém treba vyriešiť a či sa v tomto probléme angažovať, ale i o tom, či bude svoje rozhodnutie presadzovať prostredníctvom jediného nástroja alebo

²⁵⁷ Školské rady v rôznych podobách fungujú takmer vo všetkých európskych krajinách (Kalous 2006c, s. 138 – 140).

kombináciou rôznych nástrojov a napokon i o tom, aký typ nástroja je najvhodnejšie použiť. Vybrať si možno z celej škály nástrojov, od právnych a ekonomických až po organizačné, od reštriktívnych po motivačné, ako aj nástroje s veľkou či malou mierou zaangažovanosti vlády, štátu, miestnej samosprávy a iných aktérov“ (Beblavý 2002, s. 77).

Teória verejnej politiky rozlišuje niekoľko typov nástrojov, ktorými je možné formulovať, implementovať a evalvovať vzdelávaciu politiku v celom jej procese²⁵⁸.

4.3.1 Koncepčné (strategické) nástroje

V literatúre z oblasti teórie verejnej politiky sa obvykle ako samostatná skupina nástrojov nevyčleňujú, uvádzajú sa skôr pod názvom „strategické verejno-politické dokumenty“ (Veselý – Nekola 2007, s. 59 – 65), podľa nášho názoru však ide o nástroje koncepčného či strategického charakteru.

Na európskej úrovni sa s ich podobou výrazne stretávame napríklad v podobe tzv. zelených a bielych kníh Európskej komisie, o ktorých sme sa zmieňovali už vyššie: **Zelené knihy** sú charakterizované ako diskusné dokumenty, zverejňované Európskou komisiou s tým, že vyzývajú zúčastnené strany – organizácie i jednotlivcov – na zapojenie sa do procesu konzultácií a debaty k téme na európskej úrovni, prezentujú široké spektrum nápadov. V niektorých prípadoch sú podnetom pre prípravu ďalšej legislatívy. **Biele knihy** spravidla nadväzujú na zelené knihy, ale už obsahujú návrhy na činnosť Spoločenstva, obsahujú oficiálne návrhy pre určitú oblasť politiky a majú podporovať jej rozvoj. Pre členské krajiny majú odporúčací charakter, nie sú záväzné. Ale pokiaľ je biela kniha schválená Radou, môže sa z nej stať akčný program únie pre danú oblasť (Veselý – Nekola 2007, s. 54). U nás sa zatiaľ označenia „zelená kniha“ či „biela kniha“ používajú len veľmi zriedka, aj keď niektoré dokumenty – aj pri príprave vzdelávacej politiky – takéto charakter majú.

Pri tvorbe verejnej politiky aj v oblasti vzdelávacej politiky sa využíva – najmä vo fáze hľadania podstaty problému, jeho formulácie – celý rad verejno-politických dokumentov, či už výskumných (vznikajúcich na školách, výskumných ústavoch, think-tankoch a pod.), akými sú rôzne výskumné správy, analýzy, alebo tzv. deklaratívne, akými sú napríklad programy politických strán. Patrí sem aj celá skupina koncepčných dokumentov, akými sú rôzne vízie, stratégie, koncepcie, doktríny, programy a pod., líšiac sa dĺžkou časového horizontu, ku ktorému sú spracovávané, stupňom záväznosti, variantnosťou, detailnosťou a pod.

Pre kvalitnú prípravu verejnej politiky je spracovávanie takýchto dokumentov nevyhnutnosťou.

Za koncepčné nástroje vzdelávacej politiky na Slovensku v období po r. 1989 môžeme považovať najmä:

- projekt **Duch školy** (1990), koncipovaný vo forme samostatných štúdií expertov, takže ho možno považovať skôr za akúsi „zelenú knihu“ než za skutočný projekt. Kládol dôraz na všeobecné vzdelanie a najvyššie vzdelanie, modernizáciu metód edukácie, predpokladal zriaďovanie súkromných a cirkevných škôl, ale aj alternatívnych škôl, zlepšenia financovania a riadenia školstva a i. Napriek tomu, že sa nenaplnil, niektoré jeho myšlienky mali vplyv na prvé porevolučné zákony v oblasti školstva (Zelina 2010, s. 85);
- návrh projektu **Obnova a rozvoj slovenského vzdelávacieho systému do roku 2000** (1991) bol spracovaný na základe čiastkových návrhov expertných komisií, aj z hľadiska časového horizontu mal skôr charakter stratégie;
- **Strategické zámery vo výchove a vzdelávaní v Slovenskej republike** (1993),

²⁵⁸Tri základné fázy, na ktoré členíme proces tvorby verejnej politiky, sú v literatúre charakterizované nasledovne: fáza formulácie ako fáza definovania problémov, sformulovania obsahu a alternatívnych riešení, mobilizácie potrebných nástrojov na realizáciu sledovaných kolektívnych krokov; fáza implementácie ako proces premeny už sformulovaných politických zámerov (stratégií, programov) na merateľné aktivity v záujme dosiahnutia stanovených cieľov; fáza evaluácie ako proces vyhodnotenia výsledkov, ktoré boli dosiahnuté v záujme naplnenia stanoveného cieľa (Malíková 2003, s. 53 – 60).

- **Národný program výchovy a vzdelávania** (pôvodne: Konštantín) (1994), ktorý „upadol do zabudnutia“ (Humajová 2008b, s. 14);
- návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania – **projekt Milénium** (1999)²⁵⁹, na základe ktorého bol vládou (2001) a Národnou radou SR (2002) prijatý Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov²⁶⁰;
- **Koncepcia štátnej vzdelávacej politiky** (2007), čo bol dokument pripravovaný ministerstvom školstva pod týmto názvom ale napokon prerokovaný vládou SR pod obsahovo primeranejším názvom Koncepcia dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy v Slovenskej republike (uznesenie vlády SR č. 489/2007);
- **Stratégia²⁶¹ celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva** (2007), schválená uznesením vlády SR č. 382/2007: jej hlavným cieľom bolo dobudovať systém celoživotného vzdelávania a systém celoživotného poradenstva tak, aby uľahčil občanom prístup k opakovanému a pružnému nadobúdaniu nových kvalifikácií prostredníctvom kvalitného vzdelávania získaného okrem formálneho vzdelávania aj v neformálnom systéme vzdelávania a v systéme informálneho učenia sa za pomoci komplexných služieb poradenstva počas celého života človeka, a tým prispieť k udržaniu čo najvyššej zamestnanosti pri dodržiavaní rovnosti príležitostí. Na túto stratégiu nadviazala **Stratégia celoživotného vzdelávania 2011**, schválená uznesením vlády SR č. 657/2011. Jej prioritami sa stali: „1. Postoj a motivácia jednotlivca k celoživotnému vzdelávaniu. 2. Približovanie výstupu vzdelávania potrebám zamestnávateľov. 3. Systém a štruktúra poradenských služieb s dôrazom na dospelú populáciu. 4. Úroveň kompetencií jednotlivca pre jeho profesijný a osobnostný rozvoj: finančná gramotnosť, podnikateľské kompetencie, komunikácia vo svetových jazykoch, digitálna gramotnosť a aktívne občianstvo. 5. Financovanie ďalšieho vzdelávania“ (Barošová 2011, s. 11);
- **Učiace sa Slovensko – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania** (2017) mal byť ďalším koncepčným dokumentom pre vzdelávaciu politiku v Slovenskej republike, podľa ktorého sys-

²⁵⁹Veľmi komplexný a prehľadný dokument, ktorý sa netváril ako prehnané akademický, obsahoval okrem Úvodu tri hlavné kapitoly: **1. Súčasný stav výchovy a vzdelávania na Slovensku** (alebo: Kde sme?) s podkapitolami 1.1 Charakteristika systému vzdelávania v SR (štatistika a charakteristika všetkých typov škôl a školských zariadení), 1.2 Klady vývoja školstva od roku 1990 (odideologizovanie škôl, vznik súkromných a cirkevných, právna subjektivita škôl, alternatívne školy, alternatívne učebnice, možnosti modifikácie časových dotácií v učebných osnovách, nové učebné plány, výučba cudzích jazykov, obnovenie akademických práv a slobôd vysokých škôl, riešenie niektorých skupín žiakov s osobitnými vzdelávacími potrebami, vznik nezávislej školskej inšpekcie a pod.), 1.3 Nedostatky vývoja školstva od roku 1990 (zlá vzdelanostná úroveň obyvateľstva, podfinancovanie školstva, nízke platy učiteľov, veľký podiel nekvalifikovaných učiteľov, nedostatky v kurikulumoch, problémy v štruktúre stredných škôl a ich neprepojenosť s vysokými školami a s hospodárskou praxou, kríza rodiny, neuspokojivé postavenie neštátnych škôl, problémy s výchovou a vzdelávaním vo voľnom čase, v poradenskej činnosti, vo vysokoškolskom vzdelávaní, v ďalšom vzdelávaní a v celoživotnom vzdelávaní a pod.). **2. Základné východiská zmien vo výchove a vzdelávaní** (Prečo sú potrebné zmeny?), s podkapitolami 2.1 Megatrendy vývoja spoločnosti, 2.2 Slovenský vzdelávací systém a cesta do Európskej únie a **3. Cieľový stav výchovy a vzdelávania a návrhy opatrení na transformáciu súčasného stavu na stav cieľový** (Kam chceme smerovať?) s podkapitolami 3.1 Vzdelanostná úroveň obyvateľstva (percentuálne parametrizované niektoré zmeny, predĺženie povinnej školskej dochádzky, rozšírenie možností celoživotného vzdelávania, ďalší rozvoj výučby cudzích jazykov, informačná gramotnosť atď.), 3.2 Všeobecné ciele a princípy výchovy a vzdelávania – napr. zmeny filozofie výchovy a vzdelávania (prečo vzdelávať), obsahu vzdelávania (čo má byť obsahom), prípravy učiteľov (kto), metód (ako) a riadenia (kto a ako riadi školstvo), 3.3 Kurikulum, 3.4 Systém celoživotného vzdelávania.

²⁶⁰Národný program sa od projektu Milénium líšil predovšetkým mierou detailnej rozpracovanosti a napríklad aj tým, že sumarizoval obsiahnuté prístupy napríklad do podoby nasledujúcich dvanástich pilierov Národného programu: 1. Byť vo svete, Európe, na pulze moderného času, vedy, výskumov, poznatkov a pritom ostať sebou. 2. Zaviesť do praxe teóriu tvorivo-humánnej výchovy. 3. Zmeniť obsah učiva, redukovať ho, urobiť ho funkčnejším, kontolovateľnejším a životnejším. 4. Diverzifikácia ciest, spôsobov, metód a foriem vzdelávania a výchovy. 5. Profesionálnizácia a decentralizácia riadenia. 6. Učiteľ – rozhodujúci činiteľ vo výchove. 7. Finančné zabezpečenie moderného výchovno-vzdelávacieho systému. 8. Podporné služby škole. 9. Informačné technológie. 10. Ovládanie cudzích jazykov. 11. Odborné a celoživotné vzdelávanie. 12. Zabezpečenie transformácie školstva (Milénium 2001). Podľa nášho názoru oproti projektu Miléniu stratil Národný program na razancii, jasnej hierarchii a tým aj transformačnej účinnosti.

²⁶¹Predchádzala jej Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR, schválená uznesením vlády č. 157/2004, v ktorej boli schválené strategické ciele celoživotného vzdelávania, medzi iným zabezpečenie prístupu ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania pre každého a počas celého života.

tém vzdelávania by mal byť taký, aby: • každý človek mal dostatok možností a podnetov rozvinúť svoj potenciál v celoživotnom procese učenia sa, • boli vytvorené vhodné podmienky na rovnoprávne vzdelávanie všetkých občanov Slovenskej republiky vrátane národnostných menšín, • vzdelávacie príležitosti boli celoživotne dostupné pre každého jednotlivca, ich dostupnosť bola zabezpečená rovným prístupom k vzdelávaniu a v prípade potreby aj opatreniami na vyrovnávanie šancí so zreteľom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sociálne vylúčených spoločností a deti so zdravotným znevýhodnením, • ľudia mohli nadobúdať vzdelanie, ktoré im umožní všestranný rozvoj a napĺňanie individuálnych osobných cieľov so zreteľom na potreby spoločnosti, podporu spoločenskej súdržnosti a ekonomickú prosperitu, • súčasťou učenia sa každého jednotlivca bolo aj formovanie systému hodnôt a postojov, ktoré vychádzajú z princípov demokratického spoločenského poriadku a základných práv a slobôd, • formálne vzdelávanie bolo významnou, nie však jedinou podporovanou formou zmysluplného učenia sa, lebo človek sa učí aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania a informálnym učením sa, • boli vzdelávacie programy neustále zdokonaľované a inovované na základe funkčných mechanizmov spätnej väzby a jej vyhodnocovania, • podporoval participáciu a kooperáciu všetkých aktérov vo vzdelávaní vrátane detí a žiakov, • sa akékoľvek významnejšie zmeny v systéme uskutočnili až na základe širokej odbornej a verejnej diskusie, v ktorej sa dosiahne čo najširšia spoločenská dohoda (Burjan a kol., 2017)²⁶².

Platí však, že „žiadna vypracovaná koncepcia sa doposiaľ dôsledne v praxi nerealizovala. Chýbali finančné prostriedky na ich realizáciu i ochota politickej scény vytvoriť konsenzus v otázkach dlhodobej školskej politiky. Prax sa vrátila v mnohom k stavu pred rokom 1989“ (Cabanová 2006, s. 42). Za väčšinou uvedených dokumentov „sa za posledných takmer dvadsať rokov skrývali často všeobecné formulácie bez konkrétnej predstavy, ako ju prakticky uskutočniť“ (Zajac 2008, s. 5).

Vstupom Slovenska do OECD (2000) a do Európskej únie (2004) sa začala prejavovať aj v pripravovaní koncepčno-strategických dokumentov väčšia previazanosť na medzinárodný kontext vzdelávacej politiky. Ich súčasťou je aj **Správa o stave školstva** – každoročne (od r. 2000) publikovanou správou, ktorú vypracováva Štátna školská inšpekcia.

K Memorandu o celoživotnom vzdelávaní sa, ktoré schválila Európska komisia v roku 2000, pripravila Slovenská republika **Národnú správu o realizácii konzultačného procesu k memorandu o celoživotnom vzdelávaní**. Konzultačný proces k memorandu na národnej úrovni zabezpečovalo ministerstvo školstva, ktoré spolupracovalo s inými ústrednými orgánmi štátnej správy, mimovládnyimi organizáciami a sociálnymi partnermi a uskutočnil sa prostredníctvom celonárodnej diskusie so zameraním na jednotlivé kľúčové posolstvá v priebehu prvého polroka 2001.

Národná správa o vývoji a stave učenia a vzdelávania dospelých v Slovenskej republike 1997 – 2007 okrem iného skonštatovala, že osobitné hodnotenia pre zvýšenie počtu dospelých populácie na vzdelávaní doposiaľ neboli vykonané. Boli však prijaté politiky a opatrenia, ktoré sa prejavujú napríklad v zabezpečení jednotnej metodiky získania hodnoverných údajov o účasti dospelých populácie na vzdelávaní, zainteresovaní zamestnávateľov, obcí, samosprávnych krajov a vzdelávacích inštitúcií do procesu vytvárania lokálnych partnerstiev so zámerom umožniť občanovi získať vzdelanie kedykoľvek, keď si jeho situácia na trhu práce vyžiada doplnenie, rozšírenie alebo zmenu kvalifikácie.

²⁶²V širšom kontexte môžeme do rámca koncepčných materiálov v SR zaradiť aj ďalšie programové dokumenty vlády SR: • Stratégia konkurencieschopnosti SR do r. 2010 – Národná lisabonská stratégia (2001), ktorej cieľom bolo aj skvalitnenie formálneho, neformálneho a informálneho učenia, vytvorenie podmienok pre neustále vzdelávanie a pre plynulý prechod z jedného zamestnania do druhého; hlavnými prioritami sa stali moderná vzdelávacia politika, dosiahnutie vysokej miery zamestnanosti a vysporiadanie sa s demografickými zmenami; • Stratégia informatizácie spoločnosti v podmienkach SR (2003); • Akčný plán pre informačnú spoločnosť (2003); • Akčný plán pre vzdelávanie a zamestnanosť (2005); • Návrh Dlhodobého zámeru štátnej vednej a technickej politiky do roku 2015 (2007); • Modernizačný program Slovensko 21 (2008). Ďalšie relevantné dokumenty boli ako koncepčné schválené na úrovni ministerstva školstva: • Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do r. 2007 (2001); • Národný program pre učiace sa regióny (2007); • Koncepcia pedagogicko-poradenského systému a jeho implementácia do praxe (2007); • Koncepcia dvojúrovňového modelu odborného vzdelávania a prípravy v SR (2007).

Aj na regionálnej úrovni vznikajú – spravidla v gescii orgánov regionálnej samosprávy – koncepčné dokumenty, ktoré sa týkajú regionálnej vzdelávacej politiky. Takýto koncept môže byť napríklad súčasťou **programu hospodárskeho a sociálneho rozvoja kraja**. Samosprávne kraje však majú u nás povinnosť spracovávať aj regionálnu stratégiu odborného vzdelávania a prípravy v nadväznosti na hospodárske a sociálne potreby rozvoja regiónu, častejšie v praxi spracovávanú ako **regionálna koncepcia rozvoja vzdelávania**.

Podobne **program hospodárskeho a sociálneho rozvoja obce** síce v analytickej časti v zmysle metodického odporúčania zahŕňa aj problematiku ľudských zdrojov (ktorá je však často chápaná len ako súhrn dostupných štatistických údajov o vekovej, prípadne vzdelanostnej štruktúre obyvateľstva obce), ale koncepčný či strategický pohľad na rozvoj tohto potenciálu už bežný v dokumentoch tohto typu v praxi nie je.

Významnými koncepčno-strategickými nástrojmi sú vždy rôzne analýzy z dielne popredných think-tankov, vrátane tých, ktoré sme spomínali vyššie – či už na úrovni globálnej, kontinentálnej ale najmä na úrovni vnútroštátnej: takmer všetky vyššie uvádzané analýzy z produkcie Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť spĺňajú kritériá zásadných koncepčno-strategických nástrojov.

4.3.2 Legislatívne (právne) nástroje

Medzi nástrojmi verejnej politiky majú tieto nástroje najvyšší rang, nakoľko – ako sme si už uviedli v úvode tejto kapitoly – pokiaľ majú charakter zákonov, mali by ako svoj účel priamo vyjadrovať verejný záujem a ako nástroje štátu majú vynútiteľný charakter. Teória verejnej politiky však do tejto kategórie zaraďuje okrem ústavy, ústavných zákonov, medzinárodných dohovorov s účinnosťou zákona, u členských krajín Európskej únie aj všeobecne záväzných nariadení Európskej komisie a na vnútroštátnej úrovni potom všeobecne záväzných predpisov regionálnych a miestnych orgánov verejnej moci (ktoré všetky majú v danom teritóriu záväzný charakter), aj niektoré právne normy selektívneho charakteru (ktoré sú záväzné iba pre určitý okruh osôb), záväzného charakteru ale bez sankcií v prípade nedodržania, alebo odporúčacieho charakteru ako aj deklaratívne dokumenty, ktorých dodržiavanie má charakter rešpektovania „dobrých mravov“.

V krajinách, ktoré majú písanú ústavu, je takýmto nástrojom najvyššej váhy práve ústava. Podobne ako v iných vecných oblastiach i tu nachádzame v ústavách rôzne prístupy: od ústav, v ktorých je o vzdelávaní len krátka zmienka, až po ústavy, podrobne reglementujúci túto problematiku (Kalous 2006b, s. 111).

Aj **Ústava Slovenskej republiky** (zákon č. 460/1992 Zb.) takto zakotvuje v čl. 42 piatej časti druhej hlavy (teda medzi základnými právami a slobodami, konkrétne medzi hospodárskymi, sociálnymi a kultúrnymi právami) aj právo na vzdelanie, ktoré vymedzuje nasledovne:

„(1) Každý má právo na vzdelanie. Školská dochádzka je povinná. Jej dĺžku po vekovú hranicu ustanoví zákon.

(2) Občania majú právo na bezplatné vzdelanie v základných školách a stredných školách, podľa schopností občana a možnosti spoločnosti aj na vysokých školách.

(3) Zriaďovať iné školy ako štátne a vyučovať v nich možno len za podmienok ustanovených zákonom; v takýchto školách sa môže vzdelávanie poskytovať za úhradu.

(4) Zákon ustanoví, za akých podmienok majú občania pri štúdiu právo na pomoc štátu.“

Nad úrovňou zákonov, ktorými je vykonávaná ústava, stoja v našom právnom systéme ešte medzinárodné zmluvy a záväzky, vyplývajúce z medzinárodných paktov, ku ktorým Slovenská republika pristúpila a ktorými sme takto takisto viazaní. O niektorých sme sa už zmienili vyššie. Patrí k nim aj tzv. **Vatikánska zmluva**, čiže Základná zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou z r. 2000.²⁶³ Pre vyváženosť tohto vzťahu aj voči iným cirkvám na Slovensku bola prijatá

²⁶³Článok 13 tejto zmluvy znie:

a zákonom č. 395/2004 Z. z. právne zakotvená Dohoda medzi Slovenskou republikou a registrovanými cirkvami a náboženskými spoločnosťami o náboženskej výchove a vzdelávaní.

Základnými právnymi predpismi, ktorými sa vykonáva ústava, resp. ktorými je ďalej vecne upravovaná problematika vzdelávania potom sú **zákony**:

- č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý legislatívne upravuje oblasť predškolskej výchovy, základného a stredného školstva)²⁶⁴;
- č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave,
- č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách;
- č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení zákona č. 315/2012 Z. z. ako aj ďalšie zákony, ktorými sa zakotvujú povinné ekonomické, informačné a organizačno-administratívne nástroje verejnej politiky v oblasti vzdelávania.

„1. Katolícka cirkev má právo zriaďovať, spravovať a užívať na výchovu a vzdelávanie základné a stredné školy, vysoké školy a školské zariadenia v súlade s podmienkami ustanovenými právnym poriadkom Slovenskej republiky.

2. Školy a školské zariadenia uvedené v ods. 1 majú rovnaké postavenie ako štátne školy a školské zariadenia a sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky. Rozsah finančného zabezpečenia škôl a školských zariadení z prostriedkov štátneho rozpočtu Slovenskej republiky upraví osobitná zmluva podľa čl. 20 tejto zmluvy.

3. Rodičia a iné osoby uvedené v čl. 12 ods. 1 majú právo na slobodný výber školy a školského zariadenia.

4. Slovenská republika uznáva platnosť dokladov o absolvovaní štúdia na školách a školských zariadeniach uvedených v ods. 1 v rozsahu platnosti dokladov o absolvovaní štúdia rovnakého alebo rovnocenného odboru, druhu a stupňa na štátnych školách a školských zariadeniach za podmienok ustanovených právnym poriadkom Slovenskej republiky pre platnosť dokladov o absolvovaní štúdia na všetkých školách a školských zariadeniach, ktoré sú súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike. Slovenská republika uznáva rovnocennosť týchto dokladov. Pravidlá uvedené v tomto ustanovení sa týkajú aj dokladov o akademických a vedeckých tituloch a hodnostiach.

5. Slovenská republika vytvára podmienky pre katolícku výchovu detí v školách a v školských zariadeniach v súlade s náboženským presvedčením ich rodičov. Tento záväzok zahŕňa povinnosť plniť požiadavky rodičov na umožnenie katolíckej náboženskej výchovy na všetkých stupňoch základných škôl a na všetkých druhoch a typoch stredných škôl a školských zariadení a podporu katolíckych výchovných organizácií a hnutí mladých.

6. Katolícka cirkev má právo vyučovať náboženstvo na všetkých školách a školských zariadeniach, ktoré sú súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky v súlade s podmienkami, ktoré ustanoví zmluva podľa ods.

9. Učiteľ náboženstva má v pracovnoprávnom vzťahu rovnaké postavenie ako učiteľa ďalších vyučovacích predmetov, ak spĺňa predpoklady ustanovené v právnom poriadku Slovenskej republiky pre učiteľov príslušného druhu a typu škôl. Nevyhnutnou podmienkou pre výkon pedagogickej činnosti učiteľa katolíckeho náboženstva vo všetkých školách je jeho poverenie Katolíckou cirkvou.

7. Osoby s katolíckym vierovyznaním majú vo výchovno-vzdelávacom procese právo uplatňovať svoje presvedčenie, pokiaľ ide o výchovu k rodičovstvu, v súlade so zásadami kresťanskej etiky. Tým nie sú dotknuté povinnosti týchto osôb ustanovené právnym poriadkom Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania.

8. Svätá stolica bude uplatňovať vo vzdelávacom a výchovnom procese zásady náboženskej znášanlivosti, ekumenizmu a spolupráce a rešpektovať presvedčenie osôb iného náboženského vyznania a osôb bez náboženského vyznania.

9. Ďalšie pravidlá týkajúce sa škôl a školských zariadení uvedených v ods. 1, vyučovania katolíckeho náboženstva a katolíckej výchovy detí, katolíckej univerzity, bohosloveckých fakúlt, kňazských seminárov a rehoľných formačných ustanovizní ustanovia zmluvné strany osobitnými medzinárodnými zmluvami.“

²⁶⁴Zákon upravuje v jednotlivých ustanoveniach princípy a ciele výchovy a vzdelávania a potom v druhej časti výchovu a vzdelávanie (výchovno-vzdelávacie programy, najmä štátny a školský, vzdelávacie a výchovné štandardy, učebné a výchovné plány a učebné a výchovné osnovy, pedagogickú a ďalšiu dokumentáciu, učebnice, vyučovanie náboženstva atď.), stupne vzdelania a povinnú školskú dochádzku, v tretej časti sústavu škôl (materská, základná, stredné, základné umelecké a jazykové), vo štvrtej formy organizácie výchovy a vzdelávania, hodnotenie a klasifikáciu, v piatej prijímanie na výchovu a vzdelávanie a v šiestej ukončovanie výchovy a vzdelávania na stredných školách, v siedmej časti školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v ôsmej školy v pôsobnosti ústredných orgánov štátnej správy (policačné školy a školy požiarnej ochrany), v deviatej sústava školských zariadení (výchovno-vzdelávacie ako sú školské kluby, centrá voľného času, školské internáty a pod., špeciálnych ako sú diagnostické centrum, reedukačné centrum a liečebno-výchovné sanatórium, školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie a školských účelových zariadení akými sú škola v prírode, zariadenia školského stravovania a strediská služieb škole). V spoločných ustanoveniach potom ešte zákon upravuje napríklad vzdelávanie cudzincov, štipendiá, organizáciu školského roku, školský poriadok atď. Na tento zákon následne nadväzuje zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, zákon č. 416/2001 o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky (a následne zákon č. 369/1990 Zb. o samospráve obcí a zákon č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov) ako aj zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, vyhláška č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických

Na tieto zákony potom nadväzujú niektoré ďalšie **vykonávacie predpisy** – nariadenia vlády a vyhlášky. Napríklad na školský zákon nadväzuje vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole²⁶⁵, vyhláška č. 231/2009 Z. z. o podrobnostiach o organizácii školského roka na základných školách, na stredných školách, na základných umeleckých školách, na praktických školách, na odborných školách a na jazykových školách²⁶⁶, vyhláška č. 282/2009 Z. z. o stredných školách a pod.

„Verejná politika sa často priveľmi opiera o formálne všeobecne záväzné nástroje. Samozrejme, kvôli fungovaniu spoločnosti je nevyhnutné vytvoriť právny rámec a základnú právnu úpravu, ale k dispozícii máme i množstvo neformálnych právnych nástrojov, ako sú napríklad etické kódexy a štandardy, ktoré pozitívne motivujú cieľovú skupinu, aby sa správala želaným spôsobom“ (Beblavý 2002, s. 81).

Štandardy

Vo vzdelávacej politike sa v porovnaní s inými politikami (možno s výnimkou sociálnej politiky) stretávame s využívaním záväzných štandardov rôzneho druhu: vzdelávacích, profesijných, kvalifikačných, kompetenčných atď.

Vzdelávací štandard je špecifickým kurikulárnym dokumentom, obsahujúcim súbor výkonových požiadaviek na žiakov, úspešne zvládnutie ktorých im umožní postúpiť na ďalší stupeň vzdelávania. U nás sú vzdelávacie štandardy upravené v § 9 školského zákona č. 245/2008 Z. z.:

„Vzdelávacie štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu, alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona. Vzdelávacie štandardy pre deti a žiakov sa členia na výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomosti, zručnosti a schopnosti a na obsahové štandardy, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností. Kým výkonový štandard je normou pre žiakov, tak jeho obsahová časť reguluje a usmerňuje prácu učiteľa“ (ŠPÚ 2015b, s.6). „Obidve tieto časti sú integrálne prepojené. To znamená, že vo vzdelávacom štandarde sa učebné ciele zameriavajú na jadro učebného obsahu a exemplárne sa konkretizujú. Tieto konkretizované učebné ciele – výkonové požiadavky nepokrývajú celú šírku učebného obsahu predmetu. Teda neviažu sa na každý učebný obsahový prvok. V tomto zmysle vyjadrujú kľúčové myšlienky učebného predmetu... Širšie vymedzenie kognitívne odstupňovaných výkonových požiadaviek umožňuje potom učiteľom, aby ich ďalej špecifikovali, konkretizovali a rozvíjali v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh a otázok, či testových položiek vzhľadom na kognitívne možnosti svojich žiakov. Jednotlivé výkonové požiadavky sú prepojené s učebným obsahom. Tento učebný obsah sa vymedzuje prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi, ktoré tvoria spolu s faktami tri kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu. Každý učebný predmet má stať na pojmoch a vzťahoch medzi nimi (generalizácie), nie na faktoch. Fakty totiž vyplývajú z pojmov a vzťahov medzi nimi. Pojmy ako kategórie alebo triedy vecí či myšlienok, ktoré majú spoločné najdôležitejšie – podstatné vlastností, tvoria základné stavebné kamene ľudského myslenia a preto aj kvalitného vzdelávacieho programu, ktorého súčasťou je vzdelávací štandard“ (ŠPÚ 2015a, s. 9 – 10). Takéto chápanie je však hlboko zakotvené ešte v dnes už prekonanom kognitivistickom prístupe (ako sme ho charakterizovali v časti 2.1.1). Aj preto sa o kvalite našich vzdelávacích štandardov diskutuje, o. i. preto, že systém neumožňuje vytvárať v školách flexibilné vnútorné prostredie (Zimenová – Havrilová 2011, s. 9).

§ 41 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch zavádza pojem **profesijný štandard** ako „súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca alebo do kategórie odborného zamestnanca, do kariérového stupňa alebo do kariérovej pozície. Profesionálny štandard začínajúceho pedagogic-

zamestnancov a odborných pracovníkov atď.

²⁶⁵Vyhláška upravuje napríklad organizáciu školy, postavenie riaditeľa školy, jeho poradných orgánov (pedagogickej rady, metodických združení a predmetových komisií), triedneho učiteľa, organizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti školy, rozvrhu, tried, dokumentácie školy, pravidiel správania žiakov atď.

²⁶⁶Vyhláška upravuje najmä termíny školských prázdnin v období školského vyučovania.

kého zamestnanca a profesijný štandard odborného zamestnanca je záväzný pre štátny vzdelávací program príslušného odboru vzdelávania a pre opis príslušného študijného odboru. Profesijné štandardy v nadväznosti na stupeň vzdelania pre jednotlivé kategórie, podkategórie, kariérové stupne a kariérové pozície vydáva a zverejňuje na svojom webovom sídle ministerstvo školstva.“ Uvedený zákon (podobne ako predchádzajúci zákon č. 317/2009 Z. z.²⁶⁷) samozrejme má svoje limity tým, že sa týka v podstate len rezortu školstva. Na zákon nadväzuje vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji, ktorý vymedzuje napríklad vzťah medzi profesijnými štandardami a profesijnými kompetenciami (získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca je vymedzený profesijnými štandardami), ako aj väzbu profesijných štandardov na absolvovanie špecializačného, predatestačného alebo adaptačného vzdelania²⁶⁸.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v § 3 uvádza zase pojmy **kvalifikačného štandardu** a hodnotiaceho štandardu danej čiastočnej alebo úplnej kvalifikácie. Kvalifikačným štandardom sa rozumie súhrn vedomostí, zručností a schopností potrebných na nadobudnutie príslušnej čiastočnej kvalifikácie a úplnej kvalifikácie. Čiastočnou kvalifikáciou sa rozumie potom súbor vedomostí, zručností a schopností fyzickej osoby vykonávať určitú pracovnú činnosť alebo súbor pracovných činností v určitom povolání v rozsahu určenom kvalifikačným štandardom a úplnou kvalifikáciou stupeň vedomostí, zručností a schopností fyzickej osoby vykonávať všetky pracovné činnosti v určitom povolání v rozsahu určenom kvalifikačným štandardom; úplná kvalifikácia sa môže skladať z viacerých čiastočných kvalifikácií. Hodnotiacim štandardom je súhrn kritérií, organizačných a metodických postupov, materiálnych, technických a priestorových predpokladov na overovanie a hodnotenie dosiahnutej odbornej spôsobilosti podľa ustanovených kvalifikačných štandardov. Právnu záväznosť týchto štandardov zvyrazňuje aj skutočnosť, že uznávanie výsledkov ďalšieho vzdelávania a overenie a hodnotenie odbornej spôsobilosti fyzickej osoby podľa kvalifikačného štandardu a hodnotiaceho štandardu danej čiastočnej kvalifikácie alebo úplnej kvalifikácie sa uskutočňuje skúškou.

Existujú tiež už aj takto spracované (a na internete dostupné) **etické kódexy** učiteľa, zamestnanca vysokej školy a pod.

Treba tiež poznamenať, že klasifikácia nástrojov nemá vždy pevné hranice medzi jednotlivými skupinami nástrojov a tak sa jeden a ten istý nástroj môže javiť z jedného zorného uhla ako nástroj informačný, z iného zorného uhla ako organizačno-administratívny a pod.

4.3.3 Ekonomické nástroje

Ich všeobecnou charakteristikou je vytváranie ekonomických podmienok pre realizáciu vzdelávacej politiky. Keďže sa ekonomickým kontextom vzdelávacej politiky budeme zaoberať v nasledujúcej kapitole tejto monografie, na tomto mieste podáme len všeobecné charakteristiky týchto nástrojov, ktoré sú pre vzdelávaciu politiku u nás aktuálne či potenciálne k dispozícii. Z hľadiska ekonomických nástrojov tu ide predovšetkým o nástroje financovania vzdelávania, aj keď ekonomický kontext vzdelávania je oveľa širší a venovať sa izolovane len problematike financovania vzdelávania by znamenalo značne scholastizujúci výklad tejto problematiky.

V súčasnosti dominuje v celej oblasti vzdelávania viaczdrojové financovanie, ktoré môžeme s určitou mierou zjednodušenia charakterizovať ako financovanie z verejných a zo súkromných

²⁶⁷Na základe § 25 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch bolo možné za motivačný nástroj profesionálneho rozvoja považovať „profesijné štandardy, ktoré pre jednotlivé kategórie, podkategórie a kariérové pozície pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov po dohode s ministerstvom vydával a zverejňoval príslušný ústredný orgán štátnej správy, do ktorého vecnej pôsobnosti škola alebo školské zariadenie patrilo. Profesijný štandard v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzoval súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti, alebo štandardný výkon odbornej činnosti, pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca alebo kategóriu odborného zamestnanca zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.“

²⁶⁸ Okrem toho sa stretávame aj s pojmom koncept povolania, označujúcim povolanie alebo druh pracovnej činnosti osoby, súhrn vedomostí, zručností a pracovných zručností zamestnanca v konkrétnej pracovnej oblasti.

zdrojov. V oboch prípadoch môžeme sústrediť pozornosť na otázku, či ide o financovanie produkcie statkov vzdelania, alebo o finančnú podporu spotreby statkov vzdelania. A napokon je dôležité si všímať aj charakter nástrojov, pomocou ktorých je vzdelávanie financované, t. j. či ide o financovanie vychádzajúce zo súboru vopred parametrizovaných kritérií, ktorých aplikáciou možno dospieť k nárokovateľným objemom finančných prostriedkov (tzv. normatívne financovanie) alebo z jedno-parametrického účelového financovania, vychádzajúceho buď z požiadaviek financovaného poskytovateľa vzdelávania alebo z rozhodnutí financujúceho subjektu (tzv. dotačné financovanie). V tomto priestore sa potom využíva široké spektrum rôznych nástrojov a ich kombinácií.

4.3.4 Informačné nástroje

Charakter informačného nástroja má už uvádzaná **klasifikácia ISCED**, ktorou je poskytovaná informácia o zaradení jednotlivých typov škôl v zmysle našich zákonov do medzinárodne porovnateľných štruktúr, ktorá je z tohto hľadiska našich záväzkov v rámci štatistických zisťovaní UNESCO a EÚ záväzná.

Za informačné nástroje štátnej školskej vzdelávacej politiky môžeme považovať predovšetkým tzv. **kurikulárne dokumenty** (ktoré sa tiež spracovávajú v členení podľa stupňov ISCED). Vo všeobecnosti je kurikulum vymedzované ako „súhrnná informácia o vzdelávacích zámeroch, vypovedajúca komplexne o vyučovaní alebo o vzdelávacom procese a jeho dôležitých bodoch, realizácii a výsledkoch. Prekračuje tak rámec učebných osnov a učebného plánu. Súčasťou kurikula sú informácie o učebných cieľoch, o obsahu učiva, o organizácii učiva, o vyučovacích a študijných metódach a prostriedkoch, o spôsobe kontroly a hodnotenia“ (Palán 2002, s. 106)²⁶⁹.

Kurikulárne dokumenty vymedzujú **výchovno-vzdelávací program**. Výchova a vzdelávanie v školách a v školských zariadeniach sa u nás uskutočňuje podľa dvojúrovňových výchovno-vzdelávacích programov. Prvú úroveň tvoria **štátne vzdelávacie programy**, zavedené u nás kurikulárnou reformou z roku 2008 (Burjan a kol. 2017, s. 45), prostredníctvom ktorých štát určuje povinný obsah výchovy a vzdelávania. Zaraďujeme ich teda medzi povinné (záväznú) informačné nástroje štátnej vzdelávacej politiky. Vymedzujú predstavu štátu o zameraní, obsahu a výsledkoch vzdelávania pre danú skupinu študijných odborov a pre jednotlivé stupne. Štátne vzdelávacie programy vydáva a zverejňuje ministerstvo školstva. Predstavujú štátom garantovaný rámec, ktorý určuje ciele, obsah vzdelávania, vzdelávacie výstupy a smernice na realizáciu školských kurikul v oblasti vzdelávania a výchovy. Štátne vzdelávacie programy sú vytvárané v súlade s medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania ISCED s cieľom sprehľadnenia a porovnania vzdelávacích programov.

Štátne vzdelávacie programy vymedzujú všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vývažnom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Štátne vzdelávacie programy sú východiskom pre vytvorenie školských vzdelávacích programov škôl, kde sa zohľadnia špecifické regionálne podmienky a potreby.

Druhú úroveň tvoria **školské vzdelávacie programy**, prostredníctvom ktorých si škola určuje svoj vlastný program vzdelávania s prihliadnutím na záujmy žiakov, zákonných zástupcov,

²⁶⁹Kurikulum je napriek frekventovanému používaniu pojmom bez jednoznačného obsahového vymedzenia. Niekedy sa rozlišuje užšie chápanie kurikula (učebné plány, vzdelávacie programy) a širšie chápanie kurikula (oficiálne dokumenty vymedzujúce obsahy a ciele vzdelávania) (Greger 2006, s. 120 – 121). Väčšinou sa pod ním rozumie „celok učebného plánu a následnosť predmetov, špecifické obsahy látky, súhrn skúseností, ktoré získavajú žiaci, vyučovacie metódy, prostriedky a pomôcky, ktoré zodpovedajú daným obsahom, adekvátna príprava učiteľov“ (Skalková 2007, s. 77), alebo tiež „obsah (náplň) všetkého učenia, ktoré v škole prebieha“ (Potůček a kol. 2005, s. 299) alebo ako „súhrnná informácia o vzdelávacích zámeroch, vypovedajúca komplexne o vyučovaní alebo o vzdelávacom procese a jeho dôležitých bodoch, o realizácii a výsledkoch. Prekračuje tak rámec učebných osnov a učebného plánu. Súčasťou kurikula sú predovšetkým informácie o učebných cieľoch, o obsahu učiva, ale aj o organizácii učiva, o vyučovacích a študijných metódach a prostriedkoch, o spôsobe kontroly a hodnotenia. V podstate kurikulum odpovedá na otázky koho, prečo, v čom, ako, kedy, za akých podmienok, s akým očakávaním budeme vzdelávať“ (Palán 2002, s. 107). Pojem kurikulárne dokumenty je naproti tomu pomerne bohato napĺňaný, keď sa pod neho v minulosti zaraďovali najmä učebné plány a učebné osnovy, ale aj učebnice, rôzne didaktické a metodické pomôcky pre učiteľov, didaktické texty pre žiakov, štandardy vzdelávania aj evaluačné štandardy (testy).

podnikateľskej sféry a regiónu, v ktorom sa škola nachádza. Musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona a s príslušným štátnym vzdelávacím programom. Štruktúra školského vzdelávacieho programu je daná štátnym vzdelávacím programom, ale môže byť rozšírená v obsahu vzdelávania až o 30 %, doplnená o charakteristiky regiónu alebo o ďalšie charakteristiky a pod. (Juščáková 2011, s. 10).

„Efektivita dvojúrovňového modelu projektovania obsahu všeobecného vzdelávania, v ktorom sú základné rámce nastavené na úrovni štátu (štátne vzdelávacie programy) a ich konkrétne rozpracovanie a doplnenie sa realizuje na úrovni škôl (v podobe školských vzdelávacích programov) závisí najmä od spôsobu prerozdelenia zodpovednosti za obe projektové línie“ (Zimenová - Havrilová 2011, s. 8), čo je u nás zatiaľ predmetom kritiky.

Charakter informačného nástroja, ktorý má niektoré záväzné a niektoré len odporúčacie časti, majú aj **pedagogicko-organizačné pokyny**, ktoré na každý školský rok vydáva ministerstvo školstva pre materské, základné a stredné školy a pre ďalšie školy a školské zariadenia (mimo vysokých škôl). Obsahujú napríklad ako záväzné pokyny údaje o organizácii školského roku, o termínoch celoštátnych testovaní žiakov a maturitných skúšok a pod.

4.3.5 Organizačno-administratívne nástroje

Významnú úlohu zohral zákon č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky, podľa § 2 písm. g) ktorého prechádzajú pôsobnosti na úseku školstva na obce²⁷⁰ a podľa § 3 písm. g) na samosprávne kraje²⁷¹, čo možno samozrejme považovať za povinný (záväzný) administratívno-organizačný nástroj, ktorým štát realizuje významnú časť svojej vzdelávacej politiky v súlade s princípom decentralizácie. Ide teda o priestorovú stránku organizácie vzdelávania, ktorá hierarchicky siaha až k priestorovému vymedzeniu školských obvodov.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v zmysle ustanovenia § 14 ods. 6 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení

²⁷⁰Podľa § 2 písm. g) zákona č. 416/2001 Z. z. ide o: „1. vykonávanie štátnej správy na úseku škôl a školských zariadení, 2. vymenúvanie a odvolávanie riaditeľov škôl a školských zariadení, 3. zriaďovanie a zrušovanie základných škôl, základných umeleckých škôl, predškolských zariadení, školských klubov detí, školských stredísk záujmovej činnosti, centier voľného času, školských kuchýň a školských jedální zabezpečujúcich stravovanie pre žiakov základných škôl a pre deti predškolských zariadení, jazykových škôl pri základných školách, 4. vytváranie podmienok na plnenie povinnej školskej dochádzky na základných školách, 5. vykonávanie kontroly hospodárenia školy s finančnými a materiálnymi prostriedkami a s majetkom, 6. zabezpečovanie podmienok na stravovanie detí a žiakov vo všetkých školách a školských zariadeniach, ktorých je zriaďovateľom, 7. určovanie školského obvodu základnej školy, v ktorej budú žiaci zrušenej základnej školy plniť povinnú školskú dochádzku, ak sa základná škola vyradí zo siete škôl a školských zariadení a zruší sa, 8. spracúvanie a poskytovanie informácií v oblasti výchovy a vzdelávania vo svojej pôsobnosti, 9. pridelovanie finančných prostriedkov súkromným školám, cirkevným školám, súkromným školským zariadeniam a cirkevným školským zariadeniam podľa osobitného predpisu a vykonávanie kontroly hospodárenia s týmito finančnými prostriedkami, 10. schvaľovanie zmlúv o nájme školských budov a miestností, príľahlých priestorov školy alebo školských zariadení, ktorých je zriaďovateľom.“

²⁷¹Podľa § 3 písm. g) zákona č. 416/2001 Z. z. ide o: „1. zriaďovanie a zrušovanie škôl a školských zariadení (stredné školy, učilišťa, strediská praktického vyučovania, záujmovovo-vzdelávacie zariadenia okrem jazykových škôl pri základných školách, základné umelecké školy, domovy mládeže, zariadenia školského stravovania, zariadenia praktického vyučovania, strediská služieb škole, školy v prírode), 2. vymenúvanie a odvolávanie riaditeľov škôl a školských zariadení, 3. spravovanie škôl a školských zariadení, ktorých je zriaďovateľom, a zabezpečovanie potrieb vykonávania výchovno-vzdelávacieho procesu, 4. vykonávanie kontroly hospodárenia školy a školského zariadenia s finančnými a materiálnymi prostriedkami, ktoré im pridelil, a kontrola účelovosti hospodárenia s majetkom samosprávneho kraja v správe školy a školského zariadenia, 5. pridelovanie finančných prostriedkov súkromným stredným školám, cirkevným stredným školám, súkromným školským zariadeniam a cirkevným školským zariadeniam a vykonávanie kontroly hospodárenia s týmito finančnými prostriedkami, 6. zabezpečovanie stravovania a ubytovania žiakov a študentov v školách a školských zariadeniach, 7. vykonávanie štátnej správy v druhom stupni vo veciach škôl a školských zariadení, ktorých je zriaďovateľom, 8. určovanie strednej školy alebo školského zariadenia, ktoré budú plniť ďalej úlohu zrušenej školy alebo školského zariadenia, 9. spracúvanie a poskytovanie informácií v oblasti výchovy a vzdelávania vo svojej pôsobnosti, 10. schvaľovanie zmlúv o nájme školských budov a miestností a príľahlých priestorov školy alebo školského zariadenia, ktorých je zriaďovateľom.“

niektorých zákonov v znení zákona č. 245/2008 Z. z. však naďalej spravuje **Sieť škôl, školských zariadení, stredísk praktického vyučovania a pracovísk praktického vyučovania Slovenskej republiky**. Podľa § 15 tohto zákona Sieť je zoznam škôl, školských zariadení, stredísk praktického vyučovania a pracovísk praktického vyučovania, ktoré majú oprávnenie uskutočňovať výchovu a vzdelávanie. Sieť spravuje ministerstvo po vyjadrení príslušného okresného úradu v sídle kraja, príslušného ústredného orgánu štátnej správy a orgánu územnej samosprávy a každoročne ju zverejňuje na internete²⁷².

Sieť škôl, usporiadaná vnútorne podľa prijatého členenia školskej sústavy, reprezentuje súbor nástrojov vecnej organizácie vzdelávania. Iný aspekt organizácie vzdelávania reprezentuje jeho usporiadanie v čase. Tá časť vzdelávacej politiky, ktorá sa realizuje v školskej sústave, sa uskutočňuje v organizačnom rámci, známom ako **organizácia školského roka**, ktorá sa ďalej člení na detailnejšie jednotky časovej organizácie, medzi ktoré patrí predovšetkým **rozvrh hodín**.

²⁷²Sieť zdravotníckych škôl spravuje ministerstvo zdravotníctva.

5 VZDELÁVACIA POLITIKA V KONTEXTE EKONOMICKÝCH VIED

Podobne ako sme sa v predchádzajúcom texte pokúšali začať tematický okruh vždy jeho širším kontextom, tak aj v tejto kapitole nám pôjde vlastne o taký pohľad na vzdelávaciu politiku v kontexte ekonómie vzdelávania²⁷³, ktorý vychádza z analýzy pohľadu ekonomických vied na človeka ako nositeľa vzdelania a ako kľúčového aktéra vzdelávacej politiky.

Nenaplníme pritom možné očakávania, že táto kapitola prinesie analýzu konkrétnych ekonomických dát o vzdelávacej politike – takýto prístup by sme ponechali na monografiu o ekonomii vzdelávania. Z hľadiska politiky vzdelávania je podľa nás však dôležitý pohľad aj na jej teoretický ekonomický kontext, ktorému sa chceme venovať v tejto kapitole.

5.1 EKONOMICKÉ VEDY AKO VEDY O ČLOVEKU

Ak chápeme ekonómiu ako náuku o vzácnych zdrojoch, ktoré človek premieňa na prostriedky, pomocou ktorých uspokojuje svoje potreby, potom ľahko pochopíme americkú tradíciu, zaraďujúcu niekedy aj ekonómiu (napr. tzv. behaviorálnu ekonómiu) medzi behaviorálne vedy, teda vedy o ľudskom správaní. Aj ekonómia je v konečnom dôsledku vedou o človeku, aj keď v početných ekonomických teóriách, v mnohých významných publikáciách i v diele celého radu veľikánov ekonomickej teórie sa od vplyvu a významu tohto faktora abstrahuje.

Na druhej strane človek je prinajmenšom od čias Johna Stuarta Milla považovaný za *homo oeconomicus*, nakoľko všetkými svojimi činnosťami uspokojuje svoje potreby, snažiac sa pritom racionálne využívať disponibilné zdroje. Pritom v procese uspokojovania svojich potrieb človek jednak určité hodnoty vytvára a tieto hodnoty, obsiahnuté v určitých statkoch produkuje²⁷⁴, jednak ich spotrebováva. Pojem statok sa pritom v ekonomickej teórii používa ako súhrnný názov pre tovary a služby, slúžiace na uspokojovanie ľudských potrieb. Ak vychádzame z takéhoto chápania statkov, ktoré ich považujú za veci (služby), ktoré slúžia na uspokojovanie potrieb, inými slovami sú **užitočné**²⁷⁵, a potrebu vzdelávania chápeme ako formu, v ktorej sa prejavuje potreba poznávania ako jedna z prirodzených ľudských potrieb, tak vzdelávanie statkom jednoznačne je. O statkoch ako

²⁷³Ekonómia vzdelávania je dnes považovaná za samostatnú vednú disciplínu ako jednu z podmnožín ekonómie ako vedy, „ktorá skúma ciele vzdelávania v závislosti na využití vzácnych zdrojov, ktorými sú najmä vedomosti, poznatky, zručnosti a návyky, ktorých dosiahnutie závisí od efektívneho využitia disponibilných, materiálnych a finančných zdrojov spoločnosti“ (Benčo 2003, s. 14), no v skutočnosti je za jej základnú úlohu považovaná len „analýza ekonomických podmienok utvárania a rozvoja vzdelávacej sústavy“ (tamtiež, s. 16), čo vnímame ako redukciu vymedzenia ekonómie vzdelávania prakticky na ekonomiku školstva. Podobne ju však vymedzuje aj pedagogická veda ako vedu, ktorá „rieši problematiku financovania školstva, efektívnosti prostriedkov vynakladaných na vzdelávanie“ (Prúcha 2006a, s. 66, podobne Vomáčková 2006, s. 91).

U neekonomov bežné zamieňanie pojmov ekonómia a ekonomika spôsobuje, že v niektorých textoch sa „ekonomika vzdelávania“ považuje za „hraničnú disciplínu ekonómie a pedagogiky, ktorá sa zaoberá ekonomickými problémami vzdelávania v rámci spoločnosti... Obyčajne sa člení na vonkajšiu ekonomiku vzdelávania (predmetom sú makroekonomické vzťahy, zákonitosti vzťahov medzi vzdelávaním a ekonomikou) a vnútornú ekonomiku vzdelávania (ekonomika vzdelávacieho procesu, učebného procesu, vzdelávacej akcie, ekonomika vzdelávacej inštitúcie)“ (Palán 2002, s. 556). Táto viac ako nepresná definícia obsahuje v sebe predsa len určité racionálne jadro: potrebu (či skôr možnosť) rozlišovania medzi ekonómiou vzdelávania a ekonomikou školstva (resp. vzdelávacích inštitúcií), resp. medzi makro- a mikropohľadom na túto problematiku. Ide tu vlastne o dve cesty skúmania vzdelávania. „Jednou z nich je skúmanie mikroúdajov, t. j. na úrovni jednotlivca alebo domácnosti, aby sa porovnali príjmy alebo produktivita vzdelanejších s menej vzdelanými. Druhou cestou je skúmanie súhrnných národných údajov a porovnať úroveň rastu národného príjmu alebo príjmu na obyvateľa v danej krajine s zdrojmi vyčlenenými na vzdelávanie. Tieto dve cesty sa navzájom dopĺňajú v tom zmysle, že ak sa hodnota vzdelania zistí na mikroúrovni, mala by sa prejaviť aj na makroúrovni. V skutočnosti, makro prístup má tú výhodu, že potenciálne zachytáva vonkajšie prínosy vzdelávania, ktoré nie je možné posúdiť na základe mikroúdajov“ (Psacharopoulos 2006, s. 117).

²⁷⁴Človek tu vystupuje ako producent, výrobca statkov, najmä tovarov. Človek však vstupuje aj do produkcie a najmä distribúcie služieb, kde je jeho spätosť s poskytovanými službami ešte silnejšia – služby sú od svojho poskytovateľa neoddeliteľné. Mohli by sme celú túto kapitolu členiť z hľadiska toho, či vnímame statky vzdelania ako tovary alebo ako služby, ale pre kontext vzdelávacej politiky si dovoľíme abstrahovať od tohto významného (osobitne z hľadiska ekonomickej teórie) významného rozdielu.

tovaroch potom hovoríme vtedy, keď ich vnímame ako statky umiestnené na trhu. Na trhu dochádza k premene úžitkovej hodnoty na hodnotu výmennú, čiže k tzv. komodifikácii, ktorej sa budeme venovať takisto v jednej z podkapitol.

Výroba a spotreba sú dve kľúčové fázy reprodukčného procesu, človek v nich však vystupuje rozdielne: Človek vystupuje ako výrobca na trhu práce ako na jednom z trhov výrobných faktorov – a vystupuje ako spotrebiteľ na trhu výrobkov a služieb aj v jeho segmente služieb vzdelávania. Človek nakupuje služby na trhu služieb vzdelávania a nakúpené služby (priamo alebo nepriamo, čiastočne prípadne aj úplne) zhodnocuje cez svoju prácu na trhu práce. Rôzne stránky vzdelania sú vo fungovaní trhu vzájomne viacnásobne zacyklované: na jednej strane vzdelanie vystupuje ako súčasť práce cez trh výrobných faktorov do procesu výroby, z ktorého vystupuje včlenené do rôznych tovarov a služieb a cez cenu týchto výrobkov sa tvorí aj cena práce ako nákladová položka, v ktorej je v diferencovanej miere vyjadrená kvalifikovanosť práce, a tým aj hodnota vzdelania, bez ktorej by boli náklady práce iné. Rovnako vzdelanie, chápané ako súbor využívaných vedomostí, znalostí, poznatkov a pod., vstupuje do procesu výroby rôznych tovarov a služieb (ako vedomosti, potrebné na ich produkciu) a cez cenu týchto výrobkov sa zhodnocuje. Na druhej strane vzdelanie môže byť samo tovarom, ktorého nákupom získava domácnosť (jednotlivec) hodnotu, ktorú môže znovu premietnuť do ceny svojej práce. Na priek tomuto vzájomnému zacyklovaniu môžeme úlohu vzdelania v trhovej ekonomike skúmať relatívne samostatne v každom z uvedených aspektov.

Na vzdelanie sa totiž môžeme aj ekonomicky pozrieť z hľadiska človeka ako výrobcu a z hľadiska človeka ako spotrebiteľa.

5.1.1 Človek v procese produkcie statkov

Záujem ekonomických vied o človeka siaha do začiatkov ich modernej teórie na konci 18. a v priebehu 19. storočia, k menám Williama Pettyho a Adama Smitha, ktorí zdôrazňovali význam človeka pri tvorbe hodnôt.

Otázkou však je, aký charakter má spojenie človeka a jeho vzdelania, s ktorým vstupuje do produkcie statkov. Je vzdelanie kapitálom, ktorý človek s určitými nákladmi nadobúda a následne vkladá do tvorby nových statkov, alebo je tým kapitálom človek ako taký? Táto zdanlivo akademická otázka však vyúsťuje priamo – ako si neskôr ukážeme – do chápania podstaty ľudského kapitálu, ktorý sa z hľadiska významu zhodnocovania vzdelávania v produkcii hodnôt javí ako kľúčová kategória. Ale už v pohľadoch uvedených dvoch klasikov existujú určité rozdiely, z ktorých vychádzajú dve koncepcie odlišné línie v pohľade ekonomickej teórie na človeka ako výrobcu (ale aj ako spotrebiteľa)²⁷⁶, pričom tieto línie možno charakterizovať ako:

- líniu, ktorá vnímala človeka priamo ako kapitál (vychádzajúca z myšlienok W. Pettyho) a ktorá napokon vyústila do teórie hraničnej užitočnosti a prešla až do chápania človeka ako spotrebiteľa;
- líniu, ktorá vnímala človeka ako nositeľa kapitálu (vychádzajúca z myšlienok A. Smitha) a ktorá napokon priamo vyústila do teórie ľudského kapitálu.

Práve odlišenie toho, či je človeka považovaný priamo za kapitál alebo „len“ jeho nositeľom, je kľúčové z hľadiska hľadania prameňov koncepcie ľudského kapitálu a aj jej pochopenia²⁷⁷. Práve stotožňovanie človeka s kapitálom je považované z hľadiska vzdelávacej politiky za

²⁷⁵ Treba pritom aj tu rozlišovať medzi pojmom užitočnosť statku, ktorou chápeme jej všeobecnú schopnosť uspokojovať ľudské potreby a úžitok, ako mieru tohto uspokojenia pri spotrebe (u spotrebiteľa).

²⁷⁶ Nie je našou ambíciou podať tu úplný prehľad o tejto problematike, uviesť všetkých autorov, ktorí prispeli k rozvoju problematiky, ale len naznačiť kontext, v ktorom sa budeme pohybovať v ďalších častiach tejto kapitoly. Rovnako nie je našou ambíciou venovať sa všetkým nižšie zmieňovaným autorom z hľadiska celej šírky ich teoretického prínosu, ale sústredíme sa len na tú jeho časť, ktorú vnímame ako relevantnú pre našu tému (a ktorá môže byť z hľadiska celkového prínosu autora niekedy aj na okraji doterajšieho učebnicového záujmu o jeho dielo).

²⁷⁷ S odvolaním sa na G. Beckera, považovaného za zakladateľa teórie ľudského kapitálu, píše aj J. Kameníček, že ľudský kapitál „nemožno (na rozdiel od hmotného kapitálu, *Tangible Capital*) oddeliť od konkrétneho človeka“ (Kameníček 2012, s. 18). Podobne aj iní autori si položili otázku, či je možné oddeliť ľudský kapitál od jeho nositeľa alebo nie (Boučková – Viduna 2014, s. 41).

„ekonomický redukcionizmus“ (Kosová 2005, s. 14). Navyše, konzekvencie rozdielov v týchto prístupoch sa prejavujú v otázkach financovania vzdelávania.

V skutočnosti teda medzi Pettym a Smithom existoval v chápaní tejto otázky určitý rozdiel a vyjasnenie si otázky, ako vlastne človek do procesu tvorby hodnoty vstupuje, nebolo celkom jednoduché.

Predstavu o človeku ako kapitále môžeme nájsť práve napríklad v diele **Williamu Pettyho** (1623 – 1687), ktorý vnímal človeka (ľudí) ako súčasť fixného kapitálu, dokonca vyčíslil aj hodnotu každého obyvateľa²⁷⁸ a početnosť obyvateľstva krajiny dával do priameho súvisu s jej bohatstvom. Pritom však ako autor myšlienky o troch základných výrobných faktoroch – práci, pôde a kapitále – odsunul trh ako zdroj bohatstva a nahradil ho prácou a faktormi, vplývajúcimi na jej účinnosť, medzi inými aj kvalifikáciou (Stalończyk 2012, s. 29). Vychádzal zároveň z myšlienky, že všeobecne do človeka ako kapitálu (nie špecificky do jeho vzdelania) treba investovať, na základe čoho môže poskytovať služby, ktorými sa zaplatia investície aj so ziskom (Łukasiewicz 2005, s. 38). Podobne už v 19. storočí považoval človeka za kapitál aj Johann Heinrich von Thünen (1783 – 1850), (Thünen 1826, s. 276 – 281). Človeka (presnejšie: počet obyvateľstva) ako kapitál akceptovali aj neskôr napríklad niektorí predstavitelia manchesterskej školy, napríklad William Nassau Senior (1790 – 1864) (Senior 1836), ale aj zakladateľ cambridgeskej ekonomickej školy Alfred Marshall (1842 – 1924), ktorý vo svojich Základoch ekonomiky však pripúšťal aj myšlienku, že vzdelaný človek prispieva k vyššej efektívite využitia stroja (Čaplánová 1999 s. 43), v zásade však odmietal ideu ľudského kapitálu. Marshall je pritom považovaný za obhajcu kompromisu, že „kým sú ľudia nepochybne kapitálom z abstraktného a matematického pohľadu, nebolo by správne považovať ich za kapitál i v praktických analýzach. Preto boli investície do ľudí zahrnuté do formálnych ekonomických teórií len málokedy“ (Baláži 2013, s. 4, porovnaj tiež Schultz 1961, s. 3). Na Pettyho napokon nadviazal aj Joseph Shield Nicholson, ktorý v roku 1891 publikoval štúdiu *The Living Capital* od United Kingdom, v ktorej „živý“, teda ľudský kapitál charakterizoval ako „kapitál, obsiahnutý a stelesnený v ľuďoch, na rozdiel od pôdy, budov, strojov a iných druhov vecných aktív“ (Nicholson 1891, s. 96). Aj keď Pettyovská línia napokon akceptovala, že vzdelanie obsiahnuté v človeku je súčasťou človeka ako kapitálu, nekládla si otázku o ďalších súvislostiach tohto vzdelania a dostatočne neumožňovala ďalej analyzovať rôzne funkcie, ktorými sa jednotlivé zložky vzdelania premietajú do ich využitia v produkcii a spotrebe, a tým vlastne neumožňovali dôsledne skúmať investovanie do ľudského kapitálu a následne ani plne chápať otázky investovania do ľudského kapitálu a celkove financovania vzdelávania.

Je určitým paradoxom, že hoci Marshall v zásade odmietal ideu ľudského kapitálu, Gary S. Becker ako jeden zo zakladateľov tejto teórie použil ako motto prvej kapitoly svojej fundamentálnej práce o ľudskom kapitále práve citát z Marshallových Princípov ekonomiky „Najhodnotnejším zo všetkých kapitálov je ten, ktorý je investovaný v ľuďoch“ (Becker 1975, s. 13).

Naproti tomu **Adam Smith** (1723 – 1790) síce zdieľal Pettyho názor, že ľudská práca je zdrojom rastu bohatstva (a akumulácia kapitálu základom jej zväčšovania), ale líšil sa od neho chápaním človeka a (oddelene!) „fixného kapitálu v ňom obsiahnutého“: V *Bohatstve národov* Smith píše: „Druhou z troch zložiek, na ktoré sa členia celkové zásoby spoločnosti, je fixný kapitál: vyznačuje sa tým, že poskytuje príjem alebo zisk bez toho, aby obiehala alebo menila majiteľa. Zahŕňa (...) získané užitočné znalosti všetkých obyvateľov čiže členov spoločnosti. Získanie takýchto schopností prináša vždy skutočné výdavky na vydržiavanie toho, kto si ich má osvojiť, počas jeho školskej výchovy, učenia alebo štúdia: tieto výdavky sú teda kapitálom, ktorý akoby bol viazaný k jeho osobe a v nej sa stelesňoval. Takéto schopnosti sú časťou nielen jeho vlastného bohatstva, ale aj časťou bohatstva spoločnosti, do ktorej patrí“ (Smith 2001, s. 242)²⁷⁹. Smith teda považoval vzdelávanie za investovanie do ľudí (Stalończyk 2012, s. 29), čím sa až on stal zakladateľom línie,

²⁷⁸Je to identifikovateľné napríklad aj v jeho teórii pracovnej hodnoty, za zakladateľa ktorej je považovaný. Vychádzal z predstavy, že práca je hodnototvorným faktorom (práca je otcom hodnoty a pôda je jeho matkou) a jej hodnota sa prejavuje aj vo výmennom vzťahu: rôzne tovary sa vymieňajú v takom pomere, v akom bola na ich výrobu vynaložená práca – aj keď skutočnú tvorbu hodnoty pripisoval predovšetkým len práci pri ťažbe a spracovávaní drahých kovov, ktorá bola preňho mierou hodnoty všetkých ostatných výrobkov.

vyúsťujúcej do teórie ľudského kapitálu. Na Smithove pohľady nadviazal Jean-Baptiste Say (1767 – 1832), ktorý zahŕňal nadobudnuté znalosti do bohatstva spoločnosti: „Nie je to výrobný kapitál, ktorý vytvára príjem výrobcu, ako predpokladá P. Sismondi: tento kapitál sa spotrebováva v dielňach a nie v domácnosti výrobcu. Hodnota, spotrebovaná výrobcom, pochádza z iného zdroja: je výsledkom jeho priemyselných zručností. Podnikateľ venuje na nákup tejto práce časť kapitálu, kupujúcu ju spotrebováva, a výrobca spotrebováva zo svojej strany hodnotu, ktorú získal výmenou za svoju prácu. Všade kde je výmena, musia byť dve hodnoty, vytvorené a vymenené jedna za druhú“ (Say 2004, s. 14). V tejto línii pokračoval aj Friedrich List (1789 – 1846), podľa ktorého akumulácia zručností a schopností je súčasťou kapitálových zásob (Stalończyk 2012, s. 32) a následne John Stuart Mill (1806 – 1873), ktorý za jednu zo základných foriem zvyšovania úrovne pracujúcich považoval vzdelanie (Mill 1885, s. 202). Prioritou bolo podľa jeho názoru povinné bezplatné vzdelávanie v základných školách, pričom náklady na vzdelávanie považoval za súčasť nákladov produktívnej práce, vytvárajúcej v budúcnosti materiálne hodnoty (Stalończyk 2012, s. 31)²⁸⁰. Vidíme tu – aj keď ešte len v náznakoch – rozlišovanie prinajmenšom tej časti vzdelania, ktorá sa týka napríklad „priemyselných zručností“, ako hodnototvorného činiteľa.

Aj keď medzi týmito dvoma prúdmi existujú početné prieniky, predsa len ich odlišenie nám lepšie umožňuje pochopiť nielen vznik teórie ľudského kapitálu, ale aj širšie súvislosti ekonomických pohľadov na človeka ako predpoklad lepšieho chápania ekonomických súvislostí vzdelávacej politiky.

5.1.2 Človek v procese spotreby statkov

Statky sú však užitočné a ich produkcia reprezentuje len jednu stránku ekonomickej reprodukcie. Druhú, rovnako dôležitú, reprezentuje ich spotreba, v ktorej sa dokončuje akt výroby (Krajňáková 2002, s. 180) – a tu sa človek ako spotrebiteľ takisto správa podľa svojich preferencií, ktoré sú výsledkom prieniku jeho potrieb a jeho možností. Oboje – aj potreby aj možnosti – sú pritom previazané s dosiahnutou úrovňou vzdelania.

Z hľadiska spotreby máme tu teda dve roviny väzby so vzdelaním: jednak ako vzdelanie, smithovsky pridané k človeku, ovplyvňuje proces spotreby, jednak ako potom ovplyvňuje špecificky spotrebu ďalších vzdelávacích statkov (čo si všimneme osobitne v pohľade na úžitky, ktoré vzdelanie prináša). Uspokojovanie jeho potrieb znamená vždy proces dosahovania takej kombinácie spotreby rôznych statkov, ktorá by racionálne uspokojovala jeho potreby. Táto orientácia, s ktorou prišla tzv. marginalistická revolúcia v druhej polovici 19. storočia, znamenala odklon od klasickej ekonomickej teórie, všímajúcej si skôr ponukovú stranu trhu (a v jej rámci z nášho pohľadu človeka ako výrobcu) k dopytovej strane.

Ak vnímame vzdelávanie ako proces uspokojovania potrieb (v zmysle toho, čo sme uviedli už v úvode kapitoly), potom z ekonomického hľadiska ide o kontext problematiky, ktorej sa venuje tradične ekonomická teória úžitku (niekedy priamo označovaná ako teória spotrebiteľa). Vychádza z toho, že spotrebiteľ si nielen na základe svojich (obmedzených) zdrojov, ale aj na základe svojich preferencií vytvára individuálnu kombináciu v štruktúre spotreby, pričom úhrn spotreby je v konečnom dôsledku limitovaný zdrojmi, ktoré môže na krytie tejto spotreby vynaložiť. Na druhej strane v závislosti od štruktúry spotreby (aj pri rovnakých vynaložených zdrojoch) sa môže dosiahnuť rozdielna úroveň uspokojenia potrieb. Teória úžitku tu hovorí o rozdieloch, pre ktoré všeobecne platí, že s rastom nasýtenia potreby klesá individuálny úžitok zo spotreby daného statku. Ďalšie

²⁷⁹Podľa nášho názoru však nemožno Smithov pohľad chápať tak, že ľudia sú kapitál ako každý iný (Baláži 2013, s. 4), čo je charakteristické práve pre vyššie uvedenú pettyovskú líniu.

²⁸⁰Z novších pokračovateľov tejto línie a už bezprostrednejších predchodcov teórie ľudského kapitálu (ktorej sa budeme venovať v ďalšom texte podrobnejšie) spomeňme aspoň J. R. Walsh, ktorý už v roku 1935 publikoval podnetnú štúdiu o aplikácii konceptu kapitálu na človeka (Walsh 1935). Inú líniu záujmu o človeka v procese práce reprezentuje prúd Human Relations, ktorý od 20. a 30. rokov minulého storočia vyjadruje záujem o ľudského činiteľa výroby najmä na podnikovej mikroúrovni.

hromadenie všeobecne užitočného statku neprináša v konkrétnom prípade ďalší úžitok²⁸¹. Je však otáznе, nakoľko to platí z hľadiska spotreby statkov vzdelania (Čaplánová 1999).

Teória hraničného úžitku sa však spája predovšetkým s menom **Hermannu Heinricha Gosse** (1810 – 1848) a s ním formulovanými zákonmi²⁸², z ktorých najmä prvý by si žiadal podrobnejšie preskúmanie z hľadiska spotreby statkov vzdelávania, nakoľko sa tu dnes konštatuje, že ak už proces investovania do vzdelania začne, narastá sklon k ďalšiemu vzdelávaniu (Dobeš 2001, s. 24).

Vývoj teórie hraničného úžitku sa vetvil ďalej na tzv. kardinalistický a tzv. ordinalistický prístup. Podľa kardinalistického prístupu je úžitok priamo merateľný a človek je schopný každému statku priradiť konkrétnu úžitkovú hodnotu a teda aj porovnávať hodnotu statkov navzájom. Ordinalistický prístup vychádza z toho, že úžitok nie je priamo merateľný, no človek ako spotrebiteľ dokáže len zoradiť statky podľa vlastných preferencií do určitého poradia. Z hľadiska nášho záujmu je teda relevantné, ako prebieha voľba vzdelávacích statkov v celkovej štruktúre spotreby. Voľba vzdelávacích statkov je pritom vždy alternatívnou a pokiaľ nebude preferovaný vzdelávací statok, bude spotrebovaný statok iný (Čaplánová 1999, s. 68).

Jedným z prvých kardinalistov bol Léon Walras (1834 – 1910), ktorý z hraničnej užitočnosti vyvodil aj funkciu dopytu a ponuky vo „výmennej“ ekonomike (Walras 2014). Jeho súčasník William Stanley Jevons (1835 – 1882) svoj koncept postavil priam hedonisticky, keď nepríjemnosť z toho, že človek musí pracovať, je mu kompenzovaná následným uspokojením zo mzdy (Jevons 1871). Nepríjemnosť spojená s prijímaním práce pritom rastie proporcionálne s objemom pracovného času, zatiaľ čo úžitok, vyjadrený v mzde, klesá (Puciato 2009, s. 104). Je to „ekonómia ako matematika slastí a strastí“ (Sirůček – Džbánková 2009, s. 7). Aj vzdelávanie možno vnímať v dualite – ako slasť aj ako strasť. V roku 1871 publikoval svoje Základy národohospodárskej náuky aj Carl Menger, posledný z významných stúpcov kardinalizmu, podľa ktorého je úžitok priamo merateľný a človek ako spotrebiteľ je schopný každému statku priradiť konkrétnu úžitkovú hodnotu, a teda aj porovnávať hodnotu statkov navzájom. Hodnota statkov takto vystupuje ako úžitok, hodnotený subjektívne z hľadiska individuálnej potreby spotrebiteľa. Menger pritom rozlišoval statky prvej úrovne, oceňované hospodárne (racionálne) uvažujúcim človekom podľa princípu hraničného úžitku a statky ďalších úrovní, do ktorých je potrebné premietat' hodnotu statkov prvej úrovne, ktoré sa podieľajú na ich tvorbe (Mengerova škála). „Hodnota (statkov) nie je teda niečo s nimi pevne spojené, nie je to ich vlastnosť, ale je to niečo, čo v nich existuje ako do istej miery nezávislá vec. Preto aj rozhodnutie, ktoré robia hospodárne uvažujúci ľudia o význame disponibilných statkov pre zachovanie ich života a ich blahobyt, rovnako nie je mimo ich vedomia“ (Menger 1871, s. 86).

Za zakladateľa ordinalizmu býva označovaný predstaviteľ lausanskej školy neoklasickej ekonómie Vilfredo Pareto (1848 – 1923), ktorý vychádzal z toho, že statky nie sú z hľadiska spotrebiteľa vzájomne nezávislé, ale vystupujú voči sebe navzájom ako substitúty alebo komplementy a spotrebiteľ ich vzájomne porovnáva, čím dospel ku konštrukcii tzv. indiferenčných kriviek, ktoré majú iba ordinálny charakter, čiže vyjadrujú len poradie, v ktorom sú potreby uspokojované (Pareto 1909). Za vrchol ordinalizmu je považované dielo Johna Richarda Hicksa (1904 – 1989), ktorý odmietal celkove princíp hraničného úžitku a nahradzoval ho pojmom hraničnej miery substitúcie, keď už je možné zmerať, akého množstva jedného statku sa dokáže človek

²⁸¹Na túto teóriu potom nadväzuje teória hraničného úžitku, k zakladateľom ktorej patria aj už vyššie spomínaní W. S. Jevons a A. Marshall, patriaci k tzv. cambridgeskej škole neoklasickej ekonómie a ktoré ďalej rozvíjala aj škola lausanská (V. Pareto, L. Walras) a rakúska (C. Menger): na rozdiel od klasickej ekonómie sa v týchto prístupoch hodnota tovaru neodvíja od veľkosti výrobných nákladov, ale od subjektívneho pocitu uspokojenia poslednou jednotkou zásoby určitého tovaru.

²⁸²(1) Miera úžitku klesá: čím je tovaru viac, tým má menšiu hodnotu – postupným uspokojením potreby jej intenzita klesá. (2) Uspokojovanie potrieb sa riadi ich naliehavosťou a snahou dosiahnuť približne rovnakú intenzitu ich uspokojenia, čo zabraňuje presýteniu – najvyššie uspokojenie potrieb pri obmedzených možnostiach sa dosahuje vtedy, keď sa preruší každé uspokojovanie potrieb vo chvíli vyrovnania ich uspokojovania. (3) Človek sa usiluje maximalizovať celkový úžitok rovnováhou medzi hraničným úžitkom statku, získaného prácou a hraničnému „neúžitku“ svojej práce (Gossen 1854).

vzdať, aby získal dodatočnú jednotku iného statku, čo sa stalo základom teórie dopytu (Hicks – Allen 1934).

Kardinalistický prístup zohráva podľa nášho názoru významnejšiu rolu pri rozhodovaní o spotrebe statkov vzdelania oproti iným statkom (alebo o tom či bude vzdelanie kapitalizované alebo spotrebované), zatiaľ čo pri rozhodovaní medzi rôznymi statkami vzdelania z hľadiska ich spotreby prevažuje skôr ordinalistická argumentácia. Obe tieto paradigmy sa v oblasti nášho záujmu vzájomne dopĺňajú a v rôznych čiastkových otázkach môže jedna alebo druhá dominovať.

Človek v procese uspokojovania svojich potrieb rôznym spôsobom získava a v tom i nakupuje a konzumuje aj špecifické statky, ktoré majú charakter vzdelávania. Jeho rozhodovanie a správanie je pritom analyzovateľné aj v kontexte vyššie uvedených prístupov teórie spotrebiteľa.

5.2 VZDELANIE AKO STATOK A AKO TOVAR

Aj v prípade statkov môžeme analyticky rozlišovať aspekty produkcie a spotreby, pričom sa však stretávame so splyvaním, nerozlišovaním týchto aspektov. Napríklad pri definovaní verejných statkov sa možno stretnúť s formuláciou, že ide o statky, „ktorých produkcia prináša väčší alebo menší úžitok pre spoločnosť a nie je možné ju ponechať na súkromné podnikanie. Úžitok kolektívnych statkov je rozdeľovaný medzi obyvateľstvo a súkromný sektor ju nemá záujem poskytovať, preto sa o ne musí postarať vláda“ (Sabayová – Presperínová 2018, s. 15). Súkromným statkom všeobecne je zase venovaná podstatne menšia pozornosť tak z hľadiska ich produkcie ako aj spotreby.

Pre potreby analýzy statkov vzdelania sme sa rozhodli tieto dva aspekty rozlíšiť.

Pojem statok sa v ekonomickej teórii používa ako súhrnný názov pre tovary a služby²⁸³, slúžiace na uspokojovanie ľudských potrieb. Statky sú užitočné.

O statkoch ako tovaroch hovoríme predovšetkým vtedy, keď ich vnímame ako statky umiestnené na trhu.

5.2.1 Vzdelanie ako statok z hľadiska jeho produkcie

V súlade s obsahom úvodných kapitol tejto monografie a v nich obsiahnutého chápania vzdelávania nie je ani obsah tejto časti redukovaný len na tvorbu statkov vzdelania v systéme školstva, či dokonca len na využívanie peňažných prostriedkov pri tvorbe statkov vzdelania. Ak chápeme vzdelanie ako výsledok formálneho, neformálneho a informálneho celoživotného učenia sa, potom je celkom prirodzené, že vnímame ako súčasť vzdelávania napríklad aj pôsobenie digitálnych médií, celého mediálneho subsystému a pod.

Je jasné, že v tejto časti práce nie je možné venovať sa detailne všetkým formám, v ktorých sa vzdelávanie uskutočňuje, ale pre skutočné (a nie len povrchné) pochopenie zložitosti tvorby statkov vzdelania je potrebné prekonať zúžený prístup ekonomiky školstva a skutočne vnímať mnohorakosť podôb vzdelávania a mnohorakosť zdrojov, ktoré sa na tvorbe týchto statkov podieľajú. Všeobecne – pre rôzne podoby vzdelávania – môžeme potom **vkładanie zdrojov do vzdelania** z ekonomického hľadiska chápať dvoma spôsobmi:

- ako so zdrojmi, využívanými **na produkciu kapitálových statkov**, ktoré prinášajú výnosy, teda ich možno považovať za investície. Výdavky na vzdelanie považoval už Th. Schultz (Schultz 1961) za určitú formu investície, treba ich však považovať predovšetkým za kapitálové investovanie, pretože prinášajú dôchodok až v budúcnosti (Čaplánová 1999, s. 42, 43, Dudová 2011, s. 20);
- ako so zdrojmi, využívanými **na produkciu spotrebných statkov**, teda na uspokojovanie potrieb, od ktorých nemožno očakávať (priame) výnosy. Tento prístup, ktorého východiská nachádzame u Johna Maynarda Keynesa (Čaplánová 1999, s. 43) sa vo svojej hlbšej histórii vyvinul z chápania človeka najmä ako spotrebiteľa.

Z hľadiska našej témy a aj v kontexte predchádzajúcej časti tejto kapitoly je veľmi dôležité až kľúčové rozlišovanie vzdelania ako statku z hľadiska jeho použitia v procese produkcie, kde vše-

²⁸³ Preto sa v ekonomickej literatúre pre označenie vzdelávania ako statku často používa spojenie služby vzdelávania.

obecná ekonomická teória rozlišuje statky **kapitálové** (uspokojujúce potreby ľudí nepriamo, cez ich účasť na výrobe spotrebných či ďalších kapitálových statkov – v tomto druhom prípade hovoríme o investičných statkoch) od statkov **spotrebných** (ktoré sa spotrebovávajú priamo, vnášajúc svoju hodnotu do nových statkov) – a tie ešte môžeme členiť na krátkodobé a dlhodobé. V určitých prípadoch môže byť statok súčasne aj statkom kapitálovým, aj statkom spotrebným. Kapitálové statky vznikli odloženou spotrebou, takže sú aj historicky „mladším“ fenoménom ako statky spotrebné. „Samotný výrobok preto môžeme zjednodušene nazvať statok prvého rádu, a kapitálové statky, ktoré sú vo výrobnom procese postupne vzdialenejšie od konečného výrobku budú nadobúdať stále vyššie rády. Tu si však treba uvedomiť, že v realite nepozorujeme rozdelenie statkov na kapitálové a spotrebné. Takéto delenie existuje iba v mysliach jednotlivých jednajúcich, na základe ich preferencií vyjadrených v ich jednaní. Jeden a ten istý statok preto môže byť pre jedného z nás spotrebným statkom a pre iného z nás zase výrobným statkom“ (Kollár 2004, s. 10).

Pre vzdelanie platí presne táto dualita. „Či je vzdelanie spotrebný statok alebo investičný statok, nemožno jednoznačne odpovedať. Pravdepodobne je to oboje. Vzdelávanie môže byť osobným potešením a niektoré ciele sú dosiahnuteľné a možné len na základe primeraného vzdelania (inštrumentálny charakter vzdelávania). So zvyšujúcim sa vzdelaním proces učenia môže priniesť väčšie osobné uspokojenie. Ak sa však v analýzach účinnosti vzdelávania nepenažné výnosy zo vzdelania neberú do úvahy, vedie to k záveru o zníženej rentabilite vzdelávacích procesov“ (Roth 2004, s. 4).

Pritom si treba uvedomiť, že nemožno simplifikovane stotožňovať každé vzdelanie, ktoré nájde svoje uplatnenie v procese produkcie hodnôt so vzdelaním, ktoré sa v ňom kapitalizuje – lebo takým je len vzdelanie, ktoré sa v práci premietne ako hodnototvorný faktor. Na druhej strane zase nemožno toto vymedzenie interpretovať zúžene, pragmaticky – práve v tomto kontexte nadobúda principiálny význam to, k čomu sme dospeli v druhej kapitole: kreativita, ako imanentná vlastnosť vedomostí, je oveľa významnejším tvorcom pridanej hodnoty ako akákoľvek reprodukčná zručnosť.

5.2.2 Vzdelanie ako statok z hľadiska jeho spotreby

Ak vychádzame z takého chápania statkov, ktoré ich považujú za veci (služby), ktoré slúžia na uspokojovanie potrieb, inými slovami sú **užitočné**²⁸⁴ a potrebu vzdelávania chápeme ako formu, v ktorej sa prejavuje potreba poznávania ako jedna z prirodzených ľudských potrieb (ako sme to vysvetlili v predchádzajúcom texte), tak vzdelanie statkom jednoznačne je.

Otázkou však je, akými charakteristikami možno tento statok označiť, čo znamená položiť si niekoľko analytických otázok:

5.2.2.1 Dostupnosť statkov vzdelania

Všeobecná ekonomická teória rozdeľuje statky **podľa pôvodu** alebo niekedy aj **podľa dostupnosti** na **voľné**, ktoré sú výsledkom prírodných procesov a sú pritom užitočné, dostupkové, voľne dostupné (pričom je stále viac otázne, či to v súčasnosti platí vždy aj pre učebnicovo uvádzané príklady vody a vzduchu, preto sa tiež uvádza, že sa vyčerpávajú a treba ich šetriť) a na statky **vzácné**, takisto užitočné, no nedostatkové, ekonomické, ktoré sú výsledkom ľudskej činnosti, vo vzťahu k ľudským potrebám sú obmedzené (ľudské potreby sú väčšie ako disponibilné zdroje) a preto je potrebné s nimi hospodárne nakladať.

Ak považujeme vzdelanie len za výsledok ľudskej činnosti, organizovanej v rámci vzdelávacích inštitúcií, potom veľmi jednoducho dospievame k záveru, že vzdelanie je statkom vzácnym. Ak však chápeme vzdelanie širšie a vnímame ho ako výsledok procesu, v ktorom sa ľudské poznanie postupne dostáva od informácií až k vedomostiam, potom – v podmienkach (pre stále väčšiu časť ľudskej populácie) informačne už presýteného priestoru, v ktorom sú nielen samotné informácie, ale aj postupy ich premeny na znalosti i vedomosti bežne dostupné, môžeme konštatovať, že

²⁸⁴Treba pritom aj tu rozlišovať medzi pojmom užitočnosť statku, ktorou chápeme jeho všeobecnú schopnosť uspokojovať ľudské potreby a úžitok ako mieru tohto uspokojenia pri spotrebe (u spotrebiteľa).

vzdelanie začína nadobúdať niektoré znaky statku voľného, jednako však užitočného a nie ľahostajného²⁸⁵. K charakteristikám voľných statkov sa blížia aj tým, že veľmi často nemajú konkrétneho vlastníka, na druhej strane však tradičné voľné statky nie sú produktom človeka.

5.2.2.2 Spôsob spotreby statkov

Vyššie uvedená skutočnosť už priamo vyúsťuje do klasifikácie statkov **podľa spôsobu spotreby**²⁸⁶. Všeobecná ekonomická teória má v tom jasno a ekonomické statky člení na statky, ktoré sú spotrebované:

- **súkromne** (osobne) – statky, o ktorých spotrebe rozhodujú súkromné subjekty, ktoré sa pri ich spotrebe riadia individuálnymi potrebami: ziskava ich jedna osoba a ostatní ich nemôžu používať (osobné veci), aj keď táto spotreba môže byť kolektivizovaná (spoločníci v spoločnosti s ručením obmedzeným s jasne vymedzeným individuálnym podielom, akcionári v akciových spoločnostiach s jasne vyjadreným počtom akcií a pod.). P. Samuelson a W. Nordhaus za také označujú statky, ktorých celkové množstvo možno rozdeliť medzi dve alebo viacero osôb (Samuelson – Nordhaus, 1992, s. 337). Takýto charakter môže mať napríklad formálne vzdelávanie, organizované pre určitý (určený) okruh (počet) osôb, nemusí však ísť vždy o zabezpečovanie takéhoto vzdelávania súkromným poskytovateľom;
- **verejne** (netrhovo, verejne poskytované) – statky, ktoré používajú všetci a nepatria len jednej osobe: o ich spotrebe sa rozhoduje verejnou voľbou (sú určované politickými hlasmi a zabezpečované verejnou správou – štátnou správou a územnou samosprávou²⁸⁷). P. Samuelson a W. Nordhaus za také označujú statky, ktoré všetci spotrebovávajú spoločne v tom zmysle, že spotreba takéhoto statku jedným jednotlivcom neznižuje jeho spotrebu iným jednotlivcom (tamtiež). Typickým je tu verejné školstvo, ktoré však takisto môže byť zabezpečované aj súkromnými poskytovateľmi; častá je však aj verejná spotreba pri neformálnom a informálnom vzdelávaní.

Pri spotrebe súkromných statkov ide samozrejme aj o súkromnú spotrebu.

Tejto otázke vo vzťahu k vzdelávaniu je venovaná v ekonómii vzdelávania jednoznačne najväčšia pozornosť, ale opäť predovšetkým otázke verejne spotrebovaných verejných statkov vzdelania.

Pre rozlíšenie verejných a súkromných statkov z hľadiska ich spotreby sa používajú niektoré **kritériá**:

- **rivalita/nerivalita** (rivalitnosť/nerivalitnosť) spotreby:

Rivalitnosť spotreby znamená, že spotreba ekonomického statku jedným spotrebiteľom znamená nemožnosť jeho spotreby iným spotrebiteľom. Nerivalitnosť spotreby znamená, že „spotreba statku jedným jednotlivcom neznižuje množstvo statku, ktoré je dostupné pre spotrebu ostatnými jednotlivcami (hraničné náklady na poskytnutie daného statku dodatočnému jednotlivcovi sú nulové... (a) funkcia celkového dopytu po verejných statkoch je vertikálnym súčtom funkcií individuálnych dopytov po nich“ (Čaplánová 1999, s. 52).

A. Čaplánová ďalej píše: „V prípade služieb vzdelávania môžeme spotrebu niektorých druhov vzdelávacích aktivít označiť až po určitú hranicu za nerivalitnú. Príkladom môže byť prednáška na univerzite. Len čo prednášajúci prednáša, nie sú až po naplnenie kapacity prednáškovej miestnosti so vstupom dodatočného poslucháča spojené žiadne dodatočné náklady. Na druhej strane napríklad seminár, na ktorom sa využíva výpočtová technika, je rivalitnou službou, keďže s dodatočným študentom, ktorý sa na seminári zúčastní, sa spájajú pozitívne náklady (dodatočný počítačo-

²⁸⁵Nie je možné ho však stotožňovať s voľnými statkami ani z iného dôvodu: voľné statky nepodliehajú klasifikácii na statky verejné a súkromné, zatiaľ čo na informácie je možné aplikovať aj toto členenie.

²⁸⁶Všeobecná ekonomická teória rozlišuje ďalej statky ešte podľa formy na hmotné (veci, predmety) a nehmotné (služby, vedomosti), kde vzdelanie je zrejme statkom nehmotným; podľa geografického hľadiska na statky národné, regionálne a lokálne a pod.

²⁸⁷K historickým formám takejto konzumácie vlastníctva patrí napríklad aj nediel' (obecný majetok) či urbariát, kde neexistovalo právo člena na vydelenie individuálneho podielu.

vý čas, elektrická energia). Rovnako náklady na učebnicovú a inú literatúru, čas na skúšanie s rastom počtu študentov rastú“ (Čaplánová 1999, s. 54). Na druhej strane koncept celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia sa mení vzdelávania na statok výrazne nerivalitný. Aj v Delorsovej správe sa zdôrazňuje, že vzdelanie treba radiť k verejným statkom, ktoré musia byť prístupné všetkým (Delors 1997, s. 11).

Niekedy sa ako príbuzné kritérium používa **deliteľnosť/nedeliteľnosť spotreby**: pričom deliteľnosť spotreby znamená, že statok môžu spotrebovať všetci bez toho aby sa vzájomne obmedzovali, konkurovali si (tu hovoríme o nekonkurenčnosti) a bránili si v spotrebe, zatiaľ čo nedeliteľnosť spotreby znamená, že nie je možné určiť podiel jednotlivca na spotrebe a jeho spotrebu nemožno vyjadriť ani cenou ani užívateľským poplatkom; **nedeliteľnosť kvality** znamená, že každý jednotlivec môže takýto statok spotrebovať v rovnakej kvalite ako všetci ostatní;

- **vylúčiteľnosť/nevylúčiteľnosť**:

Vylúčiteľnosť znamená, že ten, kto statok nezaplatí, nemá možnosť ho ani konzumovať. Nevylúčiteľnosť zase znamená že nie je možné zo spotreby nikoho vylúčiť „Len čo sa statok v danom spoločenstve poskytuje, nie je možné z jeho spotreby vylúčiť žiadneho člena tohto spoločenstva. Ak však jednotlivci môžu spotrebovať statok bez toho, aby zaň zaplatili, majú motív svoje preferencie neodhaliť a mlčať v nádeji, že náklady na jeho poskytovanie prevezmú iní a oni budú mať možnosť statok spotrebúvať bez toho, že by na jeho poskytovanie prispievali“ (Čaplánová 1999, s. 53).

Spotrebiteľia si niekedy spotrebu ani neuvedomujú a tá má charakter spotreby označovanej ako automatická; vylúčiteľnosť môže byť **nemožná**, možná, ale **nákladná**, prípadne je **nežiadúca**. V súvislosti s poskytovaním služieb formálneho vzdelávania A. Čaplánová tu píše, že „nie je problémom jednotlivca zo spotreby týchto služieb vylúčiť v prípade, že nesplní stanovené kritériá (napríklad nezaplatí školné, neurobí prijímacie testy a pod.). Rovnako nie je problém vylúčiť zo spotreby prednášky jednotlivca, ktorý príde na prednášku neskoro a svojim neskorým príchodom ruší tých, ktorí prišli včas (vrátane prednášajúceho). V prípade služieb vzdelávania nie je teda vylúčiteľnosť zo spotreby nemožná ani nákladná. Zostáva otázka, či je žiadúca“ (Čaplánová 1999, s. 54).

Ak však vnímame vzdelávanie nie len v rámci transmisívneho (školského) systému, ale ako proces celoživotného učenia sa, potom sa vylúčiteľnosť úplne stráca, tak ako sa vzdelanie svojim charakterom približuje k voľnému statku: prístup k vzdelávaniu prostredníctvom digitálnych komunikačných technológií prestáva byť vylúčiteľný ale význam kritéria žiadúciosti ostáva.

Súčasťou pohľadu na vylúčiteľnosť/nevylúčiteľnosť spotreby statkov by mala preto byť aj ich klasifikácia na statky **žiadúce** (ktorých spotreba zvyšuje úžitok u spotrebiteľa), **nežiadúce** (ktoré mieru úžitku znižujú) a **ľahostajné**, ktoré na úžitok spotrebiteľa nemajú vplyv (Mankiw 2000, s. 232). Vzdelanie – najmä ak ho vnímame cez informácie a dostupnosť ich osvojovania – je síce už niekedy skôr voľným ako vzácnym statkom, nie je potrebné s ním obozretne nakladať z hľadiska rizika jeho vyčerpania, ale je dôležité vnímať, jeho úžitok a mieru jeho žiadúciosti či nežiadúciosti²⁸⁸;

- **fakultatívnosť/obligatórnosť** (príkazovosť) spotreby, podľa toho, či rozhodovanie o užitočnosti spotreby je založené na individuálnych preferenciách jednotlivých užívateľov (fakultatívna spotreba) alebo spoločnosť považuje spotrebu určitého statku pre všetkých občanov za užitočnú a túto spotrebu prikazuje (nenecháva ju na slobodnej voľbe občanov – príkazová spotreba). Niekedy sa v literatúre používa aj označenie **neodmietnuteľnosť** spotreby, čo znamená, že „len čo sa statok v danom spoločenstve poskytuje, nemôže člen daného spoločenstva jeho spotrebu odmietnuť. Vzhľadom na nedokonalosť politického mechanizmu táto vlastnosť ovplyvňuje suverenitu spotrebiteľa, pretože ho môže nútiť spotrebúvať a prispievať na financovanie statkov, ktoré si neželá spotrebúvať“ (Čaplánová 1999, s. 53)²⁸⁹.

²⁸⁸Voľne na internete dostupné návody na zhotovenie nástražných výbušných systémov, kurzy pre teroristické komandy či kurzy, zamerané skryte na manipuláciu s ľudskou vôľou, majú všetky znaky vzdelávacích aktivít, ale o ich úžitku možno pochybovať. A. Čaplánová v tejto súvislosti hovorí dokonca o všeobecne škodlivých statkoch (Čaplánová 1999, s. 62).

²⁸⁹V literatúre sa ako ďalšie kritériá sporadicky uvádzajú aj nenahraditeľnosť, spoločlivosť a pod.

Vo väzbe na zmenu charakteru politiky vzdelávania na verejnú politiku, ako sme ju analyzovali v predchádzajúcom texte, sa však zásadne mení pohľad na uplatnenie tohto kritéria: direktívny charakter štátu a štátnych inštitúcií ako jediného určovateľa verejného záujmu sa mení a je nahradzovaný spoločenským konsenzom ako výsledkom interakcie širokého spektra aktérov verejnej politiky. Neodmietnuteľnosť spotreby verejných služieb vzdelávania sa takto redukuje len na jej obligatornosť, vymedzenú zákonom (ktorým ako jediným nástrojom možno občanovi ukladať „neodmietnuteľné“ povinnosti, pričom aj zákony v oblasti vzdelávania dnes u nás i v iných demokratických spoločnostiach obsahujú pre tieto povinnosti (ako napr. pre povinnú školskú dochádzku) celý rad variantných foriem realizácie. Na druhej strane sa požiadavka povinnosti (obligatornosti, neodmietnuteľnosti) premieta do celého radu vzdelávacích aktivít neformálneho vzdelávania.

5.2.2.3 Úžitok zo spotreby statkov vzdelania

Pri ďalšej (už syntetickej) klasifikácii členíme statky z **ekonomického hľadiska, z hľadiska ekonomického úžitku**, presnejšie z identifikácie **komu statok prináša úžitok**, ktoré vychádza z hľadiska vzájomných vzťahov individuálneho uspokojovania, pričom táto klasifikácia explicitne nezohľadňuje inštitucionálne hľadisko (a tým napríklad zásahy štátu do spotreby), ale vychádza len zo spôsobu ich spotreby a zo vzájomných vzťahov tzv. individuálneho uspokojenia, zo spôsobov vzťahu rôznych ekonomických subjektov voči nim (a nie trhový pohľad), ako na to upozorňuje J. B. Bénard (1989, s. 41). Napokon toto kritérium uplatnili už aj P. Samuelson a W. Nordhaus, keď používali pojem verejné a súkromné *s p o t r e b n é* statky.

Môžeme teda hovoriť, že statky z tohto hľadiska členíme na:

- **(čisté) súkromné statky** (statky súkromnej spotreby) sú takto charakterizovateľné svojou rivalitou a vylúčiteľnosťou (Čaplánová 1999, s. 55): ich spotreba je rivalitná a deliteľná medzi jednotlivcov. Prinášajú **úžitok jednotlivcovi**. Ich spotreba je fakultatívna. Súkromný statok je jeho vlastníkom z tohto hľadiska predovšetkým spotrebovaný. Vo vzdelávaní sa v povojnovom období vyskytovali len v menšej miere, ale v súvislosti s rozširovaním celoživotného učenia sa a s rastom významu a zodpovednosti jednotlivca narastá aj význam permanentného sebazvdelávania, ktoré môže mať veľmi často charakter spotreby súkromného statku;
- **čisté kolektívne (verejné) statky** (statky verejnej spotreby) sú charakteristické svojou nerivalitou a nevylúčiteľnosťou (Čaplánová 1999, s. 55): ich spotreba je nedeliteľná (nemožno určiť podiel jednotlivca na ich spotrebe), nedeliteľná je aj ich kvalita a nikto nemôže byť vylúčený zo spotreby – spotreba je automatická, nevyznačuje sa znakmi konkurenčného boja. Prinášajú **úžitok všetkým spotrebiteľom** (aj keď statok môže pritom byť spotrebovaný jednou osobou alebo len určitou skupinou osôb). Ich spotreba je spravidla príkazová. P. Samuelson a W. Nordhaus, ktorí vo svojej klasifikácii odlišujú aj statky spotrebné, uvádzajú, že verejný spotrebný statok je dostupný každej osobe, ktorá je členom daného spoločenstva bez ohľadu na to, či ho táto osoba v závislosti od svojich preferencií spotrebováva alebo nie (Samuelson – Nordhaus 1992, s. 337). Zmena charakteru vzdelávacej politiky v zmysle prechodu od transmisívneho školského vzdelávania k celoživotnému učeniu sa v informačnej spoločnosti otvára priestor aj pre širšie poskytovanie vzdelávacích statkov verejnej spotreby, umožňujúcim napríklad všeobecnú informovanosť verejnosti v celom rade aspektov súčasného sveta;
- **zmiešané kolektívne (verejné) statky** ako statky, ktoré vystupujú ako kombinácia statkov rivalitných a nevylúčiteľných a ako kombinácia statkov nerivalitných a vylúčiteľných. Niekedy sa medzi týmito dvoma skupinami nerozlišuje a všeobecne sa o zmiešaných verejných statkoch hovorí, že ich spotreba je deliteľná medzi jednotlivcov, pričom je možné určiť presný podiel jednotlivca na spotrebe statku a túto spotrebu možno aj oceniť. Kvalita týchto statkov je nedeliteľná (až po kapacitné obmedzenie) a teda vzťah medzi kvantitou a kvalitou vo veľkej väčšine zmiešaných verejných statkov má vzťah nepriamej úmery (ktorý sa navyše prejavuje aj v tzv. riziku preťaženia²⁹⁰). Pri

²⁹⁰O preťažení hovoríme vtedy, keď v dôsledku vysokého dopytu po spotrebe môže dochádzať k zníženiu kvality pre všetkých užívateľov (Bénard 1989, s. 49), teda keď pri prekročení určitej kvantity zmiešaného verejného statku dochádza k poklesu jeho kvality.

danej úrovni spotrebovanej kvantite je kvalita pre všetkých spotrebiteľov rovnaká. Existuje tu možnosť vylúčenia zo spotreby. Spotreba týchto statkov môže byť fakultatívna alebo príkazová.

Hoci existuje všeobecná zhoda na tom, že statky vzdelávania možno považovať za statky zmiešané (Ochrana – Pavel – Vítek 2010, s. 109 – 110, Tichý 2014, s. 97), z nášho pohľadu je však potrebné zmiešané statky predsa len analyzovať detailnejšie a rozlišovať medzi:

1. statkami rivalitnými a nevylúčiteľnými (ktorých všeobecne nie je veľa a medzi príkladmi ktorých sú uvádzané ryby v mori, uhlie či plná cesta²⁹¹) a
2. statkami nerivalitnými a vylúčiteľnými, niekedy nazývané aj **klubové statky** (napríklad golfové ihriská, kiná a pod.). Práve sem patrí významná časť vzdelávania ako statku. „Až po naplnenie kapacity posluchárne neznižuje zvýšenie počtu poslucháčov úžitok, ktorý majú z počúvania prednášky ostatní poslucháči. Na druhej strane vylúčenie spotrebiteľa zo spotreby tohto typu statkov sa nespája s významnejšími dodatočnými nákladmi. Je... ľahké zabrániť vstupu dodatočných poslucháčov do posluchárne“ (Čaplánová 1999, s. 55). Máme za to, že klubové statky majú tendenciu vytláčať kolektívne verejné statky najmä v priestore komodifikovateľného vzdelávania.

5.2.2.4 Spôsob dostupnosti statkov vzdelania

Považujeme pritom za účelné oddelene analyzovať klasifikáciu statkov z hľadiska ich spôsobu alokácie (a neprelietať či nespájať túto klasifikáciu s predchádzajúcou), čiže podľa toho, ako sa vzdelanie, **ako sa tovar dostáva k spotrebiteľovi, či cez trh alebo ináč**. O statkoch v tomto kontexte už hovoríme ako o tovaroch. Trh je teda prostredím, v ktorom dochádza aj k intervenciám štátu ako inštitúcie, čo ovplyvňuje produkciu i spotrebu statkov, na základe čoho J. B. Bénard (1989, s. 41) hovorí o inštitucionálnom kritériu. Klasifikácia statkov z tohto hľadiska vyzerá nasledovne:

- **(čisto) trhové**, ktorých produkcia a rozdeľovanie prebieha cez trh, kde je cena výlučne výsledkom interakcie medzi ponukou a dopytom, bez štátnej intervencie: spotreba nie je obmedzovaná, obmedzovanie spotreby sa nepovažuje za prospešné, spotreba sa trhovou (na základe ponuky a dopytu) delí medzi jednotlivých spotrebiteľov a ich cena sa tvorí na trhu;
- **polotrhovú (nečisté trhové, zmiešané)** prechádzajúce trhom, ale so štátnymi intervenciami (s trhovou reguláciou a štátnym zasahovaním). Cenu síce stanovuje trh ale štát intervenuje diskriminačne napríklad obmedzovaním spotreby, reguláciou cien – maximálne, resp. modifikované ceny, diferencovaným zdanením – najmä nepriamymi, spotrebnými daňami, alebo motivačne príspevkami, subvenciami, dotáciami a pod., spotreba je tu deliteľná, kvalita nedeliteľná. Práve kategória polotrhových statkov stále lepšie vyjadruje charakter statkov vzdelávania oproti kategórii statkov verejných (Nemec 1997);
- **netrhové**, ktoré nie sú alokované na trhu, teda neprechádzajú cez trh, trh nestanovuje ich cenu, nie je tu voľná výmena medzi výrobcom a spotrebiteľom, nemajú priamu cenu, o ktorej by rozhodoval odberateľ či spotrebiteľ, poskytujú sa buď bezplatne (za nulovú cenu) alebo za určitý (užívateľský) poplatok. Ich produkcia neprináša zisk, sledujú sa len náklady ich produkcie, rozhodovanie o ich produkcii je spravidla v rukách štátu (alebo inej verejnej autority)²⁹² a sú financované z verejných zdrojov (Bénard 1989, s. 72).

Rovnako je aj z hľadiska našej témy zaujímavé členenie statkov podľa formy, kde všeobecná ekonomická teória rozlišuje a) čisté výrobky ako materiálne statky bez explicitných služieb, b) výrobky so sprievodnými službami, c) služby so sprievodnými výrobkami a d) čisté služby. Pokiaľ ide

²⁹¹Čaplánová tu uvádza príklad kvetenstva záhrady, ktoré navštevujú včely z rôznych včelínov. „Kvetenstvo sa vyznačuje rivalitou, pretože nektár, ktorý z neho pozberajú včely z jedného včelína, nie je k dispozícii včelám z iného včelína. Zabrániť prístup niektorým včelám ku kvetenstvu by si však vyžiadalo prohibatívne vysoké náklady. Vylúčiteľnosť zo spotreby sa preto prakticky nedá uskutočniť“ (Čaplánová 1999, s. 55).

²⁹²Vzťah medzi klasifikáciou statkov (podľa vlastníctva) a tovarov (z hľadiska spôsobu alokácie) sa spravidla zjednodušuje na konštatovanie, že čisté netrhové a polotrhovú tovary zodpovedajú čistým verejným a zmiešaným statkom.

o vzdelávanie, bolo by zrejme zjednodušením považovať ho len za poskytovanie čistých služieb (hoci takáto abstrakcia sa dá v dohodnutom rozsahu akceptovať) a v praxi ide bežne o služby so sprievodnými výrobkami (učebnice, hand-outy a pod.).

Z hľadiska vzájomného vzťahu medzi statkami – v súlade s vyššie citovaným prístupom V. Pareta – môžeme statky členiť aj na **substitúty** (ktoré si vzájomne konkurujú, môžu sa v spotrebe vzájomne vylučovať) a **komplementy** (ktoré sa v spotrebe vzájomne dopĺňajú, spájajú)²⁹³.

5.3 NÁKLADY A ÚŽITKY VZDELANIA

Pre ekonómov – ale napokon nielen pre nich – je prirodzené pozeráť sa na vzdelávanie ako na ekonomickú činnosť, ktorá má svoje vstupy a výstupy. „Vo všeobecnosti možno hodnotu vzdelania merať buď vstupnou alebo výstupnou metódou. Vstupná metóda hodnotí zdroje, ktoré rodiny, študenti a štát vynakladajú na vzdelávanie. Táto metóda sa zaoberá hodnotou vzdelávania z účtovného hľadiska. Naproti tomu výstupná metóda hodnotí to, čo sa vzdelávaním vytvorí, ako napríklad vyššia životná úroveň vzdelanejších ľudí v porovnaní s menej vzdelanými. Porovnanie vstupov a výstupov vzdelávania vedie k meraniu efektívnosti využívania zdrojov“ (Psacharopoulos 2006, s. 113 – 114). Bližšie sa k tejto otázke vrátíme ešte v súvislosti s hodnotením vzdelávania, osobitne s kritériami tohto hodnotenia.

Pri nákladoch a úžitkoch vzdelania sa na prvý pohľad dostávame opäť, z inej strany, k otázke vzťahu produkcie a spotreby, pretože náklady vzdelania sa spravidla spájajú s produkciou statkov vzdelania a úžitky zase s ich spotrebou. Tento vzťah je však zložitejší, nakoľko náklady sú spojené nielen s produkciou statkov vzdelávania, ale určité náklady vyvoláva aj ich spotreba a zložitá je aj stránka úžitkov.

Pritom meranie nákladov na vzdelanie sa stalo predmetom intenzívnejšieho záujmu ekonómie vzdelávania až v 70. rokoch: zatiaľ čo ešte v 60. rokoch boli zdroje na financovanie vzdelávania relatívne ľahko dostupné, 70. roky priniesli výrazný rast dopytu po vzdelaní a s tým spojený narastajúci tlak na verejné rozpočty, neskôr však aj tlak na rozpočty domácností. V 90. rokoch sa záujem o túto tému oživil najmä v súvislosti so zmenami nákladov v dôsledku uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní (Dudová 2011, s. 9 – 10).

Pokiaľ ide o úžitky zo vzdelania, doposiaľ sa najväčšia pozornosť koncentrovala na výnosy vzdelania, chápané ako zvýšenie schopností jednotlivca prejavujúce sa v raste jeho zárobkových možností (Čaplánová 1999 s. 42). Mnohé úžitky zo vzdelania sa pritom jednoducho označili za externality a nebola im venovaná hlbšia pozornosť. Pre naše potreby budeme čiastočne abstrahovať od rozdielov medzi úžitkami a výnosmi.

Tak náklady ako aj úžitky zo vzdelania môžeme pritom deliť na priame a nepriame a každú z týchto skupín ďalej na trhové a netrhové. Ak prijmeme predpoklad, že výnos je zvýšenie ekonomických úžitkov, potom môže byť ilustráciou takéhoto porovnania nasledovná tabuľka:

²⁹³V podmienkach trhu platí, že v prípade substitútov zvýšenie (zníženie) ceny jedného tovaru vedie k rastu (poklesu) dopytu po jeho substitúte – spotrebiteľ zamieňa spotrebu jedného statku spotrebou statku druhého (kladná krížová elasticita dopytu). Pri dokonalých substitútoch dochádza dokonca k voľnému zamieňaniu spotreby dvoch statkov. Pri komplementoch platí, že zvýšenie ceny jedného tovaru vedie k poklesu dopytu po jeho komplemente – spotrebiteľ obmedzí spotrebu oboch tovarov (záporná krížová elasticita dopytu). Komplementy môžu, ale nemusia, byť symetrické.

Tab. 9 Členenie nákladov a výnosov podľa ich trhového/netrhového charakteru

		Výnosy	Náklady
Priame	Trhové	Predané výrobky	Výdavky na výrobné faktory a iné vstupy
			Finančné náklady
	Netrhové	Netrhové statky	Netrhové náklady
			Časové zisky
	Ušetrené životy	Zmarené životy	
Nepriame	Trhové	Explicitné prerozdelenie dôchodkov	Tie isté veličiny hodnotené ako náklad
		Implicitné prerozdelenie cenami	
	Netrhové	Pozitívne externality	Negatívne externality

Prameň: Koudela 2011, s. 75 – 76

5.3.1 Náklady vzdelania

Všimnime si najprv náklady vzdelania z hľadiska miesta ich vzniku.

Ako sme už uviedli, veľa nedorozumení v diskusiách o ekonómii vzdelania má svoj pôvod v tom, že pri nákladoch vzdelania sa nie dost' presne rozlišujú náklady, ktoré vznikajú **pri produkcii statkov** vzdelania od nákladov, ktoré vznikajú u spotrebiteľov **pri nadobúdaní a spotrebe** týchto statkov (Martincová 2011, s. 151). Oba tieto pohľady na náklady vzdelania pritom spolu súvisia a korešpondujú (náklady produkcie vzdelania by sa mali premietat' určitým spôsobom aj do ich ceny, ktorá zásadným spôsobom určuje náklady ich nadobúdania a spotreby), ale v mnohých súvislostiach je potrebné ich z týchto hľadísk rozlišovat'. Podrobnejšie sa o týchto rozdieloch zmienime v ďalšej podkapitole tejto monografie, kde si všimneme rozdiely vo financovaní produkcie a spotreby statkov vzdelania. Napriek tomu sa pokúsime rozlišovat', či ide o náklady, ktoré majú primárne charakter nákladov produkcie alebo charakter nákladov na spotrebu.

Náklady na vzdelanie musíme pritom v oboch týchto prípadoch vnímat' ako **alternatívne** náklady a vždy sa rozhodovat' pre to použitie, ktoré prinesie najväčší úžitok. Alternatívne náklady môžeme rozdelit' na alternatívne náklady jednotlivca (súkromné alternatívne náklady) a spoločnosti (spoločenské alternatívne náklady).

5.3.1.1 Náklady jednotlivcov a náklady spoločnosti

Medzi **náklady jednotlivcov** na vzdelanie patria predovšetkým náklady **na spotrebu** statkov vzdelania. Patria sem náklady na knihy a iné študijné potreby, poplatky za štúdium, náklady na cestovné spojené s dochádzaním do školy, ušlý zárobok počas štúdia a pod., znížené o zdroje, poskytnuté študentom vo forme grantov (Dudová 2011, s. 81). Väčšinu nákladov jednotlivcov tvorí čas strávený učením alebo štúdiom. Príjem, ktorý by sa dal získať prácou počas tohto obdobia, je ušlý a označuje sa ako náklady obetovanej príležitosti na vzdelanie. Tu však treba brať do úvahy len čistý ušlý príjem, pretože fyzická osoba nemôže mať priamy prospech zo zaplatených odvodov či daní. Príjmy zohľadnené ako náklady obetovanej príležitosti, náklady obetovanej príležitosti vznikajú pri každom vzdelávaní, aj keď štát znáša priame náklady na vzdelávanie a tie sa zvyšujú s úrovňou vzdelávania. Ďalšie súkromné náklady, ktoré vznikajú najmä v oblasti vysokoškolského vzdelávania, sú na jednej strane priame náklady na vzdelávanie, ako je školné a materiálne náklady, ktoré však nesú len čiastočne samotní jednotlivci a medzi jednotlivými krajinami sa značne líšia. Na druhej strane existujú nepriame náklady, ktoré vznikajú pri vzdelávaní. Patria sem vyššie náklady na bývanie v mieste štúdia, keďže študent už nemôže bývať doma, alebo prípadné cestovné náklady do vzdelávacej inštitúcie a všeobecne vyššie životné náklady v mnohých študentských mestách. Tieto náklady sa však musia znížiť o dotácie, pretože študenti nemusia znášať náklady v takom rozsahu sami (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 15 – 16).

Náklady pre spoločnosť ako celok sú širšou kategóriou a prevažne majú charakter nákladov **na produkciu** statkov vzdelania. „Patria k nim náklady na mzdy a platy učiteľov a ostatných zamestnancov škôl a inštitúcií, spojených s poskytovaním služieb vzdelávania (školské správy,

ministerstvo školstva), náklady na budovy škôl a ich vybavenie. Ich súčasťou je aj ušlý zárobok študentov počas štúdia, keďže vyjadruje ušlý output, ktorý mohli v čase venovanom štúdiu vytvoriť“ (Čaplánová 1999, s. 69)²⁹⁴, teda nielen úplné náklady na zabezpečenie výchovy a vzdelávania, ale aj alternatívne náklady, súvisiace s neúčastou vzdelávajúcich sa jednotlivcov na výrobnom procese (Dudová 2011, s. 81). Náklady spoločnosti sa skladajú zo súkromných nákladov a nákladov štátu. Náklady štátu zahŕňajú stratu daňových príjmov a príspevky na sociálne zabezpečenie vrátane príspevkov zamestnávateľa, ktoré by žiaci a študenti platili, ak by sa nevzdelávali, ale pracovali. Okrem toho štát financuje vzdelávacie inštitúcie, pokiaľ nie sú výlučne súkromne. Štátne výdavky zahŕňajú náklady na budovy, učebné pomôcky a personál, pričom sa odpočítajú dane a všetky poplatky za vzdelávanie.

Nakoniec je potrebné pripočítať dotácie pre študentov, prídavky na deti atď., ktoré však smerujú skôr do podpory **spotreby** statkov vzdelania. Celkové náklady sa výrazne líšia medzi jednotlivými vzdelávacími programami a tiež medzi účastníkmi vzdelávania v závislosti od dĺžky a obsahu vzdelávania. Sociálne náklady teda pozostávajú z nákladov ušlej príležitosti študentov a zo straty daňových príjmov a príjmov zo sociálneho zabezpečenia štátu, ktoré možno vyčísliť pomocou hrubej mzdy a odvodov zamestnávateľa z ušlého príjmu. Dotácie pre študentov zo strany štátu sa navzájom kompenzujú, pretože predstavujú prerozdelenie, ale nie dodatočné náklady (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 16 – 17).

Aj keď toto vymedzenie sa týka len vzdelávania v školskom systéme, možno ho pochopiteľne aplikovať aj na celoživotné učenie sa – aj keď v takomto kontexte oveľa viac vystúpia do popredia aj **náklady pre podnik**, ale aj **náklady pre rodinu a domácnosť** atď. (porovnaj Severová 2011, s. 270).

Na rozhraní kritéria miesta vzniku a formy nákladov by sme mohli identifikovať ďalšie klasifikácie:

5.3.1.2 Náklady explicitné a implicitné, priame a nepriame

Tak náklady produkcie ako aj náklady spotreby statkov vzdelávania môžu mať na mikroekonomickej úrovni charakter tak **explicitných** nákladov, priamo súvisiacich s produkciou alebo nadobudnutím určitého statku (nákupom alebo prenájomom cudzích výrobných faktorov), ktoré majú spravidla peňažnú formu, ako aj nákladov **implicitných**, ktoré vznikajú používaním vlastných zdrojov a môžu mať peňažnú formu, ale väčšinou peňažnú formu nemajú. V prípade vzdelávania sú explicitné náklady pomerne dobre identifikovateľné a zahŕňajú napríklad školné, poplatky za konzultácie, náklady na študijnú literatúru a pomôcky, ale podľa niektorých autorov aj náklady na dopravu a ubytovanie a pod., ale vyjadriteľnosť implicitných nákladov je náročnejšia (Severová 2011, s. 269, 270) a v kontexte vzdelávacej politiky ešte viac.

Explicitné náklady sú v literatúre väčšinou považované za synonymom nákladov priamych, ktoré možno priamo spájať s jednotkou výkonu (priamy materiál, priame mzdy, ostatné priame náklady – odpisy, licencie a pod.). Podobne sú implicitné náklady stotožňované s kategóriou nákladov nepriamych (réžia výrobná a správna, odbytové náklady a pod.). Pokiaľ neuvedieme ináč, budeme brať do úvahy:

- náklady **priame**, ktoré vznikajú či už výrobcom alebo aj spotrebiteľom (teda priamym aktérom tvorby a spotreby statkov vzdelávania), pričom pri vzdelávaní „priamymi nákladmi budeme rozumieť tie náklady, ktoré študenti, ich rodiny, štátne a iné inštitúcie vynaložia priamo na zabezpe-

²⁹⁴Naposledy spomínaný by sme však zaradili skôr do alternatívnych nákladov jednotlivcov a jeho zložitost' je aj v tom, že v rôznych odboroch štúdia môže byť značne rozdielny. Napríklad v súvislosti s duálnym vzdelávaním sa školy a firmy (v ktorých sa absolvuje praktická časť vzdelávania) stávajú substitučními zdrojmi nadobúdania znalostí, zručností a vedomostí, pričom „študent počas pobytu v škole síce pracuje, ale za svoje výkony, za svoju ‚prácu‘ však nepoberá peniaze. Mnohí študenti však pracujú za peniaze pred nástupom do školy, po vyučovaní, respektíve ‚popri‘ škole alebo počas prázdnin. Ich zárobky bývajú však nižšie, než keby školu nenavštevovali. Je tomu tak, pretože nedosahujú výkony, aké by dosahovali pri plnom nasadení, čiže keby neštudovali. Rozdiel medzi tým, čo by mohli zarobiť prácou na ‚plný úväzok‘ a medzi skutočným príjmom (vrátane hodnoty voľného času) je dôležitým alternatívnym, nepriamym (implicitným) nákladom na štúdium“ (Severová 2011, s. 269).

čenie služieb vzdelávania. Patria sem napríklad náklady na knihy, školné, výstavbu a vybavenie budov škôl a pod.“ (Čaplánová 1999, s. 72 – 73);

- náklady **nepriame**, ktoré vznikajú (napríklad v dôsledku prerozdeľovacích procesov v spoločnosti) iným spoločenským (kolektívnym či individuálnym) subjektom. Sú to „náklady, ktoré sa vynaložia na vzdelanie implicitne alebo čiastočne. To znamená, že často sa súčasne využívajú aj na zabezpečenie iných aktivít. Patrí k nim napríklad tá časť administratívnych nákladov vlády, ktorá sa použije na zabezpečenie a reguláciu poskytovania služieb vzdelania. Do tejto kategórie je potrebné zaradiť aj čas študentov, strávený počas štúdia, pretože ide o náklad, ktorý sa prejaví len nepriamo a nie je bezprostredne vyjadrený v peňažnej forme“ (Čaplánová 1999, s. 73). Podobne to platí aj v prípade neformálneho ale aj informálneho vzdelávania.

5.3.1.3 Náklady fixné a variabilné

Z hľadiska funkcie v reprodukčnom procese má podstatne vyššiu relevanciu (napríklad v porovnaní s rozlišovaním nákladov na priame a nepriame) rozlišovanie nákladov na fixné a variabilné. Všeobecne platí, že:

1. **fixné** náklady sa zmenou objemu výkonov resp. využitia kapacity v určitom intervale nemenia (vznikajú aj vtedy, keď sa žiadne statky nevytvárajú a na druhej strane pri ich objeme v určitom intervale možno vytvoriť prakticky ľubovoľné množstvo výkonov): sú to najmä tzv. kapacitné náklady, pomocou ktorých sa vytvárajú podmienky pre priebeh reprodukčného procesu. Aj tu je možné podrobnejšie členenia, dôležité aj z pohľadu ekonómie vzdelávania, keď rozlišujeme:

- pravidelné a opakované časové odpisy, splátky a pod. s konštantnou výškou, ktoré sú prakticky neovplyvniteľné;
- náklady na obsluhu a riadenie, čiže spojené so spôsobom zabezpečenia činnosti (patria sem napríklad fixné mzdové náklady riadiacich a administratívnych pracovníkov) – výška týchto nákladov nemusí byť nemenná;
- náklady na reklamu, propagáciu a pod., ktoré sú premenlivé.

Ak si premietneme fixné náklady na škálu vzdelávania formálneho, neformálneho a informálneho, môžeme konštatovať klesajúci podiel fixných nákladov na jednotku výkonu, inými slovami – informálne vzdelávanie je na fixné náklady relatívne najmenej náročné;

2. **variabilné** náklady sa naproti tomu menia a táto zmena môže byť:

- proporcionálna, keď objem nákladov na jednotku výkonu je konštantný a ich celkový objem rastie priamoúmerne objemu výkonov;
- podproporcionálna, keď objem nákladov na jednotku výkonov klesá a ich celkový objem rastie pomalšie ako objem výkonov (najčastejšie ide napríklad o náklady na opravy a údržbu);
- nadproporcionálna, keď objem nákladov na jednotku výkonu stúpa a ich celkový objem rastie rýchlejšie ako objem výkonov (čo je vo všeobecnosti pomerne zriedkavý jav).

Pri nákladoch na vzdelávanie sa častejšie venuje pozornosť variabilným nákladom, treba si však uvedomiť, že významnou mierou sú modifikovateľné aj tie fixné náklady, ktoré sú považované za málo modifikovateľné – napríklad pri využívaní online vzdelávania sa fixné náklady rozpočítavajú na viac žiakov. Absolútna výška fixných nákladov sa mení pri zmenách rozsahu kapacít a „z dlhodobého hľadiska sú všetky zdroje variabilné (je možné zmeniť počet učiteľov, veľkosť a počet budov a zariadení)“ (Čaplánová 1999, s. 70).

Súhrn fixných a variabilných nákladov predstavujú potom **celkové** náklady.

5.3.1.4 Náklady priemerné a hraničné

Pre rozhodovanie o optimálnom objeme produkcie všeobecne – a aj v prípade statkov vzdelávania – je mimoriadne dôležité poznanie ich priemerných a hraničných nákladov:

Priemerné náklady, alebo ináč celkové náklady na jednotku statku, môžeme tiež členiť na **priemerné fixné** náklady (fixné náklady na jednotku statku – majú klesajúcu hodnotu, lebo sa roz-

počítavajú na rastúci počet jednotiek) a **priemerné variabilné** náklady (variabilné náklady na jednotku statku – s rastom produkcie spočiatku klesajú a po dosiahnutí optima začínajú rásť). Priemerné celkové náklady teda klesajú pokiaľ klesajú priemerné fixné aj priemerné variabilné náklady, následne je nárast priemerných variabilných nákladov kompenzovaný poklesom priemerných fixných nákladov až napokon priemerné celkové náklady začínajú narastať v dôsledku toho, že dodatočný prírastok produkcie spôsobuje rýchlejší rast priemerných variabilných nákladov ako je pokles priemerných fixných nákladov. V ekonómii vzdelávania pracujeme najčastejšie s priemernými nákladmi na jedného študenta, ktoré vypočítame vydelením celkových nákladov počtom študentov (Čaplánová 1999, s. 70).

Hraničné náklady, alebo ináč náklady na dodatočnú jednotku statku sú náklady, vyvolané zvýšením produkcie o jednu jednotku. Pri znižovaní objemov produkcie hraničné náklady klesajú (produkcia pri malých objemoch je nákladná) až po dosiahnutí minima, so zvyšovaním objemov začínajú narastať. Krátkodobé hraničné náklady vzdelania bývajú nižšie ako hraničné náklady z dlhodobého hľadiska. V prípade vzdelávania sú hraničné náklady pomerne ťažko merateľné a medzi rôznymi školami a typmi štúdia existujú rozdiely, napríklad pri štúdiu technických odborov sú vyššie ako pri štúdiu odborov spoločenskovedných (Čaplánová 1999, s. 70 – 72). Ešte väčšie rozdiely sú medzi formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním.

„Vzťah medzi priemernými a hraničnými nákladmi bude závisieť... od vzťahu medzi veľkosťou inštitúcie a jej nákladmi. Medzi rôznymi inštitúciami sa bude líšiť. Je zrejmé, že ak vzrastie počet študentov školy, vzrastú aj jej celkové náklady“ (Čaplánová 1999, s. 70). Existujú pritom tri možnosti vývoja vzťahov medzi priemernými a hraničnými nákladmi:

- ak sú hraničné náklady nižšie ako priemerné celkové náklady, priemerné náklady klesajú (ak sú hraničné náklady na poslednú jednotku nižšie ako priemerné náklady, produkcia poslednej jednotky prispieje k poklesu priemerných nákladov) a pre tieto jednotky produkcie budú priemerné celkové náklady klesať;
- ak sú hraničné náklady vyššie ako priemerné celkové náklady, priemerné náklady rastú (výroba poslednej jednotky prispieje k rastu priemerných nákladov) a pre tieto jednotky budú priemerné celkové náklady rásť;
- hraničné náklady sú zhodné s priemernými celkovými nákladmi pri takej úrovni produkcie, pri ktorej dosahujú priemerné náklady minimum (hraničné náklady neprispievajú ani k rastu ani k poklesu priemerných nákladov) (Čaplánová 1999, s. 71).

5.3.1.5 Náklady kapitálové a bežné

V ekonomickej literatúre sa náklady zvyknú členiť (najčastejšie s ohľadom na časové hľadisko) na bežné a kapitálové, pričom časové hľadisko je len jedno z hľadísk: **kapitálové** sú časovo jednorazové a najčastejšie sa prejavujú ako investičné, ktoré vznikajú naraz, v jednom momente ako investície na nadobudnutie nového a obnovu starého (najmä) fyzického majetku, ale ktoré sa v priebehu dlhého času opotrebovávajú a prinášajú budúce výnosy (nehnutelnosti, ich zariadenie, technické vybavenie a pod.) – naproti tomu **bežné** náklady sa využívajú na nadobúdanie statkov krátkodobého používania (mzdy, suroviny), vynakladajú sa opakovane (priebežne).

A. Čaplánová upozorňuje na určité odlišnosti chápania bežných a kapitálových nákladoch vzdelávania, keď napríklad knihy, používané študentmi viac rokov po sebe, teda dlhodobo, sú radené do bežných nákladov: „k bežným nákladom na vzdelanie patria všetky náklady, vynaložené na nákup spotrebných statkov (knihy, kancelárske potreby) a služieb (služby učiteľov a ďalšieho personálu), ktoré prinášajú okamžitý krátkodobý úžitok a musia sa pravidelne obnovovať. Kapitálové náklady sa zvyčajne spájajú s nákupom aktív s dlhodobou spotrebou. Patrí k nim napríklad výstavba budov alebo nákup zariadení, ktoré sa budú používať dlhšie časové obdobie. Môžeme ich považovať za investíciu“ (Čaplánová 1999, s. 69 – 70). Treba si pritom uvedomiť, že investície do vzdelania sa môžu zhodnotiť niekedy až po desaťročiach (Potůček 1995, s. 88), k čomu sa ešte vrátíme v podkapitole o hodnotení vzdelávania.

V literatúre je zaužívané aj členenie nákladov z hľadiska ich formy na **hmotné** (ktoré sú ocniteľné na trhu) a **nehmotné** (ktoré nie vždy majú trhovo stanoviteľnú cenu, čo niekedy vedie k pochybnostiam o terminologickej vhodnosti tejto klasifikácie). Vo vzdelávaní máme často dočinenia práve s týmito nehmotnými nákladmi (napríklad u *spillovers* vedomostí).

Náklady teda vnímame ako úhrn **peňažných** výdajov ale aj **nepeňažných** prvkov, nevyhnutných na dosiahnutie vedomostí. Za **nepeňažné** prvky budeme považovať aj dopady regulačných nástrojov štátu a iné externality.

Náklady (a podobne aj úžitky) členíme ešte aj ináč – na peňažné a reálne. Presnejšie – nejde tu o formu, v ktorej v tomto prípade náklady vyjadrujeme, ale o rozdiel, ktorý môžeme registrovať v dôsledku toho, že nie všetky náklady vieme peňažne vyjadriť (porovnaj Čaplánová 1999, s. 69), v dôsledku čoho môžu byť **reálne** (skutočné) náklady vyššie, rovnaké alebo aj nižšie ako náklady vyjadrené peňažne. Je pritom dôležité disponovať informáciami, či je tento rozdiel spôsobený nemožnosťou (neschopnosťou) vyjadrenia nepeňažných prvkov (vrátane externalít), alebo či ide o iné faktory, spôsobujúce tento rozdiel²⁹⁵.

5.3.2 Úžitky vzdelania

Úžitok je vo svojej podstate vlastne psychologický pojem, nakoľko je (najmä na individuálnej úrovni) vyjadrením subjektívneho pocitu uspokojenia potreby. Aj A. Čaplánová spája úžitok, ktorý vzdelanie prináša, aj s pôžitkom zo vzdelania, ktorý sa prejaví počas samotného procesu vzdelávania (Čaplánová 1999, s. 76). Ekonomickým pojmom sa úžitok stáva vtedy, keď sú tieto potreby uspokojované spotrebou statkov – užitočnosť (ako schopnosť prinášať úžitok) je vlastnosťou statkov *ex definitio*. Úžitky zo vzdelania sú rozložené na celý zostávajúci život človeka, a preto sa ťažko vypočítavajú (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 17).

Úžitok je teda ekonomický efekt spotreby statku a úžitky sú teda kľúčovou charakteristikou **spotreby** statkov vzdelávania. *Homo oeconomicus* sa snaží svoj úžitok maximalizovať. Vzhľadom k tomu, že statky sú vzácne, hľadá takú ich kombináciu, ktorá najlepšie uspokojuje (pri daných možnostiach) jeho potreby. Človek ako spotrebiteľ rôzne statky porovnáva²⁹⁶ – a ako to robí, tomu sa venuje teória hraničného úžitku, ktorú sme spomínali vyššie.

Uvedené platí ak vnímame úžitok ako úžitok osobný, individuálny – a aj keď ide o úžitok zo vzdelania. „Druhou skupinou, ktorá nesie zo štúdia daného jednotlivca úžitok, sú ľudia v jeho okolí (rodina, priatelia) a spoločnosť ako celok“ (Čaplánová 1999, s. 74).

5.3.2.1 Úžitky z hľadiska adresáta

Úžitky takto môžeme z **hľadiska ich adresáta**, teda z hľadiska toho, **ktorý adresát čerpá úžitok zo vzdelávacích statkov**, členiť na úžitky individuálne a úžitky spoločenské (Čaplánová 1999, s. 74)²⁹⁷:

²⁹⁵Inak pristupuje k tomuto rozlíšeniu A. Čaplánová, ktorá uvádza, že „náklady na vzdelanie môžeme merať buď vo forme peňažných prostriedkov, alebo vo forme reálnych zdrojov, ktoré sú na zabezpečenie vzdelávacieho procesu potrebné (patrí k nim napr. čas učiteľov, študentov, knihy a iné študijné materiály, budovy, zariadenia“ (Čaplánová 1999, s. 68).

²⁹⁶Uplatňujú sa pritom dva hlavné axiómy: • axióm úplnosti spotreby, ktorý hovorí, že spotrebiteľ je schopný porovnať úžitok dvoch rozdielnych spotrebných košov a • axióm tranzitivity, podľa ktorého ak úžitok prvého koša je väčší ako úžitok druhého koša a zároveň úžitok druhého koša je väčší ako úžitok tretieho koša, potom úžitok prvého koša je väčší ako úžitok tretieho koša) a niekedy aj • dva pomocné axiómy (axióm nepresýtenia, podľa ktorého je väčšie množstvo statku preferované pred menším množstvom statku; a axióm rozmanitosti, podľa ktorého je rozmanitá spotreba preferovaná pred jednotvárnou).

²⁹⁷Podobne konštatuje I. Dudová: „Pri navrhovaní verejnej politiky v oblasti vzdelávania je potrebné brať do úvahy najmä spoločenské náklady a výhody investície do vzdelania, ale nemožno prehliadať ani osobné náklady a prínosy, ktoré sú spojené s individuálnym rozhodnutím jednotlivcov investovať do svojho ľudského kapitálu“ (Dudová 2011, s. 7).

- **individuálny úžitok**, ktorý skutočne môžeme vymedzovať už od roviny subjektívneho (psychologického) zážitku až po chápanie úžitku ako efektu racionálnej kalkulácie nákladov a výnosov vo vzťahu k dosiahnutému výsledku (napríklad v podobe nadobudnutých statkov). Možno sem zahrnúť „zvýšené príjmy po zdanení korigované tak, aby sa brala do úvahy rastúca príležitosť získať zamestnanie a znížené o eventuálne splácanie verejnej pomoci získanej počas štúdia“ (Dudová 2011, s. 81). Ani tu však individuálny úžitok nie je z ekonomického hľadiska až tak izolovane individualistický, ako ho niekedy chápe liberálna teória, pretože v iných teoretických prístupoch už bolo preukázané, že individuálny úžitok nie je závislý len na vlastnej spotrebe jednotlivca, ale aj na spotrebe ostatných subjektov²⁹⁸. Napokon aj legitímny individuálny úžitok môže byť v rozpore s úžitkom nadindividuálnym. Individuálny úžitok však aj podľa nášho názoru je vhodným východiskom chápania úžitkov vzdelania najmä vtedy ak ho akceptujeme vrátane pozitívnych externalít (čím smeruje k spoločenskému úžitku) a akceptujeme intervencie pre elimináciu jeho negatívnych externalít;
- **spoločenský úžitok** je veľmi problematickou kategóriou, osobitne ak hovoríme o vzdelávaní. Zvykne sa stotožňovať s kvalitou a dostupnosťou vzdelávania, čo však samo osebe je len faktor, nepomáhajúci dosahovaniu úžitku a nie úžitok samotný. Objavujú sa libertariánske názory, že vzdelanie nemožno zdôvodňovať jeho spoločenským úžitkom, keďže úžitok a náklady na vzdelanie sú subjektívne (Gonda 2006), na druhej strane vecné konštatovanie, podľa ktorého „ak chceme uskutočňovať v oblasti vzdelávania takú politiku, ktorá povedie k jeho spoločensky optimálnemu objemu, je veľmi dôležité, aby sme poznali spoločenský úžitok, ktorý vzdelanie prináša“ (Čaplánová 1999, s. 74). Priamymi úžitkami vzdelávania pre spoločnosť sú zvýšené daňové príjmy z vyšších miezd vzdelaných pracovníkov, nižšie sociálne výdavky (pretože vzdelaní ľudia pracujú a nezamestnaní sú menej často a kratšiu dobu). Pri výpočte sociálnych úžitkov zo vzdelávania sa peňažné výnosy zo vzdelávania pre spoločnosť porovnávajú s nákladmi, ako sú daňové straty počas vzdelávania a náklady na jeho dotácie zo strany štátu. Ďalšími nepeňažnými dôsledkami sú nižšia miera kriminality a vyšší pocit zodpovednosti občanov za vlastné zdravie, zdravie svojich detí a všeobecné blaho. všeobecného blahobytu, ktoré však je ťažké zachytiť z hľadiska miery návratnosti. Väčšina výpočtov sociálnych výnosov sa preto obmedzuje na priame náklady a výnosy vzdelávania pre hospodárstvo a externality sa ignorujú (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 9). Ak si vypomôžeme vymedzením spoločenského úžitku na inom tzv. nedokonalom trhu, nájdeme aj vymedzenie, podľa ktorého „celkový spoločenský úžitok z činnosti subjektu A je súčtom individuálneho úžitku subjektu A a externého úžitku. Pritom však subjekt A pri svojom rozhodovaní o činnosti neberie do úvahy externý úžitok, ktorý spôsobuje iným bez protihodnoty. Preto sa na trhu zrealizuje menší objem transakcie ako by bolo spoločensky žiaduce. Pri rozhodovaní totiž subjekty berú do úvahy iba svoj individuálny úžitok. Za externý úžitok nie je zaplatené, externý úžitok sa neodráža v cene produktu a často je problematické ho aj identifikovať. Trhová výmena, ktorá ignoruje pozitívne externé efekty, prináša menší ako spoločensky optimálny objem takýchto aktivít“ (Morvay 2013). Práve tieto neekonomické úžitky – lepšie zdravie, nižšia miera kriminality, lepšie sociálne a spoločenské prostredie a lepšie informovaní a úspešnejší občania (Dudová 2011, s. 82) sú rovnako významné. K týmto javom sa ešte vrátíme v záverečnej kapitole detailnejšie.

²⁹⁸V kvantitatívnej ekonomickej analýze sa na skúmanie vzťahov, súvisiacich s úžitkom (zahŕňajúcim spotrebné výdavky, dôchodky, likvidné aktíva, úrokovú mieru a rôzne demografické a sociálne faktory) využíva ako nástroj tzv. spotrebná funkcia. Na makroekonomickej úrovni sa formuluje v podobe agregátnej spotrebnej funkcie (ktorú do ekonomickej vedy zaviedol už J. M. Keynes), na mikroekonomickej sú známe viaceré aplikácie, ktoré vychádzajú z rôznych hypotéz, napr. Keynesova hypotéza absolútneho dôchodku (podľa ktorej jedinou vysvetľujúcou veličinou spotreby je disponibilný dôchodok), Modiglianiho hypotéza životného cyklu (spotrebiteľ sa snaží rozdeliť celoživotný dôchodok tak, aby maximalizoval svoj úžitok plynúci z celoživotnej spotreby pri zohľadnení svojich očakávaných celoživotných príjmov), jej modifikácia v podobe Friedmanovej hypotézy permanentného dôchodku (súčasná plánovaná alebo permanentná spotreba je funkciou súčasného bohatstva a úrokovej miery), hypotéza racionálnych očakávaní, modely korekcie chýb atď., medzi ktorými má miesto aj Duesenberryho hypotéza relatívneho dôchodku. Tá vychádza z predpokladu, že vzhľadom na svoje psychologické usporiadanie majú spotrebiteľia tendenciu udržiavať svoju spotrebu aspoň na úrovni, ktorú už v minulosti dosiahli (čo v prípade vzdelávania sa môže premietiť aj do snahy medzigeneračne dosahovať minimálne rovnakú úroveň dosiahnutého stupňa vzdelania), ale individuálny úžitok nie je závislý len na vlastnej spotrebe jednotlivca, ale aj na spotrebe ostatných subjektov (Jurga 2008).

Podobne ako v rôznych iných oblastiach spoločenských vied sa však aj tu dostávame do situácie, že liberálna a intervencionalistická paradigma neponúkajú možnosť kompromisu, napriek tomu sa oň pokúsime. Vychádzame pritom z prostého faktu, že vnímanie úžitkov iba v krajných polohách ich individuálnych a kolektivizovaných nositeľov je simplifikáciou a že v realite (najmä vzhľadom k potrebe vnímania súvislosti nákladov a úžitkov v tom zmysle, ako sú previazané vynakladané zdroje s čerpaním úžitkov) treba rozlišovať aj **úžitky pre rodinu** (domácnosť)²⁹⁹, **podnik** (pri vzdelávaní organizovanom zamestnávateľom), **obec** (pri komunitnom vzdelávaní) (Potůček 1995, s. 88), **cirkev** (pri náboženskom vzdelávaní), rôzne **iné druhy spoločenstiev** (futbalová asociácia pri školení futbalových rozhodcov a pod.) atď., čo subsumovať pod spoločenské úžitky sa nám javí ako určité zjednodušenie. Spoločenský úžitok, ktorý sa v literatúre uvádza ako protiklad úžitku individuálneho, takto nadobúda konkrétnejšie kontúry a za úžitok pre spoločnosť ako celok potom môžeme považovať skutočne len to, z čoho má úžitok celá spoločnosť a nie len niektorý jej segment. Napokon v každodennej praxi sa stretávame s ľudským konaním, ktoré nemá základ v individuálnom úžitku, ale v úžitku rodiny, komunity či iného spoločenstva, no v kontexte úžitku pre spoločnosť ako celok môže byť nejasný alebo dokonca otázný. Upozorňujú na to napríklad Musgrave a Musgraveová, keď hovoria o úžitkoch, ktoré sú dostupné jednotlivcom iba ako členom skupiny (Musgrave – Musgrave 1994, s. 53)³⁰⁰.

Na druhej strane sa rovnako často stretávame v praxi – najmä v prípade niektorých verejných statkov – so subjektívnymi pochybnosťami o ich individuálnom úžitku. Častou príčinou týchto názorov je však aj nedostatočná informovanosť prijímateľov verejných statkov, ktorá sa však sama často zároveň považuje za dôvod opodstatňujúci poskytovanie týchto statkov ako statkov verejných – a to aj v prípade vzdelania.

Významné pritom je, že v každom jednotlivom prípade môže byť proporcionalita individuálneho a spoločenského úžitku (napríklad aj u dvoch osôb vykonávajúcich tú istú prácu) rozdielna a existujú len veľmi obmedzené možnosti vplyvania na túto proporcionalitu.

5.3.2.2 Forma úžitkov

Relatívne samostatný problém reprezentuje forma, v ktorej môžeme úžitky na ktorejkoľvek z vyššie uvedených rovín identifikovať.

Za úžitky³⁰¹ môžeme považovať súhrn uspokojenia potreby vzdelávania na úrovni spoločnosti ale aj na úrovni jednotlivca či prípadne aj na úrovni rodiny, podniku a pod., pričom aj úžitky môžu mať tak **peňažné** ako aj **nepeňažné** vyjadrenie. Je pritom dôležité oba tieto úžitky vnímať rovnovážne, aj keď v literatúre dominujú peňažné úžitky (Kalisiak – Szreder – Białowąs 2011, s. 78 – 79).

Autori brnianskej učebnice vzdelávacej politiky (Kohoutek – Veselý – Špačková 2015) klasifikujú úžitky (výstupy) vzdelania takto:

²⁹⁹Ukazuje sa napríklad, že pokiaľ sa študenti a ich rodiny rozhodujú o pokračovaní v (platenom) štúdiu na základe porovnávania nákladov a úžitkov, „skutočný náklad (v jednotkách úžitku) je väčší pre rodiny, ktoré majú nižšie príjmy a naopak“ (Simonová – Katriňák 2008, s. 736),

³⁰⁰A. Čaplánová upozorňuje, že existuje aj „tretia skupina subjektov, ktorá má z procesu vzdelávania úžitok. Sú to tí, ktorí služby vzdelávania poskytujú (učitelia, administratíva a pod.). Ak predpokladáme, že tieto subjekty sa správajú ako užitočnosť maximalizujúci jednotlivci, budú prijímať také rozhodnutia spojené s fungovaním vzdelávacích inštitúcií, ktoré sa budú orientovať na maximalizáciu užitočnosti ich pracovníkov a nie ich klientov (študentov)“ (Čaplánová 1999, s. 74).

³⁰¹Aj keď sa v literatúre niekedy stretávame aj s formuláciou o „výnosnosti vzdelávania“ (porovnaj napríklad Dudová 2011, s. 11), je používanie pojmu výnosy v kontexte ekonomie vzdelávania problematické a skôr by sme ho mohli obsahovo identifikovať s úvahami o nákladoch a výnosoch v kontexte ekonomiky školstva, kde môžeme výnosy chápať skutočne ako hrubé prírastky ekonomických úžitkov.

Tab. 10 Úžitky vzdelania

	Súkromné	Verejné
Peňažné	Zárobok, príjem, bohatstvo, produktivita	daňové výnosy, náklady na sociálne transfery, náklady na zdravotnú starostlivosť
	ekonomické	
Nepeňažné	zdravotný stav, životná spokojnosť	dôvera, fungujúca demokracia, politická stabilita
	Sociálne	

Prameň: Řezáčová 2015, s. 60

Okrem **priamych** úžitkov môžeme (podobne ako pri nákladoch) uvažovať aj o úžitkoch **ne-priamych**, prejavujúcich sa napríklad v dopadoch na sociálnu diferenciáciu, na sociálny zmler v spoločnosti a na mikroúrovni napríklad aj na blahobyt domácnosti.

Paralela s nákladmi platí aj pri hodnotení úžitkov, ak ich vnímame ako reálne a peňažné, pričom peňažné úžitky len sčasti vyjadrujú širšie reálne úžitky, premietajúce sa napríklad vo vzťahu vyššieho vzdelania a odlišnej (lepšej) a vyššej kvality spotreby. V peňažnom vyjadrení však tieto úžitky môžu mať opačný charakter: rast dopytu po kvalitnejších tovaroch a službách môže vyvolať rast ich cien a tým aj zníženie dostupnosti pre spotrebiteľov bez ohľadu na výšku ich vzdelania. Hodnotenie reálnych úžitkov vzdelávania je preto citlivé na kritériá tohto hodnotenia – a z nášho pohľadu najmä na možné rozdiely medzi reálnymi úžitkami zo vzdelania na úrovni celej spoločnosti, na úrovni podniku, na úrovni domácnosti a napokon aj na úrovni jednotlivca.

Podobne ako pri nákladoch aj pri úžitkoch platia určité terminologické rozpaky pri odlišovaní hmotných a nehmotných úžitkov vzdelávania: „nehmotnosť“ týchto úžitkov by možno bolo vhodnejšie nazývať ich trhovo zložitou oceneniteľnosťou. Pri vzdelávaní sa často stretávame s úžitkami tohto charakteru, ktoré však napriek tomu je potrebné ako úžitky vnímať: viac informácií, vedomostí, ale najmä znalostí napríklad o zložení potravín reprezentuje pre absolventa potravinárskej technológie v pozícii obchodného inšpektora pridanú hodnotu, ktorá môže mať vyjadrenie aj v „hmotnom úžitku“ v podobe výšky jeho mzdy, ale tie isté znalosti u bežného spotrebiteľa prinášajú skôr „nehmotný“ úžitok pri rozhodovaní o kvalite vlastnej stravy v podobe lepšieho zdravia.

Napokon sa sporadicky (aj keď zatiaľ nie v našej literatúre z oblasti ekonómie vzdelávania, ale skôr napríklad z oblasti ekonómie životného prostredia) stretávame s rozlišovaním **úžitkov trhových** a **netrhových**. Význam **netrhových úžitkov** (*non-market benefits*) sa najmä v zahraničnej literatúre uvádza často a s tým, že trhové a netrhové úžitky nie vždy možno od seba oddeliť³⁰². V našej literatúre tieto úžitky najčastejšie zahrňame do kategórie (pozitívnych) externalít a ich problematika sa koncentruje na otázky internalizácie externalít resp. ich merania – nemožno ju však stotožňovať s hodnotením úžitkov v prípade, že pre ne nemáme k dispozícii trhové ceny³⁰³. Podľa nášho názoru, korešpondujúceho s názormi iných autorov, by sme však všade tam, kde existuje trhová cena ktoréhokolvek nákladu alebo úžitku, mali vychádzať z tejto trhovej ceny – v praxi je však mnoho trhových cien vo vzdelávaní deformovaných (rôznymi štátnymi intervenciami, alebo práve opačne – monopolom) a o tieto vplyvy je potrebné trhové ceny očistiť. Ak trhová cena nákladu alebo úžitku neexistuje, je možné vychádzať z ceny trhových substitútov, u ktorých tiež treba uskutočniť očistenie od prípadných deformácií ich trhových cien. A napokon, ak neexistuje trhový substitút, je možné náklady a úžitky oceňovať buď nepriamymi metódami, alebo podľa výsledkov verejnej voľby (verejného obstarávania) u čistých verejných statkov, prípadne v naturálnych jednotkách alebo popisom.

³⁰²Haveman a Wolfe (1995) napríklad zistili, že v Spojených štátoch rodiny s vyšším vzdelaním rodičov vykazujú menšiu mieru neukončeného štúdia detí, ale aj menšiu frekvenciu výskytu toho, aby sa dievčatá z týchto rodín stávali slobodnými matkami. Ide pritom o netrhový úžitok, ktorý vyplýva z tejto skutočnosti pre rodinu, ale aj pre komunitu a širšie spoločenstvo elimináciou vzniku rizika ďalších sociálnych problémov (citované podľa Owens 2004, s. 5).

³⁰³ „Prínosy vzdelávania zachytené v odhadoch miery návratnosti, súkromné alebo úzko sociálne, sú trhové prínosy, to znamená, že sú založené na rozdieloch v príjmoch medzi viac a menej vzdelanými ľuďmi. Avšak, iný súbor netrhových prínosov spojených so vzdelaním sa neobchoduje na trhu. Takéto netrhové účinky sa často prekrývajú s verejnými alebo externými účinkami, ovplyvňujú nielen príjemcu vzdelania, ale aj ostatných“ (Psacharopoulos 2006, s. 127).

Pokiaľ ide o oceňovanie nehmotných položiek, treba predovšetkým vychádzať z čiastky, ktorú je spotrebiteľ ochotný zaplatiť za získanie statku. Túto čiastku je možné zistiť priamo (pomocou techník marketingového prieskumu) alebo nepriamo (z analýzy správania spotrebiteľov³⁰⁴ alebo zo zistených úspor nákladov, premietajúcich sa do cien³⁰⁵). Inou možnosťou je odvodenie tejto čiastky z verejnej voľby a to znovu buď priamo (schválenie ceny obstarávaného tovaru alebo služby ako cena jeho úžitku) alebo nepriamo (rozhodnutie súdu o výške odškodnenia za poškodenie zdravia a pod.). Napokon aj tu je možnosť oceňovania nákladov a úžitkov v jednotlivých položkách expertnými odhadmi³⁰⁶.

Rovnako aj oceňovanie externalít je možné buď priamo (napr. u záporných externalít ako priame ocenenie škôd na základe špecifických prieskumov), alebo nepriamo (pomocou funkcie škôd, ktorá dáva do vzťahu parametre škôd s trhovou hodnotou nejakého statku, ktorý je externalitou ovplyvňovaný (Koudela 2011. s. 76 – 77)³⁰⁷.

5.3.3 Vzťah nákladov a úžitkov

Aj keď vezmeme do úvahy len investičné náklady, máme k dispozícii analýzy Svetovej banky o návratnosti investícií do vzdelania³⁰⁸:

Tab. 11 Návratnosť investícií do vzdelania v percentách ročne

Úroveň vzdelania	Základné	Stredné	Vysoké
Spoločenská návratnosť	26,6	17,0	19,0
Individuálna návratnosť	18,3	13,1	10,8

Prameň: Psacharopoulos – Patrinos 2004, s. 112

Ekonomia vzdelávania dnes disponuje širokou škálou metód a techník, ktorými vie väčšinu nákladov a úžitkov merať a dokonca aj kvantifikovať ba dokonca vyjadrovať v peňažných jednotkách. Z hľadiska politiky vzdelávania sú síce aj tieto analýzy dôležité, rozhodujúci význam pre politiku vzdelávania má však otázka, v akom vzťahu majú byť náklady a úžitky vzdelania a to nielen všeobecne, ale aj konkrétne na jednotlivých rovinách spoločenskej hierarchie od jednotlivca a vzťahu jeho nákladov k jeho úžitkom, cez domácnosť (rodinu a vzťah jej nákladov na vzdelávanie svojich členov a úžitkov z nich plynúcich atď. až po spoločnosť ako celok a vzťah celospoločenských nákladov na vzdelanie a celospoločenských úžitkov plynúcich z tohto vzdelania. Pre adekvátnosť tohto porovnávania nám slúžia aj vyššie uvedené parametre, v ktorých náklady a úžitky môže-

³⁰⁴Príkladom môže byť cena, ktorú je ochotný študent zaplatiť za intenzívny kurz cudzieho jazyka v porovnaní s cenou kurzu realizovaného štandardnou intenzitou.

³⁰⁵Účinok plošného absolvovania kurzov ECDL zamestnancami verejnej správy sa prejaví v úžitkoch pre občanov.

³⁰⁶V. Koudela uvádza ako príklady oceňovania určitých nákladových položiek tohto typu aj zaujímavé príklady: „Pre oceňovanie času, stráveného dopravou, sa obyčajne používajú náklady na pracovný čas, čiže priemerná čistá hodinová mzda. Hodnota voľného času sa tiež oceňuje hodinovou mzdou. Pre prípady trávenia voľného času, spojeného s dopravou, možno hodnotu času vyjadriť dopravnými nákladmi, ktoré spotrebiteľ akceptuje, aby mohol vykonávať svoju záľubu“ (Koudela 2011, s. 77).

³⁰⁷V literatúre sa uvádza celý rad metód hodnotenia externalít, medzi nimi napríklad internalizácia externých nákladov ako nástroj k prevedeniu externých účinkov v peňažnom vyjadrení na tých, ktorí ich spôsobujú. Podľa tohto je potrebné určiť pôvodcu vzniku externalít, ďalej na koho a na čo tieto externé účinky vplyvajú a nakoniec pristúpiť k realizácii prenosu týchto nákladov na pôvodcov. Najväčší problém spočíva v optimálnej adresnosti internalizácie externých nákladov. Pre finančné ohodnotenie externých účinkov existuje mnoho metodík, napr.: • zdrojový prístup – náklady na odstránenie škôd alebo náhrady za neodstrániteľné škody alebo ocenenie nepriaznivých účinkov, • prevenčný prístup – náklady potrebné pre činnosti potrebné k zabráneniu nepriaznivých účinkov, • prístup k zníženiu rizík – prevencia budúcich škôd, ktoré sa dajú ťažko odhadnúť, alebo zníženie poisťovacích rizík, • prístup vychádzajúci z fyzikálnych hodnôt zisťovaných pri zdrojoch s finálnym peňažným vyjadrením, • hedonické oceňovanie atď. (Kožák 2006).

³⁰⁸Svetová banka publikuje celý rad aktualizovaných analýz, týkajúcich sa investícií do vzdelania v historickej periodizácii, podľa príjmových skupín, podľa geografických regiónov, ale i jednotlivých krajín, podľa pohlavia, podľa sektoru zamestnania a pod. Publikovala aj syntetický prehľad týchto analýz (Psacharopoulos – Patrinos 2018).

me vnímať – môžeme takto konfrontovať priame a nepriame náklady s priamymi a nepriamymi úžitkami u jednotlivca, priame a nepriame náklady s priamymi a nepriamymi úžitkami na úrovni rodiny a domácnosti atď., až po konfrontovanie priamych a nepriamych nákladov na vzdelávanie s priamymi a nepriamymi úžitkami zo vzdelania na úrovni celej spoločnosti. A podobne môžeme konfrontovať náklady s úžitkami v podobe peňažných a nepeňažných nákladov s peňažnými a nepeňažnými úžitkami na všetkých týchto rovinách. „Pokiaľ má v ekonomike dôjsť k produkcii statku, obyčajne jeho produkciu financuje ten, kto má na spotrebe a hlavne na úžitku zo spotreby primárny, poprípade sekundárny záujem. Ako sekundárny záujem tu možno označiť vplyv externalít vznikajúcich zo spotreby alebo produkcie takéhoto statku“ (Tichý 2014, s. 75).

Podstatnou otázkou však pritom ostáva, aký má byť parciálne, alebo aj celkovo, vzťah medzi nákladmi a úžitkami. Má byť symetrický? Má – povedzme pri peňažnom vyjadrení a zjednodušene povedané – každému euru vynaložených nákladov zodpovedať euro úžitkov? Ako má vyzerať rovnováha nákladov a úžitkov – a má ísť vôbec o rovnováhu? Alebo treba skôr hovoriť o proporcionalite? Od čoho sa bude táto proporcionalita odvíjať? Majú sa náklady vložené do vzdelávania aj zhodnocovať? Aká by mala byť miera ich zhodnotenia?

Na tieto a podobné otázky potrebuje politika vzdelávania od ekonómie vzdelávania najmä rámcové odpovede – a v miere možností pochopiteľne aj konkrétne finančné analýzy.

Zjednodušený pohľad na náklady a úžitky vzdelávania, pri ktorom berieme do úvahy len jednotlivca a spoločnosť – štát (a teda abstrahujeme napríklad od nákladov a úžitkov rodiny, čo subsumujeme pod jednotlivca a podobne abstrahujeme od nákladov a úžitkov podniku či zamestnávateľa, čo takisto v tejto abstrakcii subsumujeme pod štát), alebo teda hovoríme o nákladoch a úžitkoch individuálnych a kolektívnych, môžeme vyjadriť v podobe jednoduchej matice:

Tab. 12 Matica vzťahov individuálnych a kolektívnych nákladov a úžitkov

	individuálne	kolektívne
náklady	A	B
úžitky	C	D

Prameň: vlastné spracovanie

Otázkou je, aký má byť vzťah medzi individuálnymi nákladmi a individuálnymi úžitkami (vzťah A – C) a relatívne nezávisle alebo závisle od toho vzťah medzi kolektívnymi nákladmi a úžitkami (vzťah B – D), čiže či ide o posudzovanie vzťahov v stĺpcoch tejto matice, alebo či je dôležitý vzťah nákladov individuálnych a kolektívnych (vzťah A – B) a relatívne nezávisle alebo závisle od toho vzťah výnosov individuálnych a kolektívnych (vzťah C – D)? „Vzťah medzi individuálnym a celospoločenským úžitkom je považovaný za jeden z kľúčov na určenie pomeru financovania zo súkromných a verejných zdrojov... Kľúčovou otázkou tejto problematiky ostáva, ktorý zo subjektov (domácnosti, školy, štát, región a pod.) by mal byť zaťažený na ktorej úrovni vzdelávania nákladmi (prípadne v akej proporcii). Kto je vlastne príjemcom úžitkov statkov vzdelania a v akom pomere?“ (Vomáčková 2006, s. 95, 97).

Stále pritom nie je zrejmé, aký má byť charakter týchto vzťahov. Z pojmov, s ktorými pracuje ekonomická veda pri charakterizovaní vzťahov dvoch veličín, sa nám núka hneď niekoľko možností, pomocou ktorých by sme mohli vzťah úžitkov a nákladov charakterizovať ako vzťah ek-

vivalencie³⁰⁹, symetrie³¹⁰, rovnováhy³¹¹ alebo proporcionality³¹² a to jednak v uvedenej matici ako celku, prípadne špeciálne v niektorých jej častiach.

Hypoteticky predpokladáme, že jednotlivým vyššie uvedeným vzťahom možno pripísať nasledovné charakteristiky (čo by ešte bolo potrebné podrobiť bližšiemu skúmaniu):

- Vzťah medzi individuálnymi nákladmi a individuálnymi úžitkami (A – C), čiže súkromná vnútorná miera návratnosti investície do vzdelania³¹³, by mala byť v zásade symetrická a jednotlivým nákladom by mali čo najbezprostrednejšie zodpovedať jednotlivé úžitky tak, aby sa dosahovala celková dynamická vyváženosť a proporcionality úhrnu a štruktúry nákladov jednotlivca (domácnosti) na jednej strane a vyváženosť a proporcionality úhrnu a štruktúry úžitkov jednotlivca (domácnosti) na strane druhej. „Optimálne množstvo vzdelania pre jednotlivca je v bode, kde marginálny zisk zo vzdelania sa rovná marginálnym nákladom na vzdelanie“ (Qineti 2010, s. 2). Nízke úžitky pre jednotlivca nemotivujú „investovať do vzdelania a to buď preto, že tieto nie sú valorizované na trhu práce, alebo preto, že jeho náklady (výdavky na vzdelávanie a úbytok súkromných a fiškálnych výhod) sú pomerne vysoké“ (Dudová 2011, s. 79 – 80)³¹⁴.
- Medzi kolektívnymi nákladmi a kolektívnymi úžitkami (B – D), čiže spoločenská miera návratnosti investície do vzdelania³¹⁵, by mal byť vzťahom podobne založeným na princípe symetrie a aj jednotlivým kolektívnym nákladom by mali čo najviac zodpovedať symetrické kolektívne úžitky s cieľom dosahovať v celku i v štruktúre kolektívnych nákladov ale aj v celku i štruktúre kolektív-

³⁰⁹Ekvivalencia je všeobecne chápaná ako rovnosť, rovnaká hodnota, v ekonomických vedách sa najčastejšie s týmto pojmom stretávame v kontexte výmeny tovarov, pri ktorej tovary majú byť vzájomne ekvivalentné, čiže (predovšetkým kvantitatívne) porovnateľné. Pri medzinárodnom obchode je však za ekvivalentnú považovaná aj taká výmena, „pri ktorej svetová cena osciluje okolo celosvetových spoločensky priemerných výrobných nákladov v dôsledku živelného, krátkodobého nesúladu medzi svetovou ponukou a svetovým dopytom“ (Šíbl 2002, s. 228 – 229). Vo finančnej matematike sa uvádza, že „ekvivalentné finančné operácie sú operácie, ktoré dávajú k tomu istému dátumu platby rovnakej hodnoty“ (Molnárová 2012, s. 111), známa je tiež Ricardovská ekvivalencia (dane sú platby za služby) atď. z čoho môžeme konkludovať, že ekvivalencia znamená udržanie vzťahu vzájomnej porovnateľnosti predovšetkým hodnotovej.

³¹⁰Symetria všeobecne chápaná ako súmernosť, kde jednotlivým prvkom na jednej strane zodpovedajú prvky na strane druhej. Symetrický *joint venture* je charakterizovaný ako „typ spoločného podniku, v ktorom partneri stoja na rovnakom stupni z hľadiska stupňa spracovania“ (Šíbl 2002, s. 804). Pri testovaní ekonomických časových radov sa skúma symetrickosť pravdepodobnostného rozdelenia časových ukazovateľov – napríklad vývoj ukazovateľov ostáva vo všetkých fázach cyklu rovnaký (Vávra – Psaradakis 2013). Symetria je teda vhodná skôr na kvantitatívne párové porovnanie hodnôt rovnakého druhu. V tomto zmysle sa využíva aj v symetrických input-output tabuľkách (symetria zdrojov a ich použitia).

³¹¹Rovnováha je považovaná všeobecne za stav vyrovnanosti medzi (spravidla dvoma protichodnými) silami – má teda oproti predchádzajúcim pojmom výrazne dynamickejší charakter – preto je (ako equilibrium) aj jedným z najfrekvencovanejších pojmov v ekonomických vedách (od Smithovho chápania voľného trhu až po Bayes-Nashovo equilibrium). Veľká ekonomická encyklopédia uvádza až deväť rôznych ekonomických rovnováh, medzi nimi napríklad rovnovážnu cenu, ktorú vymedzuje ako cenu, „ktorá sa na trhu vytvára v situácii, keď sa ponuka tovaru či služby rovná dopytu“ (Šíbl 2002, s. 732).

³¹²Proporcionality je chápaná tiež ako vyváženosť, ale tiež pomernosť, resp. úmernosť, primeranosť. V ekonomických vedách sa stretávame napríklad s proporcionality výrobných nákladov (keď náklady rastú rovnako rýchlo ako objem výkonov), vyjadruje teda vzťah medzi dynamickými premennými, podobnými ako sú náklady a úžitky. Výnosy z rozsahu sú vlastne nadproporcionálne výnosy (pri porovnaní výstupov so vstupmi).

³¹³„Súkromná miera návratnosti investície do vzdelania zahŕňa na strane nákladov súkromné náklady študenta do vzdelania, na strane výnosov potom zárobky po zdanení. Spoločenská miera návratnosti investícií do vzdelania zahŕňa na strane nákladov všetky náklady na vzdelanie, na strane výnosov potom hrubé zárobky plus externality (tie však je ťažko možné odhadnúť peňažne, preto sú obyčajne suplované objemom hrubých miezd)“ (Vomáčková 2006, s. 99).

³¹⁴Podľa výskumu, uskutočneného napríklad v Poľsku v r. 2005 súkromná miera návratnosti ročného vzdelávania dosiahla viac ako 7 % ročne, čo patrilo k najvyšším hodnotám v Európe, pričom dosiahnuté externality činili ďalšie 1,5 % ročne (Strawiński 2008).

³¹⁵Miera návratnosti investícií má ako metóda nevýhodu v tom, že sa vzťahuje k momentu, v ktorom sa investícia uskutočnila a menej vyjadruje dlhodobé efekty, ktoré vzdelanie prináša pre jednotlivca i pre spoločnosť. Pre lepšie vyjadrenie vzťahu medzi nákladmi a úžitkami sa v posledných rokoch viac využíva čistá súčasná hodnota, ktorú možno vzťahovať ako k individuálnej tak aj k spoločenskej úrovni a ktorá predstavuje mieru získaného ekonomického benefitu počas celého pracovného života jednotlivca (Dudová 2011, s. 82 – 83).

nych úžitkov vyváženosť, úmernosť a primeranosť, teda v úhrne proporcionalitu. Spoločenská miera návratnosti vzdelania výrazne prevyšuje technickú mieru návratnosti pripadajúca na ľudský kapitál. Je však ťažké presne zmerať veľkosť prebytku z dôvodu metodických problémov a nedostupnosti primeraných empirických údajov (Strawiński 2008).

- Na úrovni nákladových vzťahov (A – B) by mala byť základnou charakteristikou vzťahov medzi individuálnymi nákladmi a kolektívnymi nákladmi práve proporcionalita (odvodene od oboch vyššie uvedených vzťahových rovín) ale s tendenciou k napĺňaniu kritéria ekvivalencie, čiže tak, aby sa dosahoval najmä hodnotovo (a nie bezpodmienečne kvantitatívne) porovnateľný vzťah³¹⁶.
- Na úrovni úžitkov (C – D) by mal byť vzťah medzi úžitkami individuálnymi a úžitkami kolektívnymi vždy v zásade proporcionálny, teda charakteristický svojou úmernosťou, vyváženosťou a primeranosťou.

Vzdelávacia politika by mala usilovať o taký celkový rámec vzťahov nákladov a úžitkov u všetkých aktérov, ktorý nadväzuje na prevažujúci charakter proporcionality v parciálnych vzťahoch a preto aj celok nákladov a úžitkov by mal vykazovať predovšetkým znaky proporcionality, ktorá sa takto stáva predpokladom pre udržanie rovnováhy, pri ktorej sú aj ponuka a dopyt po vzdelávaní vyrovnané. „Poznanie úžitkov vzdelania je dôležité aj pre rozhodovanie o optimálnom spôsobe financovania vzdelávania na rôznych úrovniach. V prípade, že úžitok pripadne vo veľkej miere spoločnosti ako celku vo forme pozitívnych externalít, ktoré má vzdelaný jedinec na spoločnosť, je verejná dotácia na vzdelanie opodstatnená. Ak na druhej strane úžitok pripadne predovšetkým jednotlivcovi, ktorý vzdelanie získa (vo forme vyššieho dôchodku, resp, iných úžitkov), poskytuje to argument v prospech financovania vzdelávacieho procesu zo súkromných zdrojov (vrátane pôžičiek)“ (Čaplánová 1999, s. 77). Ak sa v nákladoch zohľadnia aspoň cez kvalifikované odhady, alebo inou formou premietnuté náklady celkové (explicitné aj implicitné, priame i nepriame, fixné aj variabilné) a reálne (hmotné i nehmotné, peňažné i nepeňažné)³¹⁷ a na druhej strane celkové a reálne úžitky (peňažné a nepeňažné, priame i nepriame, trhové i netrhové, čiže vrátane oceňovaných externalít) vyjadri sa tak aj proporcia ponuky a dopytu, výsledkom čoho je ocenenie vzdelávacích služieb rovnovážnou cenou. Tá zároveň vyjadruje rovnováhu pre spotrebiteľa a vyjadruje jeho najväčší možný úžitok pri jeho disponibilných zdrojoch a z nich sa odvíjajúcich nákladoch (čiže bod na indifferenčnej krivke). „V demokratickej spoločnosti primárny záujem vo vzťahu k financovaniu produkcie statku spočíva v prevyšujúcom osobnom úžitku spotrebiteľa nad nákladmi, nielen finančnými, alebo je založený na predpoklade budúcich výnosom zo spotreby takéhoto statku“ (Tichý 2014, s. 96).

5.3.4 Úlohy štátu pri vytváraní rovnováhy nákladov a úžitkov zo vzdelania

Tento stav by sa mal udržiavať predovšetkým štandardnými mechanizmami dopytu a ponuky a úloha štátu na trhu vzdelania by sa nemala zásadne odlišovať od všeobecne formulovaných úloh štátu v rozsahu prijatého modelu štátneho intervencionalizmu v danej krajine. Aj keď sa aj u nás sporadicky stretávame s libertariánskymi pohľadmi, podľa ktorých „štát nemá organizovať ani vynucovať vzdelávanie a nemá ho ani sám poskytovať (zriaďovanie a financovanie škôl) – poškodzuje tým prirodzenú súťaž na trhu vzdelávania“ (Zažímal 2014, s. 79). „Spoločným bodom sporu medzi pedagógmi a ekonómami je pravdepodobný vplyv voľného trhu na moderné vzdelávanie. Väčšina zástancov verejného školstva tvrdí, že konkurencia a možnosť výberu by mali na túto oblasť negatívny vplyv, alebo že by boli nepodstatné. Naopak, značný počet kritikov tvrdí, že vzdelávanie, podobne ako všetky ostatné by reagovalo na trhové stimuly lepším výkonom, zvýšenou mierou pozornosti potrebám rodín a väčšia inovácia. Uvádzajú sa historické dôkazy, ktoré naznačujú, že učitelia i školy sú skutočne ovplyvnené finančnými stimulmi systémov, v ktorých pôsobia. Údaje ukazujú najmä to, že ekonomické tlaky prinútili školy na

³¹⁶ Túto proporcionalitu je možné meniť intervenciami zo strany štátu smerom k spotrebe statkov vzdelania (štipendiá a pod. na strane študenta), alebo smerom k produkcii týchto statkov (dotácie vzdelávacích inštitúcií) (Vomáčková 2006, s. 95).

³¹⁷ Ako jednu z možností zistenia hodnoty vzdelania, to navrhuje aj H. R. Bowen (cit. podľa Čaplánová 1999, s. 75).

konkurenčných trhoch, aby uspokojili potreby rodín prostredníctvom metodických pokrokov a rozmanitosťou učebných osnov, zatiaľ čo centralizované byrokratické systémy boli vo všeobecnosti nátlakové a pedagogicky stagnujúce“ (Coulson 1996, s. 1). Štát má však takisto úžitok a čerpá aj výnosy z poskytovania statkov vzdelania, takže by mala byť zachovaná určitá symetria v týchto vzťahoch. Pochopiteľne, všade tam, kde môže byť táto symetria výsledkom pôsobenia trhových mechanizmov (pri rešpektovaní významu spoločenských a skupinových úžitkov), nemalo by dochádzať k regulačným zásahom – a naopak, všade tam, kde sa prejavujú nedokonalosti trhu, môžeme korekcie a regulácie zo strany štátu (verejných autorít) považovať za korektné.

Tieto intervencie, ktoré môžu zásadným spôsobom ovplyvniť vzťah nákladov a úžitkov na individuálnej ale aj spoločenskej úrovni môžeme v našich podmienkach takto akceptovať v prípade nedokonalkej konkurencie, externalít, poskytovania verejných statkov a ich financovania (daní), zabezpečovania rovnosti a stability (Samuelson – Nordhaus 1992a, s. 58 – 63):

V prípade **nedokonalkej konkurencie** na trhu vzdelania ide aj tu predovšetkým o elimináciu vplyvu monopolov. „Príliš vysoké ceny a príliš nízky output sú charakteristickým znakom neefektívnosti, spojenej s monopolnou silou“ (Samuelson – Nordhaus 1992a, s. 59). V našich podmienkach za monopol treba považovať aj celý systém štátneho školstva, výlučne poskytujúceho v minulosti formálne vzdelanie, ale aj niekdajší monopol štátnych oznamovacích prostriedkov v mediálnom informálnom učení a pod. Ide tu o monopol poskytovateľov vzdelávacích služieb a statkov. Špecifickou otázkou pritom je certifikačný monopol, kde si štát ponecháva právo určiť autoritu, ktorá má právo vydávať štátom uznávané doklady napríklad o dosiahnutom stupni vzdelania, o štátom uznávanej odbornej spôsobilosti a pod.: tu síce obstojí argument o štátom garantovanom štandarde výsledku vzdelávania, ale nie o monopole poskytovateľov vzdelávania, ktoré má byť predpokladom pre uznanie dosiahnutého stupňa vzdelávania. To sa týka napríklad aj možnostiach alternatívnych foriem vzdelávania, domáceho vzdelávania v prípade základného stupňa vzdelávania a pod.

Externalitám sme sa z hľadiska ich identifikácie v štruktúre nákladov a úžitkov venovali vyššie, tu však ide predovšetkým o elimináciu dôsledkov negatívnych externalít, teda nevýhod, prenášaných firmami bezodplatne na iných. V súvislosti so vzdelávaním sa všeobecne uvádzajú najmä príklady pozitívnych externalít pre jednotlivca (všeobecný rast záujmu o vzdelanie, spoločenská prestíž, vyšší štýl života, u detí priateľskejšie správanie v škole a pod.) i pre spoločnosť (zníženie kriminality, výkonnejšia ekonomika, vyššia kvalita spoločenského života, vyššie výnosy daní od vzdelanejších osôb s vyššími príjmami a tým aj s väčším rozsahom verejne zabezpečovaných statkov, vyššia flexibilita pracovnej sily, nižšie náklady na sociálne dávky, zníženie detskej úmrtnosti u vzdelanejších matiek, celkový rast blahobytu, lepšie fungovanie demokracie a pod.). Je otázne, nakoľko by bola vhodná intervencia štátu do internalizácie týchto externalít.

Celkom zrejماً je však opodstatnenosť takýchto intervencií do negatívnych externalít, o ktorých sa však v prípade vzdelávania hovorí len minimálne, jednako však existujú. Na úrovni individuálnej to môže byť záťaž zo štúdia ale aj vyššia miera stresu pri výkone zamestnania založeného na vyššom vzdelaní (čo sú negatívne externality, ktoré je ťažko zvonku korigovať) alebo – pri úzkej špecializácii nutnosť pracovnej migrácie alebo rekvalifikácie (ktoré je možné do istej miery spoločenskými intervenciami korigovať). Iné záporné externality sú spoločensky významnejšie: „reakcia úrovne odmeňovania a miery zamestnanosti napríklad v dôsledku hospodárskej recesie, je silnejšia v prípade vzdelanejších osôb“ (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 90) – je však otázne, aké sú možnosti intervencie na ich korigovanie.

Otázka **verejných statkov** je vo vzdelávaní veľmi dôležitá, lebo v kontexte rozvoja sociálneho štátu nadobudla veľká časť statkov a služieb vzdelávania práve takýto charakter, či presnejšie charakter **meritných statkov**, reprezentujúcich špecifickú formu verejných statkov, niekedy nazývaných i všeobecne prospešné statky, ktoré majú byť dostupné pre všetkých a preto sa stávajú súkromnými statkami pre tých, ktorých spotreba je takto dotovaná, no zároveň ostávajú verejnými statkami z hľadiska tých, ktorí ich dotujú. Platí to pre statky tej časti vzdelania, ktoré je povinné a poskytované bezplatne, nie však pre celú šírku vzdelávania, ktoré je sčasti aj trhové, resp. polotrhové (Nemec 1997) a otázka verejných statkov je len rámcom pre odpoveď na otázku, kto ich bude

poskytovať, nakoľko aj verejné statky môžu byť poskytované nielen verejnými ale aj súkromnými poskytovateľmi.

Aj vzdelávanie má významný vplyv na **sociálnu diferenciáciu** spoločnosti: „aj najefektívnejší trhový systém môže vytvárať veľké nerovnosti“ (Samuelson – Nordhaus 1992a, s. 61). Je to mnohorozmerný problém, ktorému sa venujeme v ďalšej kapitole. Okrem iného – ako upozorňuje I. Dudová – úžitky vzdelávania v závislosti od veku klesajú (Dudová 2011, s. 15) a niektoré sa prejavajú až po určitom čase od ukončenia štúdia (Čaplánová 1999, s. 76), čo v kontexte celoživotného vzdelávania vytvára ďalší sociálne-diferenciačný faktor, kde je legitímny priestor pre intervenčné pôsobenie štátu.

Stabilita na trhu so vzdelaním je trochu špecifickou témou a dnes by sme ju skôr spájali s udržateľnosťou rozvoja celoživotného učenia sa, t. j. s vyváženosťou a rovnomernosťou rozloženia ponuky vzdelávacích príležitostí v celom priestore a čase a v celej šírke potenciálnych obsahov vzdelávania, kde by štát mohol stimulačne podporovať menej rozvíjajúce sa príležitosti ako napríklad start-upové aktivity.³¹⁸

Štát tieto svoje funkcie plní štátnou reguláciou, štátnymi intervenciami, verejnou produkciou a peňažnými transfermi (Čaplánová 1999, s. 24), čiže intervenciami tak do produkcie ako aj do spotreby statkom vzdelania.

5.3.5 Komodifikácia vzdelania

Na tomto mieste sa nám javí ako účelné urobiť určitý medzisúčet obsahu tejto kapitoly a skôr ako sa budeme venovať viac prakticky orientovanej podkapitole o financovaní vzdelávania, sformulovať náš pohľad na pomerne často diskutovanú otázku komodifikácie (resp. tzv. komoditizácie) vzdelávania.

Komodifikácia, čiže proces premeny úžitkovej hodnoty na hodnotu výmennú, je pritom fenoménom, ktorý sa týka celého radu javov v postmodernej spoločnosti, pričom sa od začiatku stretávala s kritikou najmä zo strany ľavicových intelektuálov (napr. v prostredí frankfurtskej školy: H. Marcuse, T. W. Adorno a ďalší). Napriek tomu sa napríklad v súvislosti s tzv. kultúrnym priemyslom stala komodifikácia akceptovanou realitou: „komodifikácia, či stovarovanie všetkých aspektov sociokultúrnej reality prinášajú množstvo problémov s viac alebo menej výraznou potrebou ich skúmania a následného riešenia“ (Gažová 2014a, s. 5). Kultúra, kultúrne statky sa stávajú tovarmi: tým, že kultúra nadobúda formy tovaru, táto sa stáva verejne dostupnou a až tým sa stáva vlastne kultúrou (Habermas 2000). Ak chápeme kultúru ako „súbor charakteristických duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych vlastností spoločnosti alebo sociálnej skupiny, ktorá zahŕňa nielen umenie a literatúru, ale aj životné štýly, spôsoby spoluzitia, hodnoty systémov, tradícií a presvedčení“ (UNESCO 2001, s. 4), je zrejmé, že jej významná časť sa dostáva k ľuďom prostredníctvom trhu a teda ako tovar.

Napriek tomu sa v prípade komodifikácie vzdelávania stále stretávame s jej odmietaním, stotožňovaním s jeho komercializáciou (Matlovič 2014, s. 13), „marketizáciou“ (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 20), s redukovaným chápaním, stotožňujúcim komodifikáciu s plytkou ekonomizáciou vzdelávania a tým priam s ohrozením kultúrneho dedičstva (Matlovič 2014, tamtiež). Komodifikácia sa považuje za opak autenticity, porovnáva sa s profánnym, ako opakom posvätného (Kvasničková 2014, s. 53). Za komoditu sa považuje nielen vzdelanie, ale rovno školy, ktorých výber sa porovnáva k výberu kozmetiky, čo má viesť k prehľbovaniu rozdielov vo vzdelávacích výsledkoch škôl (Jursová Zacharová a kol. 2019, s. 20, 21). Objavuje sa aj názor, podľa ktorého „ľudské hodnoty, hodnoty života, rodiny, zdravia, životného prostredia, vzdelania sa devalvujú a strácajú pod tlakom komoditizácie. Posuny týchto hodnôt do sféry trhových peňažných

³¹⁸ Objavujú sa však aj odlišné pohľady: „Existujú oblasti hospodárstva, ktoré nefungujú samostatne na základe súkromného podnikania, ale ich fungovanie je potrebné zachovať. V tomto kontexte má štátny sektor tri hlavné funkcie: 1) alokačnú funkciu... (zlyhania trhu), 2) distribučnú funkciu... 3) stabilizačnú funkciu... V súvislosti s ponukou vzdelávania ide výlučne o alokačnú funkciu štátu. Distribučná funkcia súvisí s otázkou financovania. Stabilizačná funkcia v tomto kontexte nehrá žiadnu úlohu“ (Roth 2004, s. 6).

vzťahov rozrušujú sociálne štruktúry a spoločenskú organizáciu“ (Ivanička 2007, s. 154). Niekedy sa preto stretávame aj s názorom, že vzdelanie nemá charakter tovaru a že sa ním stáva len na základe politického rozhodnutia (Vomáčková 2006, s. 95). Takéto nekomoditné chápanie vzdelávania je však v podmienkach sociálne-trhovo orientovanej spoločnosti pomerne problematické. Komodifikácia sa napríklad spája s tým, že prostredníctvom určitých statkov (kultúry) si ich tvorcovia „zarábajú na živobytie“ (Gažová 2014b, s. 10). Ak by sme toto kritérium mali vzťahovať na celé vzdelávanie, osobitne to školské, je vlastne komoditou, nakoľko vzdelanie možno všeobecne považovať za predpoklad výkonu platenej práce.

To by však znamenalo akceptovať toto generalizované a povrchné chápanie komodifikácie vzdelania, nakoľko v skutočnosti vôbec nie je celé vzdelanie komodifikovateľné. Z. Slušná (2012, s. 46 – 47) sumarizovala expertné názory U. Becka, Ch. Lascha, M. Faetherstonea a ďalších, podľa ktorých definičnými **znakmi komodifikácie** akéhokoľvek statku je jeho obchodovateľnosť, konkurencieschopnosť a schopnosť generovania zisku. Preto:

- Nie každé vzdelanie je **obchodovateľné**. Aby mohlo byť nejaké vzdelanie obchodovateľné, muselo by vstupovať na trh a musela by byť na tomto trhu ponuka a dopyt po danom konkrétnom druhu vzdelania. Celý rad statkov vzdelania však neprechádza trhom. Napríklad základné vzdelanie (ISCED 1) je napr. v Európe natoľko bežné, že nepredstavuje trhovo zaujímavú komoditu – iná situácia však môže byť v rozvojových krajinách a tam môže byť gramotnosť ešte stále obchodovateľná. Cez trh neprechádza aj celý rad ďalších statkov vzdelania, ktoré v dôsledku štátnych intervencií by nebolo vhodné trhovo obchodovať. Európska únia ich spája s pojmom „služby všeobecného záujmu“ (Komisia 2007), kde je v pôsobnosti štátu možnosť ohraničiť objem i obsah vzdelávania vo verejnom záujme, nevyhnutného pre chod štátu. Prekročenie stanovených kritérií (napríklad kritéria udržateľnosti – pozri časť o hodnotení vzdelávania) by spôsobovalo dekomodifikáciu vzdelania aj tam, kde ono môže mať trhový charakter.
- Nie každé vzdelanie je **konkurencieschopné**. Aj medzi tými statkami vzdelania, ktoré sa dostanú na trh, nie sú všetky konkurencieschopné – najčastejšie preto, že nemajú dostatočnú kvalitu. Problém kvality vzdelania sa pritom netýka len toho vzdelania, ktoré je sprostredkované trhovo. Ak by bolo trhovo sprostredkované vzdelanie kvalitnejšie ako vzdelanie, poskytované vo „všeobecnom záujme“, stratila by ingerencia štátu svoj zmysel. Preto aj tam, kde štát bude kontrahovať určité objemy statkov vzdelania „vo všeobecnom záujme“, mali by byť štandardy pre trhovo sprostredkované a netrhuovo kontrahované vzdelanie rovnaké, alebo aspoň porovnateľné z hľadiska konkurencieschopnosti.
- Nie každé vzdelanie dokáže **generovať zisk**. Existuje celý rad statkov vzdelania, nesmerujúcich do trhovej sféry, pre ktorú je charakteristická práve tvorba zisku. Veľmi ťažko je však možné očakávať rýchlu tvorbu zisku (ak máme na mysli zisk ako ekonomickú kategóriu, o čo v prípade premeny úžitkovej hodnoty na hodnotu výmennú u komodifikácie ide) v celom rade statkov vzdelania (všeobecne napríklad u ISCED 6). Takto chápané vzdelanie sa prirodzene stáva komoditou, potrebnou pre dosiahnutie konkurencieschopnosti (Vantuch 2015, s. 20). Ak by sme aj ponechali produkciu a spotrebu týchto statkov vzdelania bez intervencie „vo verejnom záujme“, nie je možné predpokladať ich plnú komodifikáciu.

Samotné dosiahnuté vzdelanie je však pritom len všeobecným rámcom, v ktorom sa pri splnení troch vyššie uvedených podmienok môže uskutočňovať jeho komodifikácia. Komodifikácia je v rozhodujúcej miere potom závislá od toho, ako sa dosiahnuté vzdelanie dokáže uplatniť pri výkone rôznych profesií, nakoľko sa bude zhodovať s očakávanými kvalifikačnými predpokladmi, ale predovšetkým nakoľko sa prejavia pri jeho využívaní rôzne druhy kompetencií, k čomu sa bližšie vrátíme v časti 5.4.2.

„Vzdelanie stále viac chápe ako privátna záležitosť a stáva sa komoditou“ (Kaščák – Pupala 2011, s. 11 – 12). Komodifikácia, čiže proces premeny úžitkovej hodnoty na hodnotu výmennú, sa stále viac dotýka aj vzdelávania a osobitne vzdelávania, ktoré sa zmenilo na celoživotné učenie sa: nadobudnuté vzdelanie je stále viac vnímané ako tovar (Kosová 2005, s. 14), ktorý už nie je len výsledkom pôsobenia vzdelávacieho systému, ale stále viac je výsledkom súkromnej iniciatívy. To neostáva bez vplyvu na riešenie spôsobov financovania vzdelávania, riešenia otázky charakteru

vzdelania ako statku a ďalších ekonomických a sociálnych súvislostí vzdelávania v čase, keď sa z neho stáva celoživotné učenie sa ako proces, výrazne závislý od súkromnej iniciatívy. „Neoliberaálne diskurzy... umiestnili vzdelávanie do podoby privátneho osohu, za ktorý má individuum platiť“ (Kaščák – Pupala 2011, s. 16).

Existuje však aj iný kontext, v ktorom sa prejavuje ohrozenie z komodifikácie vzdelania a ktorý by sa dal zhrnúť do bonmotu, ktorý kedysi vyslovil známy futurológ Arthur C. Clarke: „Každý učiteľ, ktorý môže byť nahradený strojom, by ním mal byť nahradený.“ V priestore celoživotného učenia sa akoby strácalo počiatočné vzdelávanie, resp. školské vzdelávanie svoj význam. Robert J. Shiller, profesor ekonómie z Yalskej univerzity a nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu (2013), hovorí: „Keď sa moji študenti pripravujú na vstup do pracovného života, ktorý potrvá 50 rokov alebo aj dlhšie, prakticky všetci sa snažia byť pri výbere kvalifikácie, do ktorej sa vyplatí investovať, futuristami. Ak si vyberú povolanie, ktoré v budúcom polstoročí zaznamená úpadok, môžu to veľmi oľutovať. Vedia, že v strednom veku sa kariéra mení iba ťažko, a tak chcú urobiť správne rozhodnutie už ako mladí. Podľa toho, čo mi študenti rozprávajú, panujú všeobecné obavy z „komodifikácie“ pracovných miest v modernej globálnej ekonomike riadenej informačnými technológiami. Študenti majú obavy, že v nadchádzajúcich rokoch sa budú možno i vysoko kvalifikovaní ľudia bez rozdielu prijímať a prepúšťať či nakupovať a predávať ako tony medi alebo škatule s mrazenými kačicami. Tým by utrpelo aj uspokojenie z pracovného miesta. Ak totiž pracovné miesto nevyžaduje nič iné, len znalosť existujúcich technológií, potom miesto môže kdekoľvek na svete zastávať každý, kto tieto technológie ovláda, alebo v horšom prípade aj počítač. Hoci sa často hovorí, že počítače nahradia iba pracovné miesta s nízkou kvalifikáciou, študenti mi pripomínajú niečo iné. Napríklad lekárska odbornosť sa v istých ohľadoch nahrádza diagnostickými expertnými systémami založenými na počítačoch. Veľkú časť práce, ktorú kedysi vykonávali projektanti, nahradili systémy návrhov podporovaných počítačom (CAD systémy). Moji študenti sa obávajú, že podobné trendy môžu trvať naďalej, čo zníži istotu pracovného miesta a obmedzí mzdovú úroveň, pričom niektoré pracovné miesta úplne zaniknú“ (Shiller 2006).

J. Vantuch tiež upozorňuje, že je problematické chápať vzdelanie ako komoditu, nakupovanú zamestnávateľmi (pre dosiahnutie konkurencieschopnosti a čo najvyššieho zisku) hneď z dvoch dôvodov: „Neprihliadanie na záujmy obyvateľstva môže viesť k sociálnym konfliktom a uspokojenie aktuálnych potrieb môže byť kontraproduktívne z hľadiska ďalšej perspektívy rozvoja jednotlivca ale i ekonomiky“ (Vantuch 2015, s. 31).

Komoditou sa jednoznačne stávajú informácie. Problém vyplýva z informačnej explózie, keď je jednoducho nevyhnutné zvládať ich nával technickými prostriedkami, ktoré musia nahradiť človeka všade tam, kde ide o ich rutinné spracovávanie – a tu je komodifikácia nielen prirodzená a potrebná, ale aj nevyhnutná. Celoživotné učenie (a nie len inštitucionálne pokryté vzdelávanie) má „napomáhať tomu, aby ľudia boli schopní sa so záplavou rôznorodého poznania nejakým spôsobom vyrovnávať“ (Rabušicová 2006, s. 14).

Komoditou budúcnosti sa stáva aj kreativita, pričom „primárnym benefitom kreatívnych činností nikdy nebol výlučne len finančný zisk, ale často to boli benefity vo forme hodnôt alebo špecifických a jedinečných zážitkov (Slušná 2014, s. 64). Aj samotná kreativita teda prináša benefity aj do spotreby a len čiastočne (aj keď stále významnejšou mierou) bude kapitalozovateľná.

5.4 FINANCOVANIE VZDELÁVANIA

V kontexte ekonomických vied je problematike financovania venovaná značná pozornosť – a je to zároveň aj téma, ktorej sa venuje ekonómia vzdelávania³¹⁹.

³¹⁹Ekonómia vzdelávania ako jedna z odvetvových ekonomických disciplín datuje svoj vznik a následne aj veľký rozmach podľa niektorých autorov do záveru 50. a potom najmä do 60. rokov (Dudová 2011, s. 9), keď sa zrodila teória ľudského kapitálu, ktorej prví autori (T. W. Schultz, J. Mincer, G. Becker a ďalší) v jej kontexte zdôrazňovali význam vzdelania pre ekonomický rast. Súbežne však dochádzalo aj k rozvoju ďalších súvisiacich tém, akými bolo napríklad skúmanie otázok nákladov na vzdelanie, dopytu po vzdelaní, ponuke vzdelávania, efektívnosti využívania zdrojov a optimalizácii ich distribúcie, neskôr aj výnosnosti vzdelávania a pod. a postupne sa aj celá ekonómia vzdelávania

Široká pozornosť je všeobecne venovaná otázkam financovania najmä v súvislostiach materiálnej produkcie, kde vystupuje do popredia predovšetkým tvorba, rozdeľovanie a používanie peňažných prostriedkov, zabezpečovanie peňažných potrieb jednotlivých ekonomických subjektov. S tým potom súvisia aj najčastejšie klasifikácie financovania, v ktorých sa rozlišuje, či ide o financovanie z vlastných alebo cudzích zdrojov, resp. z vnútorných a vonkajších zdrojov, analyzuje sa úloha samofinancovania, financovania z kapitálových vkladov, úverového financovania, dotačného financovania a pod., diferencuje sa či ide o financovanie krátkodobé, strednodobé alebo dlhodobé atď. Vo väčšine odvetví (na rozdiel od oblasti vzdelávania) má zásadný význam klasifikácia financovania podľa životného cyklu podniku, čiže predovšetkým financovanie jeho založenia a potom financovanie jeho fungovania, prípadne finančná stránka jeho sanácie, fúzie či zániku – nie že by aj tento pohľad nemal z hľadiska financovania vzdelávania svoj význam, ale predsa len ide v tomto kontexte o menej frekventovanú (aj keď ináč takisto zaujímavú) tému. Osobitne sa vníma financovanie v kontexte verejnej ekonomiky, kde sa rozlišuje financovanie z verejných rozpočtov³²⁰, z grantových a podporných programov, komerčné financovanie (napríklad lízing) a alternatívne spôsoby financovania ako napríklad financovanie prostredníctvom verejno-súkromných partnerstiev (PPP). Financovanie sa niekedy chápe ako investovanie a rozlišuje sa, či ide o investovanie do vecného kapitálu (napríklad do výroby) alebo do peňažných foriem kapitálu (napr. do akcií a pod.).

Financovanie vzdelávania sa pritom veľmi často stotožňuje s investovaním do ľudského kapitálu, čo považujeme za neprimerané zjednodušenie. Príčinou je spravidla redukovanie vzdelávania na formálne vzdelávanie, uskutočňované výlučne v školskej sústave a aj v rámci toho sa berie do úvahy zväčša len jeho odborná zložka. Ani tu však nemožno vzdelávanie chápať len ako kapitálovú investíciu³²¹. Aj keď striktné oddelovanie tej časti vzdelania, ktoré je kapitalizovateľné od tej časti, kde vzdelanie súvisí len so spotrebou, je veľmi zložité³²², jednako však subsumovať všetko, čo nevieme ako kapitalizované či kapitalizovateľné kvantifikovať a podľa možnosti vyjadriť v peňažných jednotkách, len do kategórie externalít, považujeme – už aj vzhľadom k predchádzajúcemu textu – za neadekvátne zjednodušujúce. Investovaním do ľudského kapitálu sa budeme venovať v ďalšej podkapitole.

Na druhej strane sa vo financovaní vzdelávania zrejme častejšie ako pri financovaní iných činností objavujú aj nepeňažné (aj keď napokon peňažne vyjadriteľné) nástroje. Preto je potrebné prispôbiť klasifikáciu nástrojov financovania vzdelávania špecifickým požiadavkám tejto oblasti, predovšetkým prekonať zúžený pohľad na vzdelanie len ako na vzdelanie formálne a ešte predtým sa pokúsiť vnímať aj v kontexte financovania vzdelávania, či ide o financovanie, smerujúce do produkcie statkov vzdelávania alebo o financovanie, ktorého účelom je podpora spotreby týchto statkov, tak ako sme na tento rozdiel opakovaně upozorňovali už v predchádzajúcom texte.

Rôzne intervencie do trhových cien vzdelávania, ktoré sú dôsledkom financovania produkcie, ovplyvňujú ponuku vzdelávania, zatiaľ čo intervencie do spotreby ovplyvňujú kúpyschopnosť obyvateľstva (alebo niektorých skupín obyvateľstva) v tomto segmente trhu. Intervencie do produkcie statkov majú všeobecne skôr plošný charakter, zatiaľ čo intervencie do spotreby môžu byť adresnejšie.

5.4.1 Financovanie produkcie statkov vzdelania

V literatúre sa v kontexte financovania vzdelávacích inštitúcií veľmi akcentuje rozdiel medzi verejnými (štátnymi, verejnoprávnymi) vzdelávacími inštitúciami a inštitúciami súkromnými (súvnútorne začala tematicky obohacovať stále viac.

³²⁰ V r. 2013 vynaložilo Slovensko podľa údajov OECD na vzdelanie 8,7 % verejných zdrojov, zatiaľ čo priemer OECD bol 11,2 % (Burjan a kol. 2017, s. 148).

³²¹ Formálne vzdelanie v odbore potravinárskej technológie možno vhodne a výhodne kapitalizovať v zamestnaní v rámci potravinárskej inšpekcie – okrem toho ho však ten istý jeho nositeľ môže využívať pre skvalitnenie vlastného stravovania.

³²² Vzdelanie, nadobudnuté hoci aj neformálne či informálne a týkajúce sa výtvarného umenia, môže slúžiť napríklad ku kvalitnejšiemu prežívaniu estetických zážitkov, ale vo chvíli, keď jeho nositeľ sa rozhodne zakúpiť si obraz, ktorého hodnota i cena bude v čase narastať, tak svoje vzdelanie per partes kapitalizoval.

kromnoprávnymi) ako realizátormi vzdelávania – teda subjektmi, produkujúcimi statky vzdelania, z nášho pohľadu je to však skôr otázka využívania určitej časti škály nástrojov, tvorených vo verejných a súkromných zdrojoch financovania tejto produkcie. V princípe je jedno, či daná škola alebo iná vzdelávacia inštitúcia je verejná alebo súkromná, ak má prístup k určitému nástroju resp. zdroju svojho financovania (verejnemu či súkromnému) – ale aj medzi realizátormi rovnakej kategórie môžu byť rozdiely v dostupnosti určitých zdrojov financovania (napríklad dostupnosť zdrojov z grantového financovania pre rôzne občianske združenia ako organizátorov neformálneho vzdelávania). Napokon sa ukazuje ako oveľa dôležitejšie brať do úvahy skôr to, kto financuje, ako to, koho vzdelávanie je financované: „Pokiaľ má dôjsť v ekonomike k produkcii statku, obyčajne jeho produkciu financuje ten, kto má na spotrebe a najmä úžitku zo spotreby primárny, prípadne sekundárny záujem. Za sekundárny záujem tu možno značiť vplyv externalít, vznikajúcich z produkcie alebo spotreby takéhoto statku“ (Tichý 2014, s. 96).

5.4.1.1 Financovanie formálneho vzdelávania

Pre formálne vzdelávanie sa javia ako rozhodujúce predovšetkým **verejné zdroje**, čiže predovšetkým verejné rozpočty, napojené svojimi príjmami predovšetkým na daňový systém.

V podmienkach našej ekonomiky, keď významná časť vzdelávania je realizovaná formou verejných služieb, tvoria základ ekonomických nástrojov predovšetkým **verejné rozpočty**. V našich podmienkach ide predovšetkým o **štátny rozpočet Slovenskej republiky** (prijímaný každoročne formou zákona), ktorý obsahuje hneď v niekoľkých kapitolách finančné objemy prostriedkov, určených v danom roku na vzdelávanie. Ide predovšetkým o rozpočtové kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (kde sú rozpočtové prostriedky najmä na vysoké školstvo), Ministerstvo vnútra SR (cez ktoré prechádzajú transfery pre tzv. regionálne, t. j. základné a stredné školstvo), Ministerstva financií SR (transfery pre územnú samosprávu, vrátane podielových daní, slúžiacich na krytie výkonov tzv. originálnych kompetencií aj v oblasti školstva³²³), ale aj v rozpočtových kapitolách ďalších ministerstiev, ktoré vzdelávajú jednak svojich zamestnancov, jednak zriaďujú príspevkové a rozpočtové organizácie, z ktorých niektoré sa takisto podieľajú na vzdelávaní. V rozpočtových kapitolách jednotlivých ministerstiev potom možno aspoň čiastočne identifikovať objemy prostriedkov, smerujúcich do oblasti vzdelávania, najmä tam, kde ide o čiastky, ktorých objem je stanovený na základe povinností, vyplývajúcich z nejakého právneho predpisu (obligatórne výdavky).

Podobný charakter – ale už bez obligatórných položiek – majú napríklad aj niektoré ďalšie verejné rozpočty, predovšetkým **rozpočty územných samospráv**, čiže v našich podmienkach rozpočty vyšších územných celkov a rozpočty miest a obcí.

Verejnými rozpočtami nielen u nás ale aj v iných európskych krajinách sú pritom popri štátnom rozpočte aj rozpočty rôznych teritoriálnych stupňov verejnej správy – regiónov, obcí – ktoré majú v niektorých krajinách špecifické úlohy pri financovaní vzdelávania. Ak hovoríme o formálnom vzdelávaní, máme na zreteli predovšetkým financovanie školstva, o ktorom Delorsova správa uvádza, že neexistuje jednoznačná odpoveď na túto otázku (Delors 1997, s. 107). Napríklad financovanie mzdových nákladov pedagogických zamestnancov škôl je v jednej tretine členských krajín Európskej únie prerozdeľovaných výlučne z centrálnej úrovne, t. j. zo štátneho rozpočtu, ale v niektorých krajinách a v ďalšej tretine na ňom štátny rozpočet participuje, vo zvyšku krajín sú zdrojmi financií pre túto kategóriu zamestnancov rozpočty regionálne a miestne, prispievajúce k financovaniu školského vzdelávania pomocou vlastných príjmov, napríklad z miestnych daní (Financovanie 2014, s. 7, 15). Pri nepedagogických pracovníkoch je štátny rozpočet zdrojom financovania vo väčšine krajín, ale pri prevádzkových nákladoch sú najčastejšie do financovania zapojené rozpočty viacerých ba aj všetkých troch úrovní, pri kapitálových sa zvyčajne zdroje štátneho rozpočtu kombinujú so zdrojmi buď regionálnych alebo miestnych rozpočtov (tamtiež, s. 16, 18, 20). Dôležitou

³²³Medzi podielové dane patrí napríklad aj 70 % výnosu z dane z príjmov fyzických osôb zo závislej činnosti, považovaného za vlastný príjem obce, z ktorého obec financuje o. i. aj predškolské zariadenia, základné umelecké školy, centrá voľného času a pod.

otázkou je aj spôsob výpočtu, resp. kritériá, ktoré sa pri výpočte týchto finančných transferov: najčastejšie sú to počty zamestnancov ale aj počty žiakov, väčšinou vážené podľa úrovne vzdelania, no zohľadňujú sa aj ďalšie kritériá, napríklad sociálno-ekonomické podmienky, odlišný jazykový alebo etnický pôvod, špeciálne vzdelávacie potreby, ale aj geografické a demografické rozdiely medzi školami. Vo vzťahu k vysokým školám sa odporúča najmä tzv. výkonnostné financovanie, napríklad so zámerom redukovat' frekvenciu predčasného ukončenia štúdia, čiže penalizovaním zlých výsledkov – alebo naopak, motivovaním k dobrým, kvalitnejším výkonom (tamtiež, s. 9).

Nás však zaujíma najmä forma, ktorou sa takto vyčíslené finančné zdroje dostávajú zo zdroja financovania k príslušnej inštitúcii formálneho vzdelávania. V literatúre sa uvádzajú dva hlavné modely a v ich rámci tri metódy financovania:

- model založený na dohodnutom postupe a na vopred stanovených záväzných kritériách pre určenie presnej výšky prostriedkov, ktoré by mali školy dostať a v jeho rámci:
 - metóda normatívneho financovania;
- model založený na odhade potrieb škôl, ktoré sa môžu, ale nemusia brať do úvahy a pre ich určenie nie sú vopred stanovené žiadne kritériá a tu pri využívaní rozpočtových zdrojov existuje väčšia voľnosť o rozhodovaní o výške pridelených prostriedkov a v rámci tohto modelu potom:
 - metóda schvaľovania rozpočtu, navrhovaného školou (alebo inou vzdelávacou inštitúciou alebo inštitúciou plniacou vzdelávaciu funkciu) a prijímaného v kontexte rozpočtu príslušného stupňa verejnej správy disponujúceho rozpočtovými zdrojmi, alebo
 - metóda ľubovoľného určenia zdrojov, pri ktorej za výšku poskytnutých prostriedkov rozhoduje príslušný stupeň verejnej správy, odhad potrieb a pridelené čiastky prebieha prípad od prípadu a neexistuje žiadny stanovený finančný vzorec pre výpočet pridelené čiastky (Financovanie 2014, s. 25)³²⁴.

Pre financovanie škôl, tvoriacich rozhodujúcu časť systému formálneho vzdelávania, sa takto ako nástroje využívajú dva typy nástrojov: normatívne a dotačné.

Nástroje normatívneho financovania

V literatúre sa pre tento typ nástrojov používa niekedy označenie blokové granty ako nástroje normatívneho financovania. „Normatívny princíp umožňuje financovanie škôl a školských zariadení cez ich zriaďovateľov podľa počtu žiakov, personálnej a ekonomickej náročnosti výchovno-vzdelávacieho procesu a ďalších faktorov (druh školy, teplotné pomery v mieste školy a podobne)“ (Gonda – Humajová – Lindák 2008, s. 28).

Napríklad v praxi financovania základného a stredného školstva v SR sa ako tento typ nástrojov využívajú **normatívne príspevky pre školu na kalendárny rok**, určené počtom žiakov a normatívnym objemom finančných prostriedkov patriacim na jedného žiaka školy na bežný kalendárny rok – tzv. **normatív**. Tvoria rozhodujúcu časť príjmov v regionálnom školstve a špecifikuje ich zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení. Ide o typ, zodpovedajúci blokóvemu grantu, pretože ide o viackritériálne schémy výpočtu hodnoty normatívov, ktoré sa využívajú.

Normatív je súčtom mzdového normatívu a prevádzkového normatívu. Mzdový normatív vyjadruje normované ročné náklady na mzdy a platy vrátane poisťného a príspevku zamestnávateľa do poisťovni (ďalej len „osobné náklady“) zamestnancov, ktorí zabezpečujú výchovno-vzdelávací proces a zamestnancov, ktorí zabezpečujú prevádzku školy, pripadajúceho na jedného žiaka.

Mzdový normatív sa určuje v závislosti od druhu školy, typu školy, zaradenia pedagogických zamestnancov do platových tried, personálnej náročnosti študijného odboru alebo učebného

³²⁴ Inú klasifikáciu uvádzajú autori českej publikácie o vzdelávacej politike. Rozlišuje sa v nej 1) systém poskytovania finančných prostriedkov školám, založený na prostej deklarácii (input declaration), 2) systém založený na normatívnom vymedzení vstupných podmienok (input norm), 3) systém založený na normatívnom vymedzení výsledkov (output norm), 4) systém založený na poskytnutí celkovej jednorazovej čiastky školám pri dosiahnutí požadovaných výsledkov v ich činnosti (output lump sum) (Kalous 2006c, s. 134).

odboru, formy štúdia a vyučovacieho jazyka. Pri určovaní normatívu pre základné školy možno zohľadniť aj veľkosť školy. Z dôvodu veľkosti možno normatív zvýšiť najviac na dvojnásobok.

V mzdovom normatíve sa zohľadňuje:

- základný mzdový normatív,
- koeficient personálnej náročnosti prislúchajúci kategórii škôl, do ktorej škola patrí,
- koeficient štruktúry pedagogických zamestnancov školy.

Prevádzkový normatív vyjadruje normované ročné náklady na výchovno-vzdelávací proces a prevádzku školy bez osobných nákladov (ďalej len „prevádzkové náklady“) pripadajúce na jedného žiaka. Prevádzkový normatív sa určuje v závislosti od druhu školy, typu školy, ekonomickej náročnosti študijného odboru alebo učebného odboru, formy štúdia, vyučovacieho jazyka a teplotných podmienok v mieste školy. Pri určovaní normatívu pre základné školy možno zohľadniť aj veľkosť školy. Z dôvodu veľkosti možno normatív zvýšiť najviac na dvojnásobok.

V prevádzkovom normatíve sa zohľadňuje:

- normatív na teplo s koeficientom tepelnej náročnosti podľa kategórií škôl a teplotného pásma (I až VIII), do ktorého škola patrí,
- normatív na prevádzku (okrem tepla) diferencovaný podľa toho či ide o školu so štandardnou prevádzkovou náročnosťou (kam patria základné školy, gymnáziá, niektoré stredné odborné školy atď.), s mierne zvýšenou prevádzkovou náročnosťou (kam patria tiež niektoré stredné odborné školy), so zvýšenou prevádzkovou náročnosťou (ďalšie stredné odborné školy, špeciálne stredné školy, špeciálne odborné školy atď.), s veľmi zvýšenou prevádzkovou náročnosťou (ďalšie stredné odborné školy), školy s vysokou prevádzkovou náročnosťou (športové gymnáziá, konzervatóriá a pod.);
- normatív na výchovno-vzdelávací proces, diferencovaný podľa kategórie škôl;
- normatív na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, ktorý sa vypočítava ako určitý násobok mzdového normatívu (Dudová – Polonyová 2012, s. 29).

Nástroje dotačného financovania

V širšom zmysle slova má aj poskytovanie blokových grantov charakter dotačného nástroja, vo vyššie uvedenom kontexte však vnímame dotácie (na rozdiel od blokových grantov) ako jednokriteriálne nástroje. Terminologicky tú však panuje nejednotnosť, pretože napríklad financovanie vysokoškolského vzdelávania u nás je charakterizované ako grantové, hoci v skutočnosti ide o viac-kriteriálne nástroje a niektoré z nich sa svojím charakterom blížia skôr normatívom.

V prípade základných a stredných škôl sú z verejných zdrojov v zmysle zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení poskytované ďalšie **nárokovateľné príspevky**, poskytované na základe žiadosti. Takýmito nástrojmi v zmysle zákona sú:

- príspevok na dopravu žiakov z miesta trvalého pobytu do školy a späť,
- príspevok na záujmové vzdelávanie (vzdelávacie poukazy), ktoré však smerujú skôr k podpore spotreby statkov vzdelania a len nepriamo k financovaniu tvorby týchto statkov.

Ďalšie príspevky sú poskytované tiež na základe žiadosti ale len do výšky disponibilných zdrojov v rozpočtoch príslušných ministerstiev:

- finančné prostriedky na osobné náklady asistentov učiteľa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením,
- príspevok na kurz pohybových aktivít v prírode,
- príspevok na školu v prírode na žiaka prvého až štvrtého ročníka,
- príspevok na učebnice,
- prostriedky za mimoriadne výsledky žiakov v súťažiach, predmetových olympiádach a za účasť školy v medzinárodných projektoch alebo programoch,
- účelovo viazané prostriedky na bežné výdavky na riešenie vzniknutých havarijných situácií a na kapitálové výdavky na riešenie vzniknutých havarijných situácií,

- účelovo viazané finančné prostriedky na realizáciu rozvojového projektu,
- príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Všeobecne možno konštatovať, že normatívne financovanie je oproti dotačnému nielen transparentnejšie, ale umožňuje vzdelávacím inštitúciám vytvárať si aj dlhodobejšiu a stabilnejšiu finančnú stratégiu: väčšinu dotačných nástrojov by totiž bolo možné premietnuť ako príslušné zvyšujúce koeficienty do normatívov (podobne ako sa to využíva v britskom modeli SSA (*standard spending assessment*)). Viac sa mu priblížilo aj využívanie normatívneho financovania v Českej republike od roku 2022: oproti predtým uplatňovaným normatívom republikovým, krajským a miestnym, ktorý bol založený na princípe financovania "na žiaka", bol zavedený systém financovania "na učiteľa". Normatív na pedagogického pracovníka zahŕňa objem platových tarífov podľa vykázaných údajov, normatív ostatných nárokových zložiek platu, normatív nenárokových zložiek platu a opravné koeficienty, zohľadňujúce naplnenosť bežných tried a oddelení a inklúziu v bežných triedach. Navyše je k dispozícii rezerva od samosprávnych krajov.

Pokiaľ ide o financovanie produkcie statkov vzdelania **na vysokých školách**, verejné zdroje nie sú univerzálnym zdrojom ich financovania ani vo svete ani u nás. V siedmich zo 43 systémov vysokoškolského vzdelávania zahrnutých v správe Eurydice domáci študenti denného štúdia neplatia žiadne poplatky za programy prvého stupňa. Sú to Dánsko, Grécko, Cyprus, Malta, Fínsko, Švédsko a Turecko. V 12 systémoch vysokoškolského vzdelávania však musia všetci študenti prvého stupňa platiť poplatky. V ostatných 24 vzdelávacích systémoch niektorí študenti platia poplatky a iní nie. Napríklad v niektorých systémoch (v Belgicku francúzske spoločenstvo, Bulharsko, Írsko, Španielsko, Francúzsko, Taliansko, Bosna a Hercegovina, Severné Macedónsko a Srbsko) všetci študenti v zásade platia poplatky, ale niektorí sú od platenia poplatkov oslobodení. Takéto výnimky sú najčastejšie na základe sociálno-ekonomických potrieb, ale môžu byť udelené aj študentom, ktorí sú na určité programy, na ktoré chcú orgány prilákať väčší počet študentov alebo študentov z určitého prostredia. V týchto systémoch si zvyčajne viac ako polovica študentov musí platiť poplatky. V ďalších dvanástich systémoch, kde zvyčajne platí poplatky menej ako polovica študentov, platia poplatky len študenti, sa vyberajú len od určitých kategórií študentov. Sú to napríklad študenti s nedostatočnými výsledkami alebo nedostatočným pokrokom v štúdiu, študenti určitých typov vysokoškolských inštitúcií alebo študenti, ktorí ukončili štúdium druhého alebo ďalšieho stupňa vzdelania na rovnakej úrovni (Eurydice 2020, s. 9 – 10).

Existuje pritom niekoľko modelov financovania vysokého školstva, v rámci ktorých môžeme rozlišovať:

- krajiny, v ktorých sa neplatí žiadne školné alebo len nízke školné, ale v ktorých zároveň existuje systém podpory študentov: Dánsko, Fínsko, Island, Nórsko, Švédsko;
- krajiny, v ktorých sa platí vysoké školné, čo je však kompenzované takisto rozvinutým systémom podpory študentov: Austrália, Kanada, Holandsko, Nový Zéland, Veľká Británia, USA;
- krajiny s vysokým školným, ale menej rozvinutým systémom podpory študentov: Japonsko, Južná Kórea;
- krajiny, kde sa neplatí žiadne školné resp. kde sa platí len nízke školné a v ktorých je aj menej rozvinutý systém podpory študentov – tu je vysoké školstvo financované (podobne ako u nás) predovšetkým, alebo výlučne, z verejných zdrojov: Rakúsko, Belgicko, Francúzsko, Írsko, Taliansko, Portugalsko, Španielsko (OECD 2011, s. 260 – 263).

„Všeobecne platí, že vysokoškolské štúdium je relatívne viac dostupné pre široké vrstvy obyvateľstva v štátoch kontinentálnej Európy než v rozvinutých štátoch Severnej Ameriky, Austrálie a Ázie. Rozdiely medzi Európou a zvyškom rozvinutého sveta sú však minimálne. Kým v kontinentálnej Európe je dostupnosť vzdelávania zabezpečovaná hlavne nízkymi nákladmi na štúdium, v USA, Austrálii a napríklad v Japonsku sa dostupnosť univerzitného vzdelávania podporuje dotáciami, grantmi a pôžičkami" (Qineti a kol. 2010, s. 1).

Skúsenosti z niektorých krajín však ukázali, že odstránenie samotného školného príliš nezmenilo vzdelanostné nerovnosti (Simonová – Katrňák 2008, s. 733).

Slovenský model s prakticky výlučným financovaním zo štátneho rozpočtu a s málo rozvinutým systémom podpory študentov sa však zatiaľ nestal ani predmetom diskusie. Slovensko vydáva dlhodobo na vzdelávanie najnižšie percento spomedzi krajín Európskej únie či už celkove, alebo v prepočte na žiaka (Barošová 2011, s. 9 – 10). Riešenie sa hľadá v dorovnaní štátneho financovania na úroveň OECD (Burjan a kol. 2017, s. 216)³²⁵. Naproti tomu v Českej republike už prebehla zaujímavá diskusia o možnosti uplatnenia modelu s vysokým školným, kompenzovaným rozvinutým systémom podpory študentov (Valenčík 2003, Valenčík – Matějů 2003).

Variantne sa tu tiež diskutovalo o investičnom modeli financovania vysokoškolského štúdia. Vyššie spomínaný austrálsky model je založený na tom, že študent môže platiť priebežne (znížené) školné, alebo po ukončení štúdia, len čo dosiahne priemernú výšku platu, platí škole do 10 % svojho príjmu až kým nesplatiť plné náklady vzdelania. Aj jeden z amerických systémov (*My Rich Uncle*) je založený na splácaní úveru za štúdium sumou maximálne 10 % svojho príjmu po dobu max. 15 rokov. V Čechách sa zvažovalo zavedenie podobného modelu, ale len ako nadstavba k doterajšiemu systému verejného financovania vysokých škôl, ktorý by bol takto dopĺňaný. Absolventi by formou stanoveným percentom odvodu zo mzdy (podobne ako je tomu pri zdravotnom poistení) vytvárali ďalší zdroj príjmov pre vysoké školy. Okrem iného by to vytvorilo jasný zdroj informácií o uplatnení absolventov a vytvorilo by aj významný tlak na kvalitu a trhovo orientované profilované štúdium na vysokých školách (Valenčík 2005).

Samotný vysoký či nízky podiel verejných zdrojov na financovaní vysokých škôl však ešte nevytvára o tom, akou metódou sa to uskutočňuje, pričom sa rozlišuje:

- financovanie na základe dohody o rozpočte medzi správcom verejného rozpočtu a školou. Tento prístup patrí medzi tradičné v prerozdeľovaní verejných financií medzi vysoké školy. Poskytnutá čiastka je predmetom vyjednávania medzi poskytovateľom financií a vysokou školou, pričom prostriedky môžu byť poskytované škole dvoma spôsobmi:
 - po jednotlivých položkách: jednotlivé časti poskytnutých finančných prostriedkov sa pomerne striktno viažu na financovanie konkrétnych častí výdavkov. Vysoká škola má teda v prípade potreby relatívne veľmi málo priestoru na zmeny v štruktúre výdavkov;
 - blokové granty: finančné prostriedky sú poskytnuté v jednom celku a vysoká škola sama rozhoduje (prípadne s drobnými obmedzeniami) ako tieto prostriedky použije;
- financovanie na základe algoritmu, resp. tzv. formuly, čiže vzorca, obsahujúceho ex ante stanovený jeden alebo viacero výkonových parametrov školy (napr. počet študentov);
- financovanie na základe kategórií, ktorými sú konkrétne aktivity alebo konkrétne účely;
- financovanie na základe výkonov, stanovených ex post (Salmi – Hauptmann 2006)³²⁶.

Náš systém financovania vysokých škôl by sme mohli zaradiť do vyššie uvádzaného štvrtého typu a reprezentuje predovšetkým viacparametrické dotácie (fakticky blokové granty) zo štátneho rozpočtu:

- na uskutočňovanie akreditovaných študijných odborov, ktoré sa aktuálne skladajú:
 - z dotácií na mzdy a poistné, odvodených od výkonu vysokej školy, vypočítaných z údajov o prepočítanom počte študentov (denných, externých, študujúcich na I., II. a III. stupni, ak neplatia školné), koeficientu odboru (vyjadrujúceho počet študentov na učiteľa a pod.), koeficientu kvalifikačnej štruktúry pedagogických zamestnancov (profesorov, docentov, PhD. asistentov), koeficientu začlenenia vysokej školy a koeficientu uplatniteľnosti absolventov v praxi;
 - z dotácií na tovary a služby (na prevádzku, na vzdelávaciu činnosť atď.);
 - z dotácií na špecifiká (na základe žiadosti – napr. na špeciálne pracoviská);
 - z dotácií na kapitálové výdavky;
- z dotácií na výskumnú, vývojovú alebo umeleckú činnosť;

³²⁵ Celkové príjmy vysokých škôl na Slovensku tvoria menej ako jedno percento HDP, čo sú zhruba dve tretiny úrovne krajín OECD. Tri štvrtiny príjmov pritom pochádzajú z verejných rozpočtov, asi štvrtina z iných zdrojov (Burjan a kol. 2017, s. 216).

³²⁶ Podobnú klasifikáciu uvádzajú H. Šebková a J. Kohoutek (2006, s. 150).

- z dotácií na rozvoj vysokej školy.

Štátne a verejné vysoké školy sú týmto spôsobom financované „v rozhodujúcej miere“. Súkromným vysokým školám dotácie „môžu byť poskytnuté“ (§ 88 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách).

Pre rozvojové ciele môžu všetky typy a stupne škôl u nás v rámci vypisovaných výziev na predkladanie projektov čerpať aj **prostriedky zo štrukturálnych fondov Európskej únie**, z nórskych a švajčiarskych fondov a pod.

Súkromné zdroje, ktoré sa využívajú na financovanie produkcie vzdelávacích statkov vo formálnom vzdelávaní majú svoj pôvod predovšetkým v rozpočtoch domácností, alebo aj v zdrojoch, ktoré sa k študujúcim dostávajú v rámci nástrojov slúžiacich na podporu spotreby statkov vzdelania (štipendiá, pôžičky). Majú vo všeobecnosti podobu **školného**, ktoré vo svete tvorí hlavný zdroj financovania súkromného školstva na všetkých stupňoch. Ako sme už uviedli vyššie, v niektorých krajinách to platí pri vysokoškolskom štúdiu aj pri verejných vysokých školách³²⁷.

Naša legislatíva v prípade súkromných a cirkevných základných a stredných škôl umožňuje nepovinný výber školného, keďže však normatívne financovanie je rovnaké ako na verejných školách rovnakého stupňa, má školné často len doplnkový charakter. Výnos zo školného môžu tieto školy použiť len na financovanie tých aktivít, na ktoré dostávajú aj normatív od štátu, čiže len na výchovu a vzdelávanie. Na verejných základných a stredných školách sa školné nevyberá³²⁸. Základom na určenie školného a poplatkov na verejnej vysokej škole je 10 % z priemernej sumy pripadajúcej na jedného študenta denného štúdia z celkových bežných výdavkov poskytnutých ministerstvom verejným vysokým školám zo štátneho rozpočtu v rámci rozpisu schváleného rozpočtu v predchádzajúcom kalendárnom roku. Verejné a štátne vysoké školy majú v externom štúdiu regulované (maximálnou sumou ohraničené) ročné školné na základe každoročne publikovaného nariadenia ministerstva školstva. Školné sa vyberá tiež za súbežné štúdium viacerých odborov.

Základné a stredné školy ako rozpočtové organizácie môžu hospodáriť aj s príjmami od iných subjektov, napríklad na základe darovacej zmluvy, na základe zmluvy o združení, formou dotácia alebo grantu, z rozdielu medzi výnosmi a nákladmi z podnikateľskej činnosti po zdanení, z poisťného plnenia, z úhrad stravy atď., pričom spravidla pritom nejde o príjmy z verejných rozpočtov (ako je tomu napríklad u grantov z prostriedkov Európskej únie). „Práve možnosti získavať prostriedky aj z podnikateľskej činnosti, alebo z prenájmu priestorov (hoci pre verejné školy obmedzené iba na čas mimo výchovno-vzdelávacieho procesu) školám viac „rozvávajú ruky“ a dávajú im určitý priestor slobody na tvorivé hľadanie zdrojov na vylepšenie svojej finančnej situácie. Takéto možnosti predstavujú významný krok na ceste k posilňovaniu váhy súkromného financovania škôl napriek tomu, že podnikateľská činnosť škôl je obmedzovaná inými (najmä hygienickými) normami“ (Gonda – Humajová – Lindák 2008, s. 25).

V prípade našich vysokých škôl na ich financovanie možno využiť aj niektoré **poplatky**, ktoré uvádza zákon o vysokých školách č. 131/2002 Z. z. a ktoré si školy upravujú internými smernicami. Ide o poplatok za prekročenie štandardnej dĺžky štúdia, za zabezpečenie prijímacieho

³²⁷ Treba si pritom uvedomovať párový a vzájomne komplementárny charakter školného na jednej strane a štipendií, resp. iných tzv. podporných schém. Eurydice v tomto kontexte v súvislosti s vysokoškolským štúdiom uvádza, že „školné a podporné schémy sú dôležitými nástrojmi vnútroštátnej politiky... pri podpore prístupu k terciárnemu vzdelávaniu (alebo pri odrádzaní od neho) a môže mať vplyv aj na úspešnosť a mieru dokončenia. Hoci poplatky predstavujú finančnú záťaž – ktorá môže byť viac alebo menej významná v závislosti od druhu a výšky poplatkov a sociálno-ekonomickej situácie študentov a ich rodičov, ale podporné opatrenia môžu zmierniť finančné prekážky v štúdiu“ (Eurydice 2020, s. 5).

³²⁸ Neznamená to však, že toto vzdelanie je skutočne bezplatné, ako to predpokladá článok 42 našej ústavy. Legálne je spoplatnenie služieb, poskytovaných popri bezplatnom vzdelávaní, pričom aj tieto služby sú financované spravidla viaczdrojovo, kombináciou verejných a súkromných zdrojov, ako napr. predškolské vzdelávanie, školské stravovanie, internátne ubytovanie, mimoškolské aktivity a pod. Existujú však aj početné platby za povinné aktivity (športový úbor na telocvik, školské pomôcky, školy v prírode, lyžiarsky výcvik a pod.) ale aj rôzne príspevky vo forme „darov“, ktoré nie vždy majú dobrovoľný charakter (rôzne príspevky do „triedneho fondu“ a pod.) (Beblavý – Kubánová 2001, s. 11 – 12, Kubánová – Kubán – Gallová Kriglerová – Maslová 2010).

konania, za náklady spojené s rigoróznou skúškou, za vydanie diplomu o priznaní akademického titulu, za vydanie dokladov o štúdiu, osobitne, ak sú žiadané v cudzom jazyku a pod.

5.4.1.2 Financovanie neformálneho vzdelávania

Neformálne vzdelávanie je oblasťou, ktorej bola u nás doposiaľ venovaná len malá pozornosť všeobecne a až dnes sa objavujú prvé pokusy o jej zmapovanie (Kešelová 2013). Faktom je aj jeho obrovská heterogenita, siahajúca od povinného vzdelávania pre výkon určitých profesií (vodič dopravného prostriedku) či zastávanie určitých pracovných pozícií (matrikár) alebo pre výkon určitých činností (organizátor športového podujatia, tréner) až po kurzy pečenia trdelníkov či skladania origami. Aj z hľadiska organizačného sa na ňom podieľajú od štátnych vzdelávacích inštitúcií (ktoré však nie sú školami), vrátane priamo niektorých ústredných orgánov štátnej správy a ich vzdelávacích organizácií až po občianske združenia, cirkvi, obchodné spoločnosti, politické strany a živnostníkov, poskytujúcich vzdelávacie služby. Takéto vzdelávanie môže byť – napriek svojmu názvu – ukončené osvedčením s celoštátnou platnosťou, oprávňujúce vykonávať vysokošpecializovanú odbornú činnosť, alebo aj pestrofarebným certifikátom, ktorého hodnota je rovná cene papiera, na ktorom je vytlačený.

Len čiastočne túto problematiku upravuje zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, o ktorom sme sa zmienili už v predchádzajúcom texte, ale ktorý problematiku financovania tohto vzdelávania nerieši.

Zrejme aj preto nie je venovaná náležitá pozornosť ani financovaniu tohto vzdelávania – a to napriek tomu, že sú naň vynakladané aj nemalé **verejné finančné zdroje**.

Sú to predovšetkým čiastky, určené v **rozpočtoch** na vzdelávanie vlastných zamestnancov (v prípade samospráv aj na vzdelávanie volených predstaviteľov obcí a samosprávnych krajov), ktoré spravidla smerujú do oblastí, súvisiacich s výkonom pracovných úloh takto vzdelávaných osôb mimo školského systému.

Výrazne sú na túto oblasť u nás viazané napríklad dotácie z výťažku lotérií a iných podobných hier, ktoré – ako **mimorozpočtové zdroje** – využívajú ministerstvá a niektoré ďalšie ústredné orgány štátu (napríklad Úrad vlády SR) na financovanie občianskych združení vo vlastnej vecnej pôsobnosti, v tom aj na vzdelávacie aktivity. Z verejných zdrojov sú takto financované (alebo aspoň spolufinancované) početné aktivity tzv. občianskeho vzdelávania, napríklad vzdelávacie aktivity, zamerané na podporu výchovy občanov SR k vlastenectvu, informovanie verejnosti o Severoatlantickej aliancii a Európskej únii, na prípravu občanov na obranu Slovenskej republiky a pod.³²⁹, zamerané na podporu vzdelávania v oblasti ľudských práv a slobôd³³⁰, vzdelávania k právam národnostných menšín³³¹, k ochrane obyvateľstva a prevencii kriminality³³², vzdelávania laickej verejnosti v oblasti zvyšovania povedomia o prevencii a o ochrane vlastného zdravia, podpory a ochrany práv pacientov a pod.³³³, ochrany spotrebiteľa³³⁴, vzdelávacích programov v oblasti kultúry³³⁵ atď.

Do neformálneho vzdelávania smeruje ako **zo súkromných zdrojov** aj **asignačná daň** (účelové určenie 2 % z výnosu dane z príjmu fyzických osôb podľa zákona o dani z príjmu č. 595/2003 Z. z.), pre ktorú síce štát vytvoril legislatívne podmienky, ale v konečnom dôsledku je pre rozhodovanie o využití tejto čiastky rozhodujúci individuálny (súkromný) vôľový akt daňového poplatníka, čo približuje tento nástroj z hľadiska jeho charakteru k **daru** (čo je nespochybniteľne

³²⁹Zákon č. 435/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva obrany SR.

³³⁰Zákon č. 545/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva zahraničných vecí SR.

³³¹Zákon č. 524/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Úradu vlády SR.

³³²Zákon č. 526/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva vnútra SR.

³³³Zákon č. 525/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva zdravotníctva SR.

³³⁴Zákon č. 71/2013 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva hospodárstva SR.

³³⁵Zákon č. 434/2010 Z. z. o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva kultúry SR.

nástroj súkromného financovania). Ako donori vzdelávania (ale aj pre oblasť vzdelávania formálneho) vystupujú aj u nás **vzdelávacie nadácie**.

Charakter platby za poskytnuté vzdelanie v neformálnom vzdelávaní má **vložené**, ktoré môže mať pôvod v súkromných, ale aj verejných zdrojoch.

5.4.1.3 Financovanie informálneho vzdelávania

Pomerne náročné je identifikovanie priestoru informálneho vzdelávania – a to aj z hľadiska jeho financovania. Na tomto vzdelávaní sa podieľajú inštitúcie, ktoré nemajú charakter vzdelávacích inštitúcií, ale napriek tomu možno časť ich činnosti považovať za vzdelávanie. Škála týchto činností, ktoré majú aj vzdelávací charakter siaha od verejných i súkromných prejavov jednotlivcov, najmä pokiaľ majú mienkotvorné postavenie (politici, umelci, cirkevní predstavitelia) až po činnosť inštitúcií, v ktorých je možné určité so vzdelávaním súvisiace (alebo vzdelávací prvok obsahujúce) s určitou mierou približnosti identifikovať (napríklad vzdelávacie akcie galérií, hvezdární, knižníc atď.).

Medzi inštitúcie s relatívne významnou úlohou v informálnom vzdelávaní patria napríklad aj verejnoprávne médiá³³⁶: pokiaľ využívajú aj špeciálny vzdelávací kanál, je situácia aj z hľadiska financovania pomerne prehľadná, v iných prípadoch je možné percentuálnym podielom v celkovej programovej skladbe aspoň približne kvantifikovať vzdelávacie úlohy, ktoré tieto médiá plnia. Informálne vzdelávanie môže tvoriť v televíznom či rozhlasovom vysielaní tak ucelené bloky (tzv. vzdelávacie relácie, niekedy produkované aj organizačne vyčlenenými redakciami vzdelávania), ale aj rozptýlené prvky, či dokonca môžeme celé vysielanie ako šírenie informácií považovať za určitú formu informálneho vzdelávania. Z nášho pohľadu je potom zaujímavé riešenie otázky, akým spôsobom sú tieto médiá celkove, prípadne ich vzdelávacie programy resp. ich vzdelávacia funkcia financované.

V zásade je možné zabezpečiť financovanie verejnoprávnych médií ako finančné zabezpečenie služieb verejnosti buď z verejných zdrojov, čiže zo štátneho rozpočtu alebo zo súkromných zdrojov prostredníctvom koncesionárskych poplatkov, ale aj príjmami z reklám a iných podnikateľských aktivít týchto médií. Východiskom však vždy je zásadné rozhodnutie, ktorý z týchto zdrojov má byť dominantný, čo by malo zodpovedať aj dominantnosti určitých funkcií: s určitým zjednotením možno povedať, že funkcie, ktoré majú charakter poskytovania verejných statkov a služieb (informovanie vo verejnom záujme, t. j. spravodajstvo a pod.) by malo byť financované z verejných zdrojov, funkcie, ktoré majú charakter poskytovania súkromných statkov a služieb (zábava a pod.) by mali byť financované zo súkromných zdrojov, ale celý rad relácií má jednako z tohto hľadiska zmiešaný charakter, v tom aj vzdelanie. V závislosti od riešenia tejto a ďalších otázok³³⁷ sa v rôznych krajinách spôsoby financovania verejnoprávnych médií významne líšia.³³⁸

5.4.2 Financovanie spotreby statkov vzdelania

Aj keď nemožno vnímať financovanie produkcie a financovanie spotreby statkov vzdelania ako dva od seba úplne nezávislé procesy (finančné zdroje, vynakladané na podporu spotreby, do-

³³⁶V súkromnoprávnych médiách môže byť situácia jednoznačnejšia: pokiaľ ide o súkromný vzdelávací kanál, ktorý je dostupný ako kódovaný, potom je jeho dostupnosť spolpatnená a môžeme sa na jeho vzdelávacie pôsobenie pozeráť ako na súkromný alebo klubový statok.

³³⁷Inou otázkou pre rozhodovanie o výbere riešenia je, či ide o službu verejnosti, alebo o odmenu za využívanie autorských práv, vyjadrených ako tzv. verejný prenos diela v § 5 ods. 14, autorského zákona č. 618/2003 Z. z. ako „šírenie alebo predvedenie diela akýmkoľvek technickými prostriedkami na šírenie zvukov alebo zvukov a obrazov súčasne, alebo ich vyjadrenie po drôte alebo bezdrôtovo tak, že toto dielo môžu vnímať osoby na miestach, kde by ich bez tohto prenosu nemohli vnímať; verejný prenos zahŕňa káblovú retransmisiu, vysielanie a sprístupňovanie verejnosti“.

³³⁸Verejné zdroje sú v médiách verejnej služby (verejnoprávnych médiách) alokované najmä ako dotácie (granty) zo štátneho rozpočtu, pričom tieto môžu byť zabezpečené aj cez verejné obstarávanie. Súkromné zdroje sú tvorené nielen koncesionárskymi poplatkami, ale aj príjmami z reklamy a inými komerčnými aktivitami.

stupnosti vzdelania sú napokon následne prakticky vždy príjmami vzdelávacích inštitúcií, ktoré toto vzdelávanie poskytujú), nemožno si nevšimnúť primárnu funkciu, ktorú plnia (systém štipendií nie je vytvorený primárne na to, aby cez ne boli školy financované³³⁹).

5.4.2.1 Financovanie spotreby formálneho vzdelávania

Najznámejším nástrojom, ktorým je z **verejných zdrojov** podporovaná spotreba statkov formálneho vzdelávania sú **štipendiá**³⁴⁰. Sú určené pre študentov stredných škôl (školský zákon č. 245/2008 Z. z.) a pre študentov vysokých škôl (zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, vyhláška č. 102/2006 Z. z. o priznávaní sociálneho štipendia študentom vysokých škôl). Tieto štipendiá majú charakter **sociálnych** štipendií, sú financované zo štátneho rozpočtu a študent má (pri splnení zákonom stanovených podmienok) právny nárok. Keďže rozpočty verejných vysokých škôl sú v rozhodujúcej miere tvorené z verejných zdrojov, na týchto školách môžeme do tejto kategórie zaradiť aj **motivačné** (tzv. prospechové) štipendiá, ktoré sú rámcovo takisto upravené zákonom o vysokých školách, ich vyplácanie upravujú školy (fakulty) svojimi štipendijnými poriadkami a nie je na ne právny nárok. Sú súčasťou dotácií na sociálnu podporu študentov, ktoré zahŕňajú aj **príspevok na stravovanie a ubytovanie študentov** a **dotácie na športové a kultúrne aktivity študentov** vysokých škôl.

Bývalý študentský pôžičkový fond (vytvorený podľa zákona č. 200/1997 Z. z.) bol od roku 2013 nahradený **Fondom na podporu vzdelávania** (podľa zákona č. 396/2012 Z. z.), ktorý popri zdrojoch revolvingového financovania je tvorený najmä dotáciami zo štátneho rozpočtu, prostriedkami z Fondu národného majetku SR. Tento fond poskytuje návratné **pôžičky** pre študentov všetkých vysokých škôl (so štandardnou dobou splatnosti 10 rokov a s výhodnejším úročením). Za podporu spotreby statkov vzdelania možno považovať aj fondom poskytované rovnaké pôžičky študentom doktorandského štúdia³⁴¹. Existujú však aj iné návrhy na štátne pôžičky³⁴².

Na podporu síce už skôr neformálneho záujmového vzdelávania ale poskytovaného školami a školskými zariadeniami slúžia **vzdelávacie poukazy**, ktoré predstavujú príspevok štátu na toto vzdelávanie (Rothbard 2003, s. 19)³⁴³. Ministerstvo školstva zo svojej kapitoly financuje toto záujmové vzdelávanie žiakov základných a stredných škôl, poskytované školami a školskými zariadeniami formou poskytovania vzdelávacích poukazov na každého žiaka uvedených škôl. Poskytovateľ záujmového vzdelávania financovaného prostredníctvom vzdelávacích poukazov môže organizovať pre žiakov v čase mimo vyučovania aktivity, ktorých obsah je zameraný na záujmovú, rekreačnú, telovýchovnú a spoločenskú činnosť žiakov. Obsah činností je odlišný od obsahu povinných vyučovacích predmetov, voliteľných predmetov a nepovinných predmetov. Záujmové vzdelávanie je poskytované v rozsahu najmenej 60 hodín v školskom roku.

Charakter dotácií, smerujúcich do podpory spotreby statkov vzdelávania pre žiakov základných škôl patria aj prostriedky na financovanie **dopravy** do školy (podľa zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve), dotácie **na podporu výchovy k plneniu školských povinností** dieťaťa ohrozeného sociálnym vylúčením (napríklad na nákup školských pomô-

³³⁹Aj keď aj tu sa stretávame s deformáciami: zneužitelnosť vzdelávacích poukazov bola už aj u nás zdrojom niekoľkých afér.

³⁴⁰Štipendiá sú účinnejším nástrojom najmä v prípade nízkopríjmových študentov. „Nízkopríjmoví mladí subjektívne hodnotia vysokoškolské vzdelanie ako relatívne menej prínosnú investíciu. Nízkopríjmoví študenti totiž majú racionálne dôvody očakávať nižšie budúce výnosy, systematicky zle odhadujú náklady a prínosy vysokoškolského vzdelania a majú vyššiu osobnú diskontnú sadzbu ako mladí s bohatším zázemím“ (Šiškovič 2010, s. 8).

³⁴¹Fond poskytuje aj pôžičky vysokoškolským pedagógom, čo však nemožno tak jednoznačne považovať za nástroj podpory spotreby statkov vzdelania ale za nástroj, intervenčne smerujúci skôr do skvalitnenia podmienok tvorby týchto statkov.

³⁴²Pôžička by bola umorovaná započítaním dane z príjmu absolventa ako fyzickej osoby (Páleník – Miklošovič 2011).

³⁴³Tieto tzv. vouchery, čiže poukážky na vzdelávacie služby, sú v podstate certifikátmi, ktoré majú určitú nominálnu peňažnú hodnotu (Veselý 2015b, s. 45).

cok) a k **stravovacím návykom** takéhoto dieťaťa (podľa zákona č. 544/2010 Z. z. o dotáciách v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR).

Za nástroj nepriamo podporujúci spotrebu statkov vzdelania v systéme formálneho vzdelávania, ktorý je financovaný z verejných zdrojov, možno považovať aj **predĺžené vyplácanie rodičovských a iných sociálnych dávok** (prídavok na dieťa a daňový bonus podľa zákona č. 600/2003 Z. z. o prídavku na dieťa, zníženie sadzby poistného na starobné poistenie o 0,5 % na nezaopatrené dieťa podľa zákona č. 461/2003 Z. z. o sociálnom poistení) ako aj úhradu zdravotného poistenia štátom podľa zákona č. 580/2004 Z.Z. o zdravotnom poistení. Aj o vyplácanie **aktivačného príspevku** (zákon č. 417/2013 Z. z. o hmotnej núdzi) sa môže uchádzať študent, ktorý je v hmotnej núdzi.

Medzi **súkromnými zdrojmi**, ktoré sú zdrojmi financovania spotreby formálneho vzdelávania vo všeobecnosti sú vo svete veľmi rozšírené – najmä pokiaľ ide o vysokoškolské štúdium – **pôžičky**. „Poznáme dva základné typy splácania pôžičiek: anuitné a v závislosti od príjmu (ICL). Pri anuitnom splácaní dlžníkova splátka podobne ako pri hypotekárnych úveroch závisí od výšky pôžičky, doby splatnosti a úrokovej sadzby. Dlžník mesačne platí rovnakú splátku, kým nesplátí celý dlh. Pri splácaní v závislosti od príjmu je výška splátky závislá od aktuálneho príjmu dlžníka (*income contingent loans* – ICL). V prípade ICL pôžičiek dlžník spláca stanovené percento z príjmu, kým nesplátí celý dlh. Ak má príjem 1000 eur mesačne, pri 10 % miere splácania je jeho mesačná splátka 100 eur. Ak má príjem 500 eur, splátka je 50 eur. Výška splátky sa mení so zmenou výšky príjmu dlžníka“ (Šiškovič 2010, s. 7).

Oproti minulosti síce význam tzv. **podnikových štipendií** zreteľne poklesol, ale aj u nás sa sporadicky objavujú najmä v oblasti technických odborov štúdia na vysokých školách. Zamestnávateľia majú aj dnes možnosť podporovať štúdium svojich zamestnancov aj ďalšími nástrojmi, ako je napríklad poskytovanie študijného voľna, refundácia nákladov štúdia, prípadne podnikovými pôžičkami.

5.4.2.2 Financovanie spotreby neformálneho vzdelávania

Pomerne zriedkavo sa stretávame s určitými nástrojmi podpory spotreby tohto vzdelávania tam, kde má ono charakter verejného statku, čiže kde súvisí s výkonom pracovných úloh takto vzdelávaných osôb mimo školského systému. Absolvovanie takéhoto vzdelávania je vnímané buď ako súčasť pracovných úloh a je realizované v rámci pracovného času, alebo je zamestnávateľom na výkon takéhoto vzdelávania poskytované študijné (platené pracovné) voľno. Zamestnávateľ tu spravidla preberá aj vyvolané náklady na strane svojho zamestnanca ako príjemcu (spotrebiteľ'a) tohto vzdelania (cestovné, stravné a pod.), nakoľko má z toho aj zrejme podnikové úžitky.

5.4.2.3 Financovanie spotreby informálneho vzdelávania

Vzhľadom k jeho charakteru tu dominujú súkromné zdroje financovania, ale za použitie verejných zdrojov môžeme považovať aj rôzne úľavy, napríklad vo vzťahu ku koncesionárskym poplatkom, ale aj pri návšteve galérií, múzeí a pod. sú poskytované študentom, ale aj iným skupinám obyvateľstva, čo takisto môžeme považovať za poskytovanie vzdelávacích služieb informálneho charakteru vo verejnom záujme.

5.5 VZDELANIE – SÚČASŤ PRÁCE AKO VÝROBNÉHO FAKTORU

Najčastejším pohľadom, pri ktorom sa v ekonomickej literatúre stretávame s človekom, je **ľudská práca**. Tá má z ekonomického hľadiska rozlíšiteľnú svoju kvantitatívnu stránku (masa práce) a stránku kvalitatívnu (zložitosť práce), ktoré vo svojom úhrne vytvárajú **zásoby práce** ako jedného z troch základných (tradičných) výrobných faktorov. Bez použitia práce nie je možné vy-

tvoriť žiadny (ekonomický) statok, žiadnu hodnotu. Nová hodnota je síce plodom živej práce, ale možno ju vytvárať, len ak je vybavená aj vzdelaním (Benčo 2003, s. 75).

Práca tu vystupuje ako určitá abstraktná sila, pričom v realite je vždy spojená s jej nositeľom, ktorým je človek³⁴⁴. V tomto zjednocujúcom pohľade na človeka a jeho prácu hovoríme o (ľudskej) **pracovnej sile**, ktorá je veľmi štruktúrovaným a vnútorne diferencovaným fenoménom, pričom ako diferenciačné kritériá vystupuje ako človek, tak aj práca, ktorú vykonáva. Pracovná sila „ako neodmysliteľná súčasť pracovného procesu je potenciálny jav, ktorý sa v práci aktualizuje, spredmetňuje, ale aj nepretržite reprodukuje“ (Benčo 2003, s. 14). Ľudská pracovná sila sa takto líši:

- podľa charakteristík človeka a spôsobu akým ju vykonáva (fyzická/duševná, kvalifikovaná/nekvalifikovaná, tvorivá/rutinná a pod.);
- podľa charakteristík samotnej práce (pravidelná/nepriavidelná, ťažká/ľahká a pod.).

Tieto charakteristiky rôznych kritérií práce a človeka, ktorý ju vykonáva, môžu byť pritom normatívne stanovené (predpísané) a tvoria základ pre vyjadrenie **kvalifikačných nárokov** (predpokladov) pre výkon určitej práce, ktoré rovnako môžeme špecifikovať ako kvalifikačné predpoklady práce (pracovného miesta) a kvalifikačné predpoklady pracovnej sily (pracovníka).

Aj keď požiadavky sú niekedy formulované len vo vzťahu k jednej strane tejto duálnej štruktúry, vždy sú výsledkom interakcie medzi jej oboma stranami. To platí aj o kvalifikačných, alebo užšie formulovaných vzdelanostných predpokladoch, ktoré sú predpísané síce na strane pracovného miesta, ale sú vyžadované od pracovníka, ktorý by mal prácu na tomto pracovnom mieste vykonávať.

Súhrn predpokladov pracovnej sily vykonávať rôzne druhy práce reprezentuje jej (individuálny) **pracovný potenciál** (individuálny potenciál pracovnej sily). Spravidla len jeho časť je reálne na danom pracovnom mieste využívaná.

To isté platí aj na kumulovanej úrovni. Súhrn pracovných síl v určitom čase a priestore vytvára **ľudské zdroje**, ako jeden z faktorov, ovplyvňujúcich ekonomiku daného priestoru v danom čase³⁴⁵. Kumulatívny charakter potom majú aj rôzne jeho charakteristiky – takže môžeme hovoriť napríklad o vzdelanostných charakteristikách ľudských zdrojov podniku, vekových charakteristikách ľudských zdrojov regiónu a pod.

Súhrn individuálnych pracovných potenciálov vytvára pracovný potenciál daného priestoru v danom čase – takto môžeme hovoriť o migračnom potenciáli vidieckej pracovnej sily na Slovensku a pod., alebo súhrnne o ľudskom potenciáli určitého regiónu a pod.

5.5.1 Ľudské zdroje a Ľudský kapitál

Z makroekonomického pohľadu môžeme ľudské zdroje vnímať ako zásobu ľudského potenciálu v spoločnosti, schopného vykonávať spoločensky produktívnu činnosť (Čaplánová 1999, s. 9). **Ľudský potenciál** je zase chápaný ako vrodene a získané schopnosti, vedomosti, návyky, motivácie a energie, ktorými ľudia disponujú a ktoré – z nášho pohľadu – využívajú na produkciu tovarov a služieb (Liptáková 2008, s. 11). Ak vnímame ľudské zdroje ako pôvodcu energie, ľudský potenciál je tá vlastnosť obsiahnutá v zdroji, ktorú dokážeme nájsť a využiť.

Ľudský potenciál môžeme teda považovať za širšiu množinu, v ktorej ľudské zdroje predstavujú len tú jeho časť, ktorá je využívaná.

V kontexte vývoja ekonomického záujmu o človeka, ako sme ho popísali v úvode tejto kapitoly sa v období po druhej svetovej vojne významným spôsobom rozvíjali predovšetkým výskumy v oblasti ľudských zdrojov, vrátane kvantifikácie výnosov z investovania do vzdelávania

³⁴⁴Je možné skúmať aj prácu v tejto abstrakcii, napríklad z hľadiska jej rôznych aspektov či komponentov, ktoré ju spoluvytvárajú či inak charakterizujú.

³⁴⁵Politika ľudských zdrojov je práve preto niekedy na podnikovej úrovni chápaná aj ako politika rozvoja pracovných kolektívov: ani prvotriedni odborníci nemusia byť pre firmu plnohodnotným prínosom, ak nedokážu spolupracovať s ostatnými zamestnancami. Politika ľudských zdrojov sa takto orientuje na rozvoj kľúčových kompetencií (Konečný 1987).

(Čaplánová 1999, s. 43), ktoré predznamenovali vývoj k vzniku a formovaniu teórie ľudského kapitálu v 60. rokoch a zo sumarizácie ktorých vychádzal najmä jeden z jej zakladateľov – G. Becker.

Kľúčovým pojmom ekonómie vzdelávania je pojem **Ľudský kapitál** (Dudová 2011, s. 7), ktorý súvisí s tým, že „ľudia investujú do rozvoja a zlepšenia svojich osobností takým spôsobom, že vynaložia peňažné prostriedky a čas aby dosiahli určité vzdelanie resp. iným spôsobom zvýšili svoj zárobkový potenciál a disponibilný dôchodok v budúcnosti“ (Čaplánová 1999 s. 42). „Ľudský kapitál vychádza z predstavy, že jednotlivci nadobúdajú zručnosti a znalosti, aby zvýšili svoju hodnotu na trhu práce. Skúsenosti, odborná príprava a vzdelávanie sú tri hlavné mechanizmy na získavanie ľudského kapitálu, pričom vzdelávanie je primárne pre väčšinu jednotlivcov... Jednotlivci sú ochotní absolvovať dodatočné vzdelávanie, alebo odbornú prípravu (t. j. investovať do svojho ľudského kapitálu) len vtedy, ak náklady (školné a poplatky, ušlý príjem počas štúdia) budú kompenzované dostatočne vyššími budúcimi príjmami“ (Poteliéne – Tamašauskiéne 2013, s. 56).

Teóriu ľudského kapitálu takto môžeme z ekonomického hľadiska považovať aj za teóriu rozšírenej reprodukcie kvalifikovanej práce a v tomto zmysle doplniť zoznam jej významných nových autorov o mená Johna W. Kendricka (1917 – 2009)³⁴⁶, Marca Blauga (1927 – 2011)³⁴⁷, Lestera C. Thurowa (1938)³⁴⁸, Samuela Bowlesa (1939)³⁴⁹ a mnohých ďalších.

Okrem kvantitatívneho aspektu ľudského kapitálu je z nášho pohľadu dôležitý jeho aspekt kvalitatívny, ktorý je významne ovplyvňovaný vzdelávaním populácie v najširšom zmysle slova. Ľudské zdroje sú niekedy chápané ako súčasť **intelektuálneho kapitálu** (Romanová 2012a, s. 58), čo však možno chápať skôr tak, že intelektuálny kapitál je vlastnosťou ľudských zdrojov a „bez jeho existencie by nevznikali nové znalosti, ktorých tvorcami a nositeľmi sú ľudské zdroje“ (tamtiež, s. 55). Intelektuálny kapitál je však doposiaľ rôzne vymedzovanou kategóriou, najčastejšie ako vzdelanie, odborná príprava a skúsenosť (Frk – Lukáčová 2013), ako znalosť konvertibilná na hodnotu (Volná 2013), na podnikovej úrovni vzťahovanou ku kategóriám ako napríklad excelentná (učiacia sa) organizácia a pod. Klasici teórie intelektuálneho kapitálu L. Edvinsson a M. S. Malone považujú za zložky intelektuálneho kapitálu ľudský kapitál a štrukturálny kapitál, ktorý zase pozostáva zo zákaznickeho kapitálu (*customer capital*) a organizačného kapitálu, do ktorého zase zahŕňa počítačový hardvér a softvér, údajové databázy, patenty a pod. (Edvinsson – Malone 1997, s. 52), čo v zásade preberá aj OECD (Stałańczyk 2012, s. 34). Aj ďalší autori považujú intelektuálny kapitál za podmnožinu ľudského kapitálu (Ali Taha – Sirková 2011, s. 16). D. Kokavcová v podrobnom prehľade prístupov k vymedzeniu jej obsahu uvádza autorov, ktorí považujú ľudský kapitál za komponent intelektuálneho kapitálu, ale aj názory opačné, ako aj názory, ktoré oba druhy kapitálu stotožňujú – medzi nimi aj vymedzenie M. J. Englisha, ktorý ľudský (intelektuálny) kapitál vníma ako „tacitné znalosti v hlavách ľudí, ich skúsenosti, nápaditosť, tvorivosť. Ľudský kapitál je zdrojom ďalších dvoch typov intelektuálneho kapitálu – intelektuálnych aktív a intelektuálneho majetku“ (Kokavcová 2011, s. 12).

5.5.1.1 Ľudský kapitál³⁵⁰

Ako sme už uviedli v úvode tejto kapitoly, za predchodcov teórie ľudského kapitálu bývajú považovaní najmä William Petty, ale (podľa nášho názoru neporovnateľne významnejší) Adam Smith (porovnaj napr. Baláži 2013, s. 1), no za pôvodcu tejto teórie je označovaný americký ekonóm **Theodore William Schultz**, ktorý v r. 1961 publikoval v *American Economic Review* čas-

³⁴⁶Osobná produktivita: ako zvýšiť svoju životnú spokojnosť, 1988.

³⁴⁷Ekonómia vzdelávania, 1997.

³⁴⁸Vzdelávanie a ekonomická rovnosť, 1972.

³⁴⁹Efektívna alokácia zdrojov vo vzdelávaní, 1967.

³⁵⁰Stojí za povšimnutie, že skoro tisícstranová Veľká ekonomická encyklopédia venuje heslu ľudský kapitál len týchto 55 slov: „Ľudský kapitál: *human capital* práca ako výrobný faktor. Práca je cieľavedomá činnosť, zameraná na uspokojovanie ľudských potrieb. Schopnosť cieľavedome pracovať má len človek. Množstvo práce v priestore a čase je závislé od počtu práceschopných osôb a od ich ochoty pracovať, od dĺžky pracovného času a intenzity práce. Kvalita práce závisí od vzdelania, kvalifikácie a štruktúry kvalifikácie, praxe a tvorivosti“ (Šíbl a kol. 2002, s. 457).

to citovanú štúdiu Investovanie do ľudského kapitálu (*Investment in Human Capital*)³⁵¹, začínajúcu známou a dnes už ako samozrejmosť vnímanou vetou „Hoci je všeobecne zrejmé, že ľudia nadobúdajú užitočné vedomosti a zručnosti, nie je zrejmé, že tieto vedomosti a zručnosti sú formou kapitálu a že tento kapitál tvorí podstatnú časť predpokladov pre investičné zámery, ktorá v západných spoločnostiach rastie oveľa rýchlejšie ako konvenčný kapitál, pričom tento rast sa stáva najvýraznejšou črtou ekonomického systému“ (Schultz 1961, s. 1). Schultz sa však už v tejto svojej zásadnej štúdii odvoláva jednak na svoje staršie štúdie, v ktorých možno nájsť myšlienku ľudského kapitálu už obsiahnutú (aj keď možno ešte nie tak exaktne formulovanú)³⁵², ale aj na texty, ktorých autori sú považovaní za spoluautorov tejto teórie, menovite **Gary Stanley Beckera**³⁵³ a **Jacoba Mincera**³⁵⁴, takže asi by skutočne bolo vhodné hovoriť o troch spoluautoroch tejto teórie, lebo z tohto pohľadu sa javí skôr ako tímový produkt a datovanie jeho vzniku môžeme posunúť do záveru alebo možno už do stredu 50. rokov. Napokon Schultz už v polovici 50. rokov spochybnil faktor pôsobenia zákona klesajúcich výnosov v poľnohospodárstve práve myšlienkami, smerujúcimi k teórii ľudského kapitálu³⁵⁵.

Keďže významným aspektom rodiacej sa teórie ľudského kapitálu bola otázka vplyvu vzdelania na výšku príjmu, opieral sa Schultz najmä o príjmové analýzy Simona Kuzneta³⁵⁶ a Milтона Friedmana³⁵⁷. Schultzovi sa pripisuje, že bol v tejto svojej teórii aj pod vplyvom Johna Stuarta Milla, aj keď v citovanej práci je len odkaz na Millovo nasledovníka J. S. Nicholsona. Schultz však bol aj mimo rámca odkazov v tejto svojej zásadnej práci pri jej koncipovaní aj pod vplyvom celého radu klasikov ekonomickej teórie, ktorí otvárali cestu k teórii ľudského kapitálu už dávno pred ním.

Vplyv vzdelania na výšku príjmu je vlastne len ekonomickým priemetom skutočnosti, že vzdelanejší pracovník môže vykonávať kvalifikovanejšiu prácu, často s vyššou pridanou hodnotou, a celkove prácu produktívnejšiu. G. S. Becker uvádza, že rast dĺžky vzdelávania priemerného pracovníka medzi rokmi 1929 a 1982 zvýšil príjem *per capita* približne o jednu štvrtinu (Becker 1975, s. 24).

V súčasnosti v rôznych definíciách ľudského kapitálu ako definíčné prvky vystupujú predovšetkým súhrn vrodených a nadobudnutých schopností a vedomostí, ktorými ľudia disponujú (Čaplánová 1999 s. 42). Z nášho pohľadu – aj vzhľadom k predchádzajúcim kapitolám tejto monografie – by sme toto definíčné vymedzenie upravili v tom zmysle, že ide o komplex vzájomne previazaných vrodených predpokladov a v procese celoživotného učenia sa rozvinutých vedomostí a znalostí. Treba si však uvedomiť, že ľudský kapitál je ekonomická kategória a je to súčasť práce ako výrobného faktoru. Voľné používanie tohto pojmu na označenie kvalít človeka mimo sféry práce je preto celkom neadekvátne: vzdelanie má vplyv na konzumáciu rôznych statkov (napríklad umenia a pod.), ale povedať, že ľudský kapitál má vplyv na schopnosť rozlišovať kvalitu rôznych hudobných žánrov je vo všeobecnosti viac ako nepresné a za akceptovateľné ho môžeme považovať len tam, kde vzdelanie, ktoré vytvorilo ľudský kapitál, sa skutočne využíva pre jeho zhodnocovanie (napríklad u hudobného teoretika či hudobného kritika a pod.).

³⁵¹V literatúre sa často chybne uvádza, že T. W. Schultz teóriu ľudského kapitálu prvýkrát publikoval až v októbromom mimoriadnom čísle *Journal of Political Economy* v roku 1962 pod názvom „*Investment in Human Being*“.

³⁵²Išlo o štúdie „*Agriculture and the application of knowledge*“ (1956) „*Investment in man: an economist's view*“ (1959), „*Capital formation by education*“ (1960) a „*Education and economic growth*“ (1961).

³⁵³„*Underinvestment in college education?*“ (1960), ale Schultz mal k dispozícii aj pracovnú verziu Beckerovej štúdie „*Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference of education*“, ktorá bola publikovaná až v roku 1964.

³⁵⁴„*Investment in human capital and personal income distribution*“ (1958).

³⁵⁵Vývoj teórie sociálneho kapitálu má pritom dve paradigmy, v rámci ktorých je sociálny kapitál vnímaný makroekonomicky (ako spoločenský ľudský kapitál, ktorého rast je súčasťou procesu ekonomického rastu) a mikroekonomicky (ako individuálny ľudský kapitál, premietajúci sa napríklad do príjmových rozdielov (Vomáčková 2006, s. 93). V našej práci sa venujeme mikroekonomickej paradigme teórie sociálneho kapitálu.

³⁵⁶„*Income and wealth in the United States*“ (1952).

³⁵⁷„*Income from independent professional practice*“ (Friedman – Kuznets 1945). Na túto štúdiu sa odvoláva aj J. Mincer (1958, s. 284).

Rovnako je síce pravdou, že ľudský kapitál ako produktívna sila práce založená aj na informáciách, znalostiach a vedomostiach, ktorými disponuje človek v ekonomických procesoch, sa tradične spája so vzdelávaním a s odbornou prípravou predovšetkým v školskom systéme, ale v skutočnosti „sa formuje v rôznom kontexte a to vo vzdelávacích inštitúciách, v rodinnom prostredí, v bezprostrednom okolí, prácou a inde“ (Dudová 2011, s. 14), teda v procesoch formálneho, neformálneho aj informálneho vzdelávania, čo však neznamená, že všetko formálne, neformálne a informálne vzdelávanie priamo a v plnom rozsahu prináša svoj úžitok v podobe ľudského kapitálu: len časť takto nadobudnutého vzdelania sa správa ako kapitál a zhodnocuje sa – iná časť slúži ako spotrebovávaný tovar, ktorý neprináša priamy úžitok, ak za taký nepovažujeme oddych, relax, voľnočasové a všeobecne neproduktívne aktivity, čo nemá v žiadnom ohľade pejoratívny, ale práve naopak, pozitívny obsah.

I tak však ostáva spojenie „ľudský kapitál“ do istej miery metaforou: na rozdiel od väčšiny rôznych foriem kapitálu (kapitál finančný, tovarový, bankový atď.) nie je možné ho použiť ako záruku na získanie zdrojov, potrebných na jeho tvorbu (Čaplánová 1999, s. 44). „Banky majú najradšej fyzický kapitál ako kolaterál, pretože ho môžu nadobudnúť a predať, ale to sa netýka ľudského kapitálu“ (Baláži 2013, s. 10).

Z bohatého pramenného dedičstva zakladateľov teórie ľudského kapitálu má pre našu tému zásadný význam napríklad Beckerovo **rozlišovanie ľudského kapitálu**:

- **všeobecného**, využiteľného vo viacerých typoch činností, **ku ktorému sa viaže „všeobecný výcvik“** (*general training*), ktorý by firmy mohli poskytovať len pokiaľ by zaňho nemuseli hradiť žiadne náklady: prináša totiž úžitok všetkým firmám (Becker 1975. s. 19 – 26);
- **špecifického**, využiteľného len v užšie vymedzenom okruhu činností, **ku ktorému sa viaže „špecifický výcvik“** (*specific training*), ktorý nemení produktivitu absolventov tohto výcviku ak prejdú pracovať do iných firiem: náklady zaňho by teda musela platiť každá firma (tamtiež, s. 26 – 37).

M. Martincová z toho vyvodzuje, že všeobecný výcvik vedie k vzniku všeobecného ľudského kapitálu, využiteľnému aj vo viacerých firmách, pričom konkrétna znalosť na úrovni firmy, čiže špecifický ľudský kapitál, je využiteľná len vo firme, ktorá ju poskytuje. „Špecifický ľudský kapitál by teda mal byť zachytený v účtovníctve ako jedno z hlavných aktív firmy“ (Martincová 2011, s. 151).

V realite sa pritom stretávame s výcvikom, ktorý môžeme považovať za súčet výcviku dokonale všeobecného a výcviku dokonale špecifického, pričom platí, čím všeobecnejší výcvik zamestnanci absolvujú, tým vyššia môže byť aj ich fluktuácia (Kameníček 2012, s. 28 – 39), pretože významným spôsobom narastá ich flexibilita.

Becker pritom rozlišoval dve formy zásob ľudského kapitálu:

- osobný kapitál, ktorý zahŕňa minulé spotrebu a všetky osobné skúsenosti, vplyvajúce na aktuálny úžitok daného spotrebiteľa,
- spoločenský kapitál, ktorý zahŕňa vplyvy minulých rozhodnutí a konania členov referenčnej skupiny a všetkých ďalších osôb, patriacich do sociálnej siete daného jednotlivca (Becker 1998, s. 44 – 23, porovnaj tiež Kameníček 2012, s. 68 – 82), čím premostil teóriu ľudského kapitálu s teóriou kapitálu sociálneho.³⁵⁸

³⁵⁸Na základe kritiky teórie ľudského kapitálu sa vyvinuli dve alternatívne teórie, ktoré pripisujú pozitívny vplyv vzdelania na príjem nie zvýšenej produktivite, ale iným faktorom. Teória „signalizácie“ tvrdí, že vzdelanie nemá vplyv na produktivitu. Teória predpokladá, že jednotlivci sa líšia vo svojej produktivite v dôsledku „signalizačných“ faktorov. Čím je študent produktívnejší, tým ľahšie sa mu bude učiť. Svojím rozhodnutím pre viac vzdelania, ktoré ho vďaka jeho schopnostiam stojí relatívne málo, signalizuje budúcim zamestnávateľom svoju vysokú produktivitu. Spojenie medzi vzdelávaním a príjmom teda nie je priamo spôsobené vyššou produktivitou, ale skôr rozhodnutím produktívnych jednotlivcov pre vyššie vzdelanie, ktoré je odmenené vyšším neskorším príjmom. Celý systém vzdelávania tak slúži len na to, aby signalizoval zamestnávateľovi produktivitu pracovníka. Teória „screeningu“ má rovnaké dôsledky. Podľa tejto teórie slúži vzdelávací systém len na výber dobrých pracovníkov, ale nemá žiadny vplyv na produktivitu. Zamestnávatelia predpokladajú, že dosiahnuté vzdelanie je ukazovateľom pozitívnych vlastností, ako je produktivita, ale aj motivácia zamestnancov (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 14).

Všeobecne vo vyššie uvedených prístupoch dominuje mikroúroveň pohľadu, v ktorom je v zornom uhle jednotlivec a jeho rozhodovanie, najmä s ohľadom na jeho očakávané individuálne, osobné prínosy, predovšetkým v podobe vyšších pracovných príjmov, ale – ako upozorňoval už G. S. Becker – napríklad aj v podobe zlepšovania zdravia či lepšieho vychutnávania literatúry počas väčšiny života (Becker 1975, s. 15), vyššej spoločenskej prestíže budúcej práce, nových spoločenských vzťahov a kontaktov a pod. (Martincová 2011, s. 151).

Rovnako dôležitá je však aj makroúroveň pohľadu, čiže prínosy, ktoré ľudský kapitál prináša v rovine štátu či ekonomiky. Napokon koncept ľudského kapitálu vznikol aj v tomto kontexte, keď neoklasická ekonomická teória narazila na problém, že hospodársky rast v Spojených štátoch amerických v 50. rokoch nie je vysvetliteľný ani prírastkami pôdy, ani prírastkami práce či kapitálu. Ukázalo sa, že ľudský kapitál nielen zvyšuje produktivitu práce, ale umožňuje vyššiu dynamiku inovácií, zvyšuje sporivosť domácností a tým alokuje viac prostriedkov do investícií, ovplyvňuje rozvoj technológií, zlepšuje využitie prírodných zdrojov a fixného kapitálu atď. Až rozšírené verzie neoklasického konceptu (napr. Solowov model rastu) zahŕňajú už aj ľudský kapitál (Dobeš 2001, Ammermüller – Dohmen 2004, s. 8).

Z tohto hľadiska vyzerá trochu odlišne aj uvažovanie o investovaní do ľudského kapitálu, nakoľko tu ide často o investovanie z verejných zdrojov, napríklad z hľadiska trvania dĺžky vzdelávacieho procesu.

5.5.1.2 Investovanie do ľudského kapitálu a jeho návratnosť

Problematiky investovania do ľudského kapitálu sme sa už dotkli vyššie v súvislosti s nákladmi na vzdelanie. Že je však medzi nákladmi na vzdelanie a investíciami do ľudského kapitálu rozdiel, skonštatoval už Gary S. Becker, keď na začiatku druhej kapitoly svojho Ľudského kapitálu, nazvanej Investície do ľudského kapitálu: vplyv na výnosy, píše: „Pôvodným cieľom tejto štúdie bolo odhadnúť finančnú mieru návratnosti vysokoškolského a stredoškolského vzdelávania v Spojených štátoch... Čoskoro mi však bolo jasné, že je potrebné viac ako len prehodnotenie... Potom som začal pripravovať všeobecnú analýzu investícií do ľudského kapitálu“ (Becker 1975, s. 15).

Rozdiel medzi financovaním vzdelávania a investovaním do ľudského kapitálu je zrejmý aj pri pohľade na túto aktivitu v dimenzii ľudského života: „Ochota investovať do vzdelania s vekom klesá a to aj preto, že to, čo bolo investované, musí mať zabezpečenú návratnosť v kratšom časovom úseku“ (Boučková – Viduna 2014, s. 43).

Pri posudzovaní návratnosti investovania do vzdelania treba brať do úvahy problémy pri špecifikovaní tak investícií ako aj návratnosti vrátane mimoekonomických externalít (Dudová 2002, s. 66). Jednou z možností vyhodnocovania týchto parametrov je (aj finančná) kvantifikácia nákladov na riešenie situácie, ktorá by nastala, keby sa do vzdelania neinvestovalo (Kunasz 2008, s. 138). Investície sú z ekonomického hľadiska odôvodnené len vtedy, keď prinášajú zodpovedajúce výnosy (Vomáčková 2006, s. 93). Osobitný význam tu však zohráva aj skutočnosť, že nemožno stotožňovať investovanie do vzdelávania s investovaním do ľudského kapitálu, nakoľko v tom prípade ide iba o investovanie do tej časti vzdelania, ktorá sa ďalej kapitalizuje.

Východiskom pri posudzovaní návratnosti investícií do ľudského kapitálu sa stáva určenie ich návratnosti. Miera návratnosti sa pritom kvantifikuje:

- priamo: porovnávaním priamych nákladov na vzdelanie s hrubými mzdami, vrátane daní (ktoré plynú v prospech spoločnosti), pričom do tohto výpočtu sa nezahŕňajú nepriame výnosy a pozitívne externality;
- nepriamo: porovnávaním miery ľudského kapitálu so zmenami v hrubom domácom produkte (Dobeš 2000).

Často pertraktovaná otázka návratnosti investícií do ľudského kapitálu pritom naráža podobne ako pri celkovom vyhodnocovaní nákladov a úžitkov vzdelávania, ako sme sa im venovali všeobecne v časti 5.2.3., na celý rad metodologických problémov:

- je problematické merať množstvo ľudského kapitálu a osobitne určiť, aká časť zdrojov, investovaných do vzdelávacích inštitúcií ovplyvní výšku vytvoreného ľudského kapitálu;
- problémom je aj stanovovanie ukazovateľov a ich štatistického zisťovania (Roszkowska 2013, s. 7): existuje síce súbor indikátorov ľudského kapitálu, ktorý používa vo svojich analýzach Svetová banka, ktorá od roku 2018 publikuje každoročne aj Index ľudského kapitálu³⁵⁹, ale v konkrétnych výskumoch sa ako indikátory používajú aj dĺžka vzdelávania, gramotnosť či návštevnosť (Dobeš 2001, s. 32), čo stále nemožno považovať za dostatočné pre potreby súčasných definícií ľudského kapitálu;
- je problematické odčleniť vplyvy ľudského kapitálu od pôsobenia iných činiteľov – uvádza sa však, že napríklad v USA rast vzdelanosti pracovných síl v druhej polovici minulého storočia vysvetľuje asi jednu tretinu rastu produktivity práce (Dobeš 2001, s. 27). Kvalifikované odhady hovoria, že dodatočný rok stredoškolského vzdelania znamená okamžitý rast produktivity práce o 6,2 % a v dlhodobejšom časovom horizonte o ďalších 3,1 % (Čaplánová 2013, s. 5). Pri rôznych analýzach a prieskumoch sa ukazuje ako najčastejšia miera súkromnej finančnej návratnosti v rozmedzí 6 - 10 % (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 80). Všeobecne sa však odhady miery celkovej návratnosti investovania do ľudského kapitálu pohybujú v rozmedzí od 10 až do 20 % (Dobeš 2001, s. 27). Ani investovanie do ľudského kapitálu však nemusí byť zárukou konkurencieschopnosti a prosperity, ak následne neprináša inovácie (Vomáčková 2006, s. 94)³⁶⁰.

Investovanie do ľudského kapitálu má pritom z hľadiska svojej efektívnosti a jej vývoja niekoľko zvláštností:

- investovanie do ľudského kapitálu má vyššiu mieru výnosu ako investovanie do iných statkov (Martincová 2011, s. 150);
- investovanie musí mať záväzný charakter: ak už proces investovania začne, narastá sklon k ďalšiemu vzdelávaniu;
- investovanie do ľudského kapitálu prináša špecifický dôchodkový efekt: vyvolávajúc vyššie príjmy sa ďalšie investovanie stáva relatívne lacnejším;
- ak investovanie do ľudského kapitálu prebieha v prostredí, ktoré finančne zvýhodňuje ľudí s vyššou zásobou ľudského kapitálu, stáva sa toto investovanie atraktívnejším (Dobeš 2001, s. 24).

5.5.2 Vzdelanie, profesia, kvalifikácia a kompetencie

Určitá nadväznosť týchto štyroch pojmov je osou, v rámci ktorej môžeme identifikovať, ako sa vzdelanie stáva súčasťou práce ako výrobného faktoru.

5.5.2.1 Vzdelanie

Rekapitulujúc to, čo sme uviedli už vyššie, považujeme **vzdelanie** za výsledok procesu vzdelávania, čiže za určitý stav rozvinutosti človeka, pričom rozlišujeme vzdelanie všeobecné a od-

³⁵⁹Ide o nasledovné indikátory: veková efciencia pre základné a stredné školy (čistá návštevnosť ako percento celkovej), očakávaná dĺžka vzdelávania pre mužov a pre ženy, miera negramotnosti u dospelých, dĺžka základného vzdelávania v rokoch, počet žiakov a učiteľov v základných školách a počet žiakov na učiteľa, vek vstupu na základnú školu, percento postupujúcich mužov a žien na strednú školu, verejné výdavky na základné, stredné a vysoké školstvo (ako percento HDP), návštevnosť materských, základných, stredných a vysokých škôl (ako percento príslušnej vekovej kohorty), počet žiakov a učiteľov na stredných všeobecných a na stredných odborných školách, výdavky na učebné pomôcky na základných a stredných školách (ako percento HDP) (<https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>).

³⁶⁰Ako sme už uviedli vyššie, náš prístup k ľudskému kapitálu sleduje mikroekonomickú paradigmu, vnímame ho teda ako individuálny ľudský kapitál, premietajúci sa napríklad do príjmových rozdielov. Pri skúmaní návratnosti investovania do tohto kapitálu sa považuje za klasický prístup J. Mincera (1981), ktorý vychádza z návratnosti každého ďalšieho roku vzdelania, čo však obsahuje celý rad zjednodušení, napríklad že neberie do úvahy to, či bolo toto vzdelávanie riadne ukončené – a okrem toho abstrahuje od celého radu mimoekonomických faktorov. V neskorších výskumoch sa preto dopĺňajú ďalšie relevantné parametre, vplývajúce na príjmové rozdiely, ako napr. vplyv nezamestnanosti, znalosť cudzích jazykov či dokonca výzor (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 80 – 82).

borné, teoretické a praktické, základné, stredoškolské a vysokoškolské atď. (Šikulová – Kolář 2003, s. 41). Vzdelanie je niekedy považované len za súhrn poznatkov, ktoré si jedinec osvojuje na vyučovaní a mimo vyučovania (Bošňáková 2006, s. 12). Oveľa presnejšie je také chápanie vzdelania, ktoré ho chápe ako úroveň, ktorú dosiahne účastník v procese vzdelávania. Táto úroveň je považovaná za otvorený systém, ktorý je vzdelávaním neustále obnovovaný, obohacovaný, rozširovaný a prehĺbovaný. Niekedy sa od vzdelania odlišuje **vzdelanosť**, ako sústava vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických zručností utvorených morálnych vlastností a individuálnych záujmov, ktorá je majetkom osobnosti. Je výsledkom procesov, zameraných na utváranie osobnosti, je výsledkom vzdelávania (Palán 2003, s. 12, 14)³⁶¹. Pre oblasť vzdelania sa využívajú vzdelávacie štandardy (ktorými sme sa zaoberali v časti 4.3.2).

Ako sme uviedli v časti 5.3.5, vzdelanie sa môže stať komoditou na trhu práce. Uviedli sme však aj argumenty, že vzdelanie sa stane takouto komoditou len vtedy, keď spĺňa kritériá obchodovateľnosti, konkurencieschopnosti a schopnosti generovať zisk. Ako sme však uviedli, ani splnenie všetkých týchto kritérií nemusí znamenať, že sa vzdelanie komodifikuje. O komodifikácii vzdelania následne rozhoduje jeho reálne uplatnenie pri výkone určitej profesie.

5.5.2.2 Profesia a zamestnanie

Profesia, niekedy označovaná aj ako **povolanie**, býva charakterizovaná ako trvalý pracovný odbor a definovaná ako súhrn relatívne ustálených, kvalifikovane a systematicky vykonávaných činností. Profesia je činnosť, vykonávaná na základe určitého vzdelania, odbornej prípravy a predpokladá ovládanie určitých techník, pracovných operácií a manipulácií ako aj príslušných teoretických znalostí a zručností. Požiadavky na výkon pracovných činností pre dané povolanie sa vyjadrujú vo forme kvalifikačných nárokov, spojených predovšetkým s charakterom dosiahnutého vzdelania. Ako sme už uviedli, manuálne profesie sa spájali v minulosti skôr s odborným vzdelaním a ne-manuálne profesie viac so všeobecným vzdelaním.

Vzdelanie sa spája u nás priamo s kvalifikáciou, resp. uznanie kvalifikácie s dosiahnutým vzdelaním, čo možno považovať za prekonaný koncept (Vantuch 2015, s. 14), okrem iného aj preto, že u nás možno dosiahnuť kvalifikačný stupeň len v školskom systéme, zatiaľ čo v zahraničí sa aj formálne uznávaná kvalifikácia pre potreby vykonávania určitého povolania dá nadobudnúť aj mimo rámca školskej sústavy (Rothbard 2003, s. 19). Kvalifikačné nároky pre výkon určitej práce môžeme špecifikovať ako kvalifikačné predpoklady práce (pracovného miesta) a kvalifikačné predpoklady pracovnej sily (pracovníka)³⁶².

Zamestnanie je pritom mnohorozmerný a napríklad aj z hľadiska práva neurčitý pojem, vyjadruje však vzťah medzi zamestnancom a pracovným miestom, medzi zamestnancom a zamestnávateľom, v ktorom zamestnanec vstupuje do tohto vzťahu ako nositeľ určitej kvalifikácie a zamestnávateľ formuluje kvalifikačné predpoklady pre obsadenie tohto pracovného miesta.

Kvôli štatistickému porovnávaniu týchto dvoch spojených kritérií v jednotlivých zamestnaniach vznikli rôzne **klasifikácie zamestnaní**, v ktorých sa premieta aj dosiahnuté vzdelanie ako predpoklad pre výkon určitých zamestnaní. Staršia klasifikácia zamestnaní (KZAM) a rozšírená klasifikácia zamestnaní (KZAM R) zoskupovali zamestnania podľa podobnosti typov vykonávaných prác a na základe podobnosti kvalifikácií, požadovaných pre plnenie úloh a povinností v zamestnaní. Klasifikácia pritom vyjadrovala určitú úroveň, resp. stupeň vzdelania a jeho špecializáciu, pričom v stupňoch vzdelania sa premietalo v zásade len školské vzdelanie (Kováčová 2015, s. 207)³⁶³.

³⁶¹ Pozri tiež poznámku 62.

³⁶²U niektorých autorov tieto dva aspekty splyývajú: „Špecifikácia pracovného miesta predstavuje zoznam vedomostí, zručností, schopností a iných charakteristík pracovníka, ktoré sú nevyhnutné na vykonávanie práce na danom pracovnom mieste“ (Bajzíkova a kol. 2011, s. 41)

³⁶³Podľa prílohy č. 1 Opatrenia Štatistického úradu SR, ktorým sa vyhlasuje Klasifikácia zamestnaní č. 16/2001 Z. z. deviata hlavná trieda zahŕňala zamestnania vyžadujúce vedomosti na úrovni základného vzdelania, do triedy 4 – 8 zamestnania so stredným alebo úplným stredným vzdelaním (rozlišovali sa podľa špecializácie), do triedy 3

Od roku 2012 vstúpila do platnosti štatistická klasifikácia zamestnaní (SK ISCO-08), vychádzajúca z medzinárodnej klasifikácie ISCO-08 (v znení Nariadenia komisie (ES) č. 1022/2009 z 29. októbra 2009), ktorej tvorcom je Medzinárodná organizácia práce (ILO). Táto klasifikácia bola vytvorená v rámci projektu **Národná sústava povolání**, ktorá vznikla v gescii Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR (realizátor: TRIXIMA Bratislava) a upravuje ju § 35a zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 139/2008 Z. z. Táto nová klasifikácia je nielen podrobnejšia (obsahuje k roku 2020 2448 jednotiek zamestnaní, pričom tento počet narástol len od r. 2011 o 301 jednotiek), ale aj lepšie vyjadruje posun v charaktere vzdelávania³⁶⁴.

Vykonávaná profesia môže pritom významne ovplyvniť možnosti komodifikácie vzdelania: s rovnakým vzdelaním možno vykonávať profesie, ktoré sa značne líšia z hľadiska kritérií. Rôzne profesie vykazujú veľmi rozdielnu obchodovateľnosť – napríklad tým, že sa dostávajú do ponuky na rôznych trhoch práce, napríklad aj teritoriálne diferencovaných. Táto skutočnosť spôsobuje, že na rôznych trhoch práce môže byť rovnaká profesia rôzne konkurencieschopná a následne aj mať rôzne predpoklady pre generovanie zisku.

5.5.2.3 Kvalifikácia

Profesijné nároky sa spájajú s pojmom **kvalifikácia**, vyjadrujúcim odbornú spôsobilosť pre výkon určitej (profesionálnej) činnosti, pre výkon určitej profesie, pre výkon povolania, alebo ináč povedané ako kvalifikáciu objektívnu (vyjadrujúcu nároky na výkon určitej profesie) a kvalifikáciu subjektívnu (vyjadrujúcu reálnu pracovnú spôsobilosť jednotlivca) (Palán 2002, s. 36). Je to jeden z najfrekvencovanejších pojmov aj v tejto publikácii, v čom sa odráža význam politiky vzdelávania najmä pre kvalifikáciu pracovnej sily v rôznych jej aspektoch, o ktorých sme sa už zmieňovali – od jej základnej väzby na formálne vzdelávanie a na dosiahnutý stupeň vzdelania v podobe úplnej kvalifikácie, cez čiastočnú kvalifikáciu, cez dopĺňanie, obnovovanie, rozširovanie a prehľbovanie kvalifikácie až po rekvalifikáciu atď. Kvalifikácia sa najčastejšie spomína vo väzbe na zložitost' práce ako kvalitatívnu stránku ľudskej práce a v praxi sa spája s predpokladmi pre výkon určitého zamestnania.

Zároveň – a v tejto paralelnosti je Slovensko unikátom (Burjan a kol. 2017, s. 118) – tu vznikla aj Národná sústava kvalifikácií v gescii Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (realizátor: Štátny inštitút odborného vzdelávania). V zmysle zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov je **národná sústava kvalifikácií** „verejne prístupný register, ktorý obsahuje popis čiastočných a úplných kvalifikácií rozlišovaných a uznávaných v Slovenskej republike, požadovaných na výkon pracovných činností pre dané povolanie vo forme kvalifikačných štandardov a hodnotiacich štandardov“³⁶⁵. Deklaruje sa, že jej cieľom

zamestnania s úplným stredným alebo bakalárskym vzdelaním, do triedy 2 zamestnania s vysokoškolským alebo bakalárskym vzdelaním alebo s vedeckou kvalifikáciou. Pre triedu 1 (zákonodarcovia, vedúci a riadiaci zamestnanci) sa dosiahnutý stupeň vzdelania nestanovuje, podobne ako pre triedu 0 (profesionálni vojaci).

³⁶⁴ Štandard y povolání resp. zamestnaní ako regulačný nástroj sú využívané len v niektorých európskych krajinách – alternatívne sa využívajú napr. vzdelávacie štandard y a pod. (Vantuch a kol. 2013, s. 27). U nás sú vzdelávacie štandard y upravené v § 9 školského zákona č. 245/2008Z.z.: „(1) Vzdelávacie štandard y obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona. Vzdelávacie štandard y pre deti a žiakov sa členia na výkonové štandard y, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností a na obsahové štandard y, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností.“ O kvalite našich vzdelávacích štandardov sa však diskutuje, o. i. preto, že systém neumožňuje vytvárať v školách flexibilné vnútorné prostredie (Zimenová – Havrilová 2011, s. 9).

³⁶⁵ Podľa § 21 tohto zákona „v Národnej sústave kvalifikácií sú o úplných kvalifikáciách uvádzané tieto údaje: a) názov a číselné označenie (kód) úplnej kvalifikácie, b) určenie, ktorého povolania alebo povolání sa úplná kvalifikácia týka, c) zoznam všetkých čiastočných kvalifikácií, ak sa úplná kvalifikácia člení na čiastočné kvalifikácie, d) kvalifikačný štandard úplnej kvalifikácie, ak sa úplná kvalifikácia nečlení na čiastočné kvalifikácie, e) hodnotiaci štandard úplnej kvalifikácie, f) úroveň Národného kvalifikačného rámca. V Národnej sústave kvalifikácií sú o čiastočných kvalifikáciách uvádzané tieto údaje: a) názov a číselné označenie (kód) čiastočnej kvalifikácie, b) určenie, ktorého

by malo byť vytvoriť jednotný a transparentný systém, ktorý vychádza z predpokladu, že zručnosti, vedomosti a kompetencie potrebné na získanie kvalifikácie môžeme získať rôznymi cestami vzdelávania a učenia sa: formálnym, neformálnym aj informálnym. Jej zámerom je vytvoriť jednotný a transparentný systém uznávania kvalifikácií. Nosnou kostrou Národnej sústavy kvalifikácií sú karty kvalifikácií, identifikujúce kvalifikačný štandard (ako súhrn vedomostí, zručností a schopností potrebných na nadobudnutie príslušnej kvalifikácie) a hodnotiaci štandard (ako súhrn kritérií, organizačných a metodických postupov na overovanie a hodnotenie dosiahnutej odbornej spôsobilosti pre vykonávanie kvalifikácie)³⁶⁶.

Vzťah Národnej sústavy kvalifikácií k Národnej sústave povolání je v zákone (§ 21 ods. 4) charakterizovaný ako „systémový rámec“, ktorým by mala byť sústava povolání pre sústavu kvalifikácií, čo sa ukázalo byť slabým miestom. Ako píše J. Vantuch, „súčasnú zákonnú úpravu, ktorá spája kvalifikáciu s prípravou na povolanie a rozlišujú úplnú a čiastočnú kvalifikáciu, pokladáme za vývojom prekonané. Navrhujeme pojem »kvalifikácia« chápať ako uznanie splnenia „vzdelávacích výstupov zodpovedajúcich daným štandardom“, revidovať doterajšiu prax tvorby triády štandardov (vzdelávacie štandard, štandard povolání, kvalifikačné štandard) ako nadbytočný a novo definovať vzťah medzi Národnou sústavou povolání (NSP) vyvíjanou v rezorte práce a Národnou sústavou kvalifikácií (NSK) vyvíjanou v rezorte školstva. Navrhujeme, aby bolo vecou tvorby NSK ako konstituovať, aj na základe podnetov z NSP, kvalifikácie a segmenty kvalifikácií, pričom na segmenty kvalifikácií navrhujeme nazerať aj ako na kvalifikácie samé osebe a aj ako na (potenciálne) zložky vytvárajúce iné kvalifikácie“ (Vantuch 2015, s. 14).

Preto ostáva naďalej aktuálnou úloha „vypracovať procedúry pre uznávanie výsledkov neformálneho a informálneho vzdelávania/učenia sa na základe kvalifikačných štandardov NSK, ktoré sú zároveň podkladom pre priznanie úrovne kvalifikácie podľa Slovenského kvalifikačného rámca (SKKR) a Európskeho kvalifikačného rámca (EKR)“ (Burjan a kol. 2017, s. 120) a podobne aj „vytvoriť predpoklady pre uznávanie výsledkov neformálneho alebo informálneho vzdelávania zo strany vysokých škôl“ (tamtiež, s. 192).

Nebudeme na tomto mieste všetky tieto a ďalšie vyššie uvádzané súvislosti opakovať, ale špecificky pre pohľad na vzdelanie ako súčasť práce (a práce ako výrobného faktoru) možno ešte uviesť, že popri kvalifikácii, spájajúcej sa s konkrétnou kvalifikáciou pracovníka a pracovného miesta, stretávame sa aj s pojmom tzv. **klúčových kvalifikácií**, ktoré sú vymedzované ako schopnosti (znalosti a zručnosti), nevyhnutné pre úspešné vykonávanie povolání, ktoré bývajú málokedy predmetom školského odborného vzdelávania a prípravy. „Obsahujú rysy vhodné pre veľký počet pozícií a sociálnych rol – možnosť alternatívnej voľby a rysy priaznivé pre úspešný adaptačný proces. Uvádza sa predovšetkým schopnosť riešiť problém a kreativita, schopnosť učiť sa, schopnosť odôvodňovať a hodnotiť, schopnosť kooperovať a komunikovať, schopnosť preberať zodpovednosť či samostatnosť a výkonnosť, čo sú napospol znaky, spájané s kvalitatívnym prechodom od vzdelávania k učeniu sa, ako sme o tom písali v úvodných kapitolách tejto monografie.

Patria k nim tiež znalosti interdisciplinárne (znalosť jazykov, podnikovej ekonomiky, techník manažmentu, orientácie v európskych inštitúciách, znalosť medzinárodného práva a pod.) a procesne orientované technické znalosti (obsluha PC, riadenie auta, vedenie rozhovoru, údržba určitých zariadení, znalosť určitých meracích techník a pod.). Ku klúčovým kvalifikáciám bývajú zaradované aj osobné schopnosti a dispozície (kreativita, sociálne cítenie, schopnosť práce s ľuďmi, schopnosť tímovej práce, schopnosť práce s informáciami, zdravý úsudok, štruktúrované myslenie, medzinárodná prax, schopnosť medzinárodnej mobility a pod.)“ (Palán 2002, s. 95 – 96).

povolania alebo povolání sa čiastočná kvalifikácia týka, c) kvalifikačný štandard čiastočnej kvalifikácie vrátane nadväznosti na iné kvalifikácie, d) hodnotiaci štandard čiastočnej kvalifikácie, e) zoznam všetkých nadväzujúcich kvalifikácií, ktorých získanie je predpokladom na získanie úplnej kvalifikácie, ak ide o čiastočnú kvalifikáciu, ktorá je súčasťou úplnej kvalifikácie, f) úroveň Národného kvalifikačného rámca."

³⁶⁶Každá kvalifikácia je priradená k jednej z ôsmich úrovní Slovenského kvalifikačného rámca a Európskeho kvalifikačného rámca. Ide o nástroje, ktoré robia kvalifikácie transparentnejšími, prehľadnejšími a umožňujú porovnávať naše kvalifikácie s kvalifikáciami v zahraničí. Zahraničný zamestnávateľ, ktorý nepozná slovenský vzdelávací systém, získa lepší prehľad o úrovni kvalifikácie. Tento nástroj môže teda pomôcť aj ľuďom usilujúcim sa o pracovné uplatnenie na európskom trhu.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že kvalifikačné predpoklady sú nadobúdané v rámci beckerovského „dokonalého všeobecného výcviku“ – a nie v rámci beckerovského „dokonalého špeciálneho výcviku“.

Disponovanie kvalifikáciou ďalej modifikuje aj priestor pre komodifikáciu vzdelania. Aj vzdelanie, využívané v rámci trhovo úspešného povolania je následne hodnotené práve z hľadiska toho, nakoľko kvalifikovanú prácu vykonáva. Najmä v systémoch, citlivých na kvalifikačné charakteristiky, chápaných ako vzdelávacie výstupy, zodpovedajúce štandardom, môžu tieto charakteristiky ďalej modifikovať obchodovateľnosť, konkurencieschopnosť a schopnosť generovania zisku u konkrétneho nadobudnutého vzdelania.

5.5.2.4 Kompetencie

Najmä kľúčové kvalifikácie sú potom východiskom pri vymedzovaní kompetencií. Vo vedecky fundovaných výstupoch sa konštatuje, že práve všeobecné profesijné kompetencie významne zvyšujú zamestnateľnosť osôb a zlepšujú situáciu na trhu práce (Rievajová a kol. 2015). „Zatiaľ čo kvalifikáciu možno chápať ako sústavu schopností (vedomostí, zručností, návykov, skúseností a postojov), potrebných pre získanie určitej spôsobilosti (väčšinou uznávanej štátom) pre výkon určitej činnosti (povolania, funkcie), kompetencia je pojem širší – v kompetencii sa odráža aj predchádzajúca skúsenosť a schopnosť vykonávať rôzne činnosti. Pretože sa kompetencia získava v priebehu života, je premenlivá, vyvíja sa a mení... Kompetencie sa profesijnou prípravou nezískavajú... Aj keď profesijná príprava je základom pre vrstvenie skúseností, znalostí a know-how na dosiahnutie požadovaného výkonu (kompetencie), cesta k uplatniteľnosti človeka vedie cez získanie kvalifikácie v počiatočnom či ďalšom vzdelávaní cez akumuláciu znalostí a zručností ku kompetentnosti (kompetencii)“ (Palán 2002, s. 122).

Kompetencie sú pritom pojmom terminologicky nejednotným (Veteška – Tureckiová 2008, s. 13). Výkladový slovník ľudských zdrojov ich definuje trojako:

- ako súhrn právomocí a zodpovednosti zverených určitému pracovnému miestu alebo orgánu;
- ako schopnosť vykonávať určitú funkciu alebo súbor funkcií a dosahovať pritom určitú úroveň výkonnosti. Súbor spôsobov chovania, ktoré určité osoby ovládajú lepšie ako iné, čo im umožňuje lepšie zvládať dané situácie. Tieto spôsoby chovania sú pozorovateľné v bežných pracovných situáciách aj v situáciách testových. Integrovaným spôsobom využívajú schopnosti, osobnostné črty aj získané vedomosti. Kompetencie pracovníka bývajú vyjadrené popisom jeho znalostí, schopností, povahových črt, postojov, zručností a skúseností. Byť kompetentný znamená vedieť sa vyrovnáť s kritickými, spleťnými, neprehľadnými a nepredvídateľnými situáciami. Preto je súčasťou kompetencií aj ochota prijímať riziko rozhodovania, osobná iniciatíva, vôľové vlastnosti, motivovanosť a pod.;
- ako sociálno-ekonomický znak pracovníka, nachádzajúceho sa v situácii novo prijímanej výroby či služby (Palán 2002, s. 98 – 99).

Z nášho pohľadu má rozhodujúci význam najmä druhé z uvedených vymedzení, ktoré v bežnej reči možno vyjadriť formuláciou, že kompetentnosť je to, čo robí z kvalifikovanej krajčírky „šikovnú krajčírku“, z kvalifikovaného lekára „dobrého lekára“ a pod. Ľudovo povedané, kompetencia nám dáva odpoveď na otázku, prečo je niektorý lekár „dobrý“, prečo je niektorá krajčírka „šikovná“ a pod. „Kompetencie nie sú viazané na konkrétny obsah úlohy a zodpovedajúcu úzku aplikáciu, ale umožňujú viacero riešení, a preto si vyžadujú uvážlivé rozhodnutia“ (Greschka 2007, s. 16) a predovšetkým významnú mieru kreativity. „Pojem kompetencie môžeme teda definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh, činností a životných situácií, spojenou s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť“ (Veteška – Tureckiová 2008, s. 17 – 18).

Kľúčové kompetencie sú konceptom, ktorý vznikol v 80. a 90. rokoch minulého storočia a za ktoré sa považujú:

- odborné kompetencie pre výkon špecifickej činnosti, ktoré sa získavajú najmä v priebehu odborného vzdelávania v rámci výcviku na pracovisku,
- vlastná zodpovednosť (participatívna kompetencia), ktorá má podporovať samostatne riadené učenie a zodpovedný výkon práce, ako aj schopnosť rozhodovať a prijímať zodpovednosť,
- schopnosť tímovej práce (sociálna kompetencia), sociálne správanie a práca, spolupráca, komunikácia v určitom tíme alebo skupine,
- systémová (metodická) kompetencia znamená chápanie súvislostí medzi príčinou a následkom, organizovanie projektov a pracovných úloh, schopnosť riadenia,
- kompetencia k reflexivite má podnecovať ku kritickému skúmaniu vlastnej práce s cieľom zvyšovať jej kvalitu a podnecovať k schopnosti inovácie (Palán 2002, s. 95).

M. Belz a M. Siegrist (2002, s. 14) uvádzajú, že kľúčové kompetencie sú tvorené schopnosťami komunikovať a kooperovať, riešiť problémy a byť kreatívny, byť samostatný a výkonný, byť schopný prijímať zodpovednosť, byť schopný premýšľať a učiť sa a byť schopný zdôvodňovať a hodnotiť. Kľúčové kompetencie by teda mali byť maximálne späté s realitou a využiteľnosťou.

Okrem toho sa stretávame aj s pojmom **nadodborové kompetencie**, ktoré sú vymedzované ako riadiace schopnosti, schopnosti presadiť sa, orientácia na spolupracovníkov (tímová práca), komunikačné schopnosti, schopnosti rozhodovania a riešenia problémov, emocionálna stabilita, schopnosti učiť sa, schopnosť koncentrácie a odolnosti voči záťaži, kreativita a flexibilita, identifikácia s firmou (Palán 2002, s. 129), s pojmami prenositeľné zručnosti (také, ktoré môžu byť prenositeľné v rámci povolání, v rámci sektora, alebo aj v rámci celej ekonomiky), transverzálne (prierezové), generické (všeobecné), tvrdé zručnosti (technické alebo administratívne) a zručnosti mäkké (najmä personálne a interpersonálne) atď. (Beková – Grajcár 2012, s. 10). Takto chápané zručnosti sú interpretovateľné najmä v kontextoch kompetenčných predpokladov (zručnosť ako spôsobilosť – porovnaj Petlák 1997, s. 38) a všeobecne najmä vo vzťahu k uplatneniu na trhu práce.

Najmä tzv. mäkké zručnosti (soft skills), vzťahujúce sa na tzv. sociálne alebo emocionálne kompetencie, sa niekedy – koncepcne odchyľne – považujú za tzv. „osobnostné faktory“. K sociálnym, emocionálnym a osobnostným kompetenciám sa niekedy pripájajú aj tzv. metodické kompetencie a „mäkké zručnosti“ sa niekedy stotožňujú s interdisciplinárnymi kompetenciami, zatiaľ čo odborné kompetencie zodpovedajú tzv. „tvrdým zručnostiam“. Je pritom dôležité uvedomiť si, že tvrdé zručnosti bez mäkkých zručností sa stávajú nefunkčnými ale aj naopak (Reichenbach 2007, s. 66).

Kompetencie sa takto stávajú stále dôležitejším parametrom pracovníka (pracovnej sily) ako jeho prostá kvalifikácia. Rozvoj kompetencií, ktoré podmieňujú pracovný výkon zamestnanca, je základným faktorom nielen jeho výkonnosti, ale výkonu celého tímu. V krajinách EÚ sa v súčasnosti usilujú vytvárať normatívy a štandardy tých činností, ktoré tvoria kompetenčný základ profilu zamestnancov na jednotlivých pracovných pozíciách. Východiskom pre rozvoj kompetencií by malo byť mapovanie pracovných pozícií (analýza pracovného miesta). Na pracovné miesto sa potom vytvára kompetenčný profil. Je to základný dokument pri formulovaní opisu pracovnej pozície a slúži pri výbere zamestnancov, pri určovaní ich ďalšieho vzdelávania, rozvoja, plánovania kariéry, riadenia výkonnosti, hodnotenia a odmeňovania pracovníkov. Viaže sa teda na pracovné úlohy ako na kľúčové charakteristiky práce na konkrétnom pracovnom mieste. Kompetenčný profil obsahuje opis kľúčových aktivít, zodpovedností a povinností pracovníka (Tuma 2009).

Až kompetencie definitívne rozhodujú o tom, nakoľko môže dôjsť ku komodifikácii vzdelania: výkon práce „dobrého lekára“ či „šikovnej krajčírky“ má veľmi odlišné šance na trhu práce aj keď ich vzdelanie sa vôbec nemusí líšiť od výkonu práce iných lekárov či krajčirov.

Ak chceme na tomto mieste zosumarizovať aj paralelný diskurz o komodifikácii, potom môžeme konštatovať, že vzdelanie má principiálne predpoklady na to, aby sa stalo komoditou na trhu práce, ale nie každé vzdelanie je skutočne obchodovateľné, konkurencieschopné a má predpoklad generovať zisk. Ale aj tie statky vzdelania, ktoré tieto kritériá spĺňajú, nemusia byť na trhu práce

úspešné. Závisí totiž aj na tom, aké sú charakteristiky trhu práce, na ktorom hľadajú uplatnenie. Okrem charakteristík trhu práce (ktoré si rozoberieme v podkapitolách 6.4.1 a 6.4.2) je pre úspešnosť uplatnenia na trhu práce a tým aj pre premenu vzdelania na komoditu, teda premenu úžitkovej hodnoty vzdelania na hodnotu výmennú, dôležité, v akých profesiách a zamestnaniach sa toto vzdelanie na danom trhu práce uplatní (vrátane toho, aký je po danej profesii na danom trhu dopyt), ako spĺňa kvalifikačné požiadavky daného trhu práce, ale v konečnom dôsledku o úspešnosti uplatnenia vzdelania na danom trhu práce a o miere komodifikácie tohto vzdelania rozhodujú kompetencie, ktorými človek disponuje. Kompetencie sa síce samotným vzdelaním nenadobúdajú, vzdelanie však tvorí predpoklad pre ich nadobudnutie.

Predpoklady premeny hodnoty vzdelania na hodnotu výmennú by sa potom mali stať aj jedným z faktorov, týkajúcich sa odmeňovania za prácu.

5.5.3 Odmeňovanie za prácu

V odbornej literatúre sa faktory, ovplyvňujúce výšku pracovných príjmov jednotlivca, niekedy klasifikujú do troch skupín:

- vlastností a schopností jedinca: vrodené schopnosti, vek, pohlavie, rasa a etnikum, zdravie, vzdelanie, pracovné skúsenosti, pracovitosť, trhová alebo politická moc, majetok pochádzajúci z dedičstva, jedinečný talent, schopnosti a šťastie;
- zamestnávateľ a pracovné miesto: odvetvie ekonomickej činnosti, postavenie na trhu a politická moc, typ spoločnosti, pracovná pozícia a rizikovosť práce;
- národné a medzinárodné ekonomické prostredie: otvorenosť národnej ekonomiky, ekonomický rast svetovej ekonomiky, kľúčových obchodných partnerov a národnej ekonomiky, efektivita hospodárenia verejného sektora a miera korupcie, segmentácia trhu práce a bariéry vyskytujúce sa na tomto trhu a výskyt diskriminácie na trhu práce a predsudkov u zamestnávateľov (Rievajová a kol. 2015, s. 68).

Skutočnosťou však ostáva – a štatistiky i výskumy to potvrdzujú – že najmä dosahované kumulované (napríklad celoživotné) pracovné príjmy ľudí s vyšším dosiahnutým vzdelaním dosahujú takisto vyššie hodnoty (Páleníková 2015b, s. 434). Ale aj priebežne sú tieto hodnoty zreteľne rozdielne: podľa prieskumov portálu www.platy.sk z roku 2013 maturant absolvovaním vysokej školy a získaním kvalifikovanejšej práce si mohol zvýšiť plat až o 39 %, zamestnanci s ukončeným základným vzdelaním zarábali v priemere len 594 € mesačne (v hrubom), tí, ktorí do vzdelania investovali roky štúdia aj po vysokej škole, zarábali v priemere až 1156 €. Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa zvyšuje mzdu v priemere o viac ako 60 % oproti priemernej mzde u nás (Kleštincová 2011, s. 9). Aj tu však u nás existujú výnimky – týkajúce sa napríklad nositeľov vedeckých a vedecko-pedagogických hodností. Podľa našich nedávnych analýz „ako štatisticky nevýznamný bol označený rozdiel v príjmoch medzi stupňami ISCED 1 a ISCED 2 a rovnako medzi dvoma sledovanými stupňami vysokoškolského štúdia (ISCED 5 a ISCED 6). Z týchto štyroch kategórií tak možno vytvoriť dve nové. Premenná ‚vzdelanie‘ bola vzhľadom na uvedené zistenia pri analýze determinantov na úrovni SR transformovaná na tri nové premenné (Vyššie sekundárne vzdelanie, Postsekundárne vzdelanie a Terciálne vzdelanie), pričom ako referenčná kategória bude brané ukončené vzdelanie stupňov ISCED 1 a 2... Vzdelanie má podľa očakávaní významný vplyv na pracovný príjem zamestnancov. S rastúcim stupňom formálneho vzdelania rastú aj peňažné príjmy, pričom absolútne prírastky so zvyšujúcim stupňom vzdelania klesajú... Terciárny stupeň vzdelania sa javí ako faktor s najväčším pozitívnym vplyvom na výšku pracovného príjmu“ (Rievajová a kol. 2015, s. 70 – 73).

„Ak sa zistí, že absolvent univerzity má vyšší dôchodok ako absolvent strednej školy, neznamená to, že príčinou tohto rozdielu je výlučne rozdielna úroveň dosiahnutého vzdelania. Absolvent univerzity môže byť inteligentnejší, viac motivovaný k práci a v dôsledku týchto faktorov môže byť jeho zárobok vyšší. Problémom však je, že vplyv týchto faktorov je ťažké merať“ (Čaplánová 1999, s. 75). „Na posúdenie miery, s akou získané vzdelanie determinuje výšku mzdy, resp. či len otvára dvere na pozície s prudším kariérom rastom, je potrebné monitorovať väzbu mzdy

a stupňa ukončeného vzdelania, ako aj odboru, odvetvia hospodárstva a samozrejme dĺžky praxe a kvalifikačnej náročnosti pracovnej pozície“ (Kleštincová 2011, s. 9). Odmeňovanie zamestnancov v podmienkach trhovej ekonomiky je totiž prienikom viacerých vplyvov. Je to jednak „vzácnosť“ určitej kvality (kvalifikácie, kompetencie) na trhu práce, kde cenu takejto kvality limituje už pomer medzi ponukou a dopytom. Druhou stránkou sú parametre práce, vykonávané touto pracovnou silou (jej náročnosť, kvalita, zodpovednosť...³⁶⁷) a napokon je odmeňovanie stále primárnym nástrojom stimulácie a motivácie, smerujúcej k stabilizácii vzácnej a kvalitnej pracovnej sily. V priesečníku týchto vplyvov je aj vzdelanie ako jeden z faktorov, nie však jediný. Navyše tento tzv. zárobkový diferencál je podmienený aj regionálne atď. (Vomáčková 2006, s. 101). Nezanedbateľný vplyv tu má aj reliktná diskriminácia, týkajúca sa napríklad rodovej príslušnosti, keď z medzinárodných porovnaní vyplýva, že až 30 % rozdielu v pracovných príjmoch žien a mužov je spôsobených práve týmto faktorom (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 83).

Treba pritom poznamenať, ako na to upozorňuje aj A. Dudová (2011, s. 22), že v dôsledku rastu kvalifikácie sa zvyšujú mzdové nerovnosti aj medzigeneračne.

Najmä regulácia minimálnej mzdy zákonom deformuje trhové podmienky odmeňovania za prácu (v porovnaní s jej reguláciou prostredníctvom hierarchie kolektívnych zmlúv) – na druhej strane je však zdôvodňovaná kritériami dopadu rozdielov v odmeňovaní na životnú úroveň obyvateľstva a tým aj na sociálnu diferenciáciu spoločnosti, čomu sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

Otvoreným problémom – na ktorý sme už upozornili v časti 5.2.3 o nákladoch a úžitkoch vzdelania – je súkromné inkasovanie úžitkov zo vzdelania tam, kde bolo kryté spoločenskými nákladmi jeho nadobudnutia. Zároveň však treba brať do úvahy aj to, že ak na jednej strane štát poskytuje vzdelanie ako investíciu do všeobecného ale často aj špecifického ľudského kapitálu, ktorý sa však nedokáže zhodnotiť v trhových podmienkach, je to neefektívna investícia, ktorej náklady dvojnásobne znáša spoločnosť.

Odpoveď na túto otázku nám uľahčuje pohľad na možnosti komodifikácie vzdelania. Aj keď jeho premena na hodnotu úžitkovú nie je lineárna, zastávame názor, že odmeňovanie, opierajúce sa výlučne o dosiahnutý stupeň vzdelania, je pochybné, odporujúce princípom trhovej ekonomiky. Aj keď primárne pri vzdelávaní ide o vytváranie úžitku pre jednotlivca, pre spoločnosť atď. a len u časti tejto úžitkovej hodnoty môžeme predpokladať jej kapitalizáciu na trhu práce a premenu časti úžitkovej hodnoty na hodnotu výmennú, predsa len do tohoto procesu vstupuje celý rad charakteristík trhu práce ako aj vyššie uvedených charakteristík práce a pracovnej sily (vykonávaná profesia a zamestnanie, kvalifikácia ale najmä kompetencie).

Čím vyššia miera kapitalizácie a tým aj súkromne inkasovaného podielu na dosiahnutej výmennej hodnote a teda na výnosoch takto komodifikovaného vzdelania sa dosahuje, tým je legitímnejšia požiadavka na participáciu na krytí nákladov jeho dosahovania. Keďže však za podmienok reálne fungujúceho trhu práce nie je možné uplatňovať linearitu ale len proporcionalitu medzi dosiahnutým vzdelaním a odmeňovaním, nebolo by korektné požadovať plnú participáciu. Na druhej strane sa núka možnosť participácie na nákladoch vzdelania až podľa dosiahnutej miery inkasovanej výmennej hodnoty. Do úvahy by prichádzal aj investičný model financovania vysokoškolského štúdia ako doplnkový k súčasnému systému financovania vysokých škôl z verejných zdrojov (pozri časť 5.4.1, Valenčík 2005) pre tie segmenty vzdelávania, kde možno predpokladať úspešnú komodifikáciu.

5.6 INFORMÁCIE, ZNALOSTI A VEDOMOSTI AKO VÝROBNÝ FAKTOR

Posledné dve storočia – prinajmenšom od čias Adama Smitha a Karola Marxa – pracuje ekonomická teória s konceptom troch základných výrobných faktorov, za ktoré sú považované

³⁶⁷V zmysle platného Zákonníka práce č. 311/2001 Z. z. sú pracovné miesta podľa miery zložitosti, zodpovednosti a namáhavosti práce zamestnanca rozdelené do šiestich stupňov náročnosti. Zamestnávateľ je povinný poskytnúť zamestnancovi mzdu najmenej vo výške minimálneho mzdového nároku určeného pre dané pracovné miesto, ktorý sa odvíja od každoročne zákonom valorizovanej minimálnej mzdy, násobenej koeficientom príslušného stupňa.

pôda, práca a kapitál. Aj v ich chápaní došlo za toto obdobie v dôsledku zrýchľovania inovačných cyklov k celému radu zmien: napríklad za súčasť kapitálu ako výrobného faktora sa považujú aj technológie a podnikateľské schopnosti. Najmä v prípade technológií máme dočinenia s nehmotnými statkami, zahŕňajúcimi aj myšlienky, technologické postupy a pod. Vedomosti sú vnímané ako nehmotné kapitálové aktívum (Vomáčková 2006, s. 93). Stále častejšie sa však stretávame aj s názorom, podľa ktorého priamo vedomosti, znalosti, informácie je možné považovať aj za samostatný štvrtý výrobný faktor – popri práci, kapitáli a pôde (Vymětal – Diačiková – Váchová 2005, s. 9), alebo v „mäkšej“ formulácii, že „vedomosti sú v dnešnej dobe oveľa podstatnejšími elementami životaschopnosti podniku ako základné výrobné vstupy – pôda, fyzická práca či kapitál“ (Romanová 2012, s. 53). Znalosti sa však nestali ekonomickým faktorom len v súčasnosti – veď znalosť technológie výroby hodvábu či porcelánu plnila túto funkciu už pred stáročiami (Vývodová 2013, s. 9 – 10), podobne ako ju plnili skupinovo zdieľané tacitné vedomosti v stredovekých cechoch (porovnaj časť 2.2.4), ale váha tohto faktora oproti minulosti nadobudla globálny charakter. Produkcia vedomostí je považovaná dokonca za špecifické priemyselné odvetvie (Kopecký 2006, s. 79).

Patrí pritom k základným charakteristikám výrobných faktorov, že sú do určitej miery vzájomne substituovateľné a cieľom je dosiahnuť ich optimálnu kombináciu (Jurečka 2010, s. 32). Celý neoklasický koncept ekonomickej teórie (Solow-Swanov model, Cobb-Douglasova produkčná funkcia atď.) je takto založený na vzájomnej substituovateľnosti práce a kapitálu a na ich spájaní v rôznych proporciách podľa existujúcich ekonomických a technologických možností. P. Drucker však upozorňoval, že v prípade práce so znalosťami tu aspekt vzájomnosti abscentuje: „Prácu so znalosťami nemožno na rozdiel od manuálnej práce nahradiť kapitálovými investíciami. Naopak, kapitálové investície vytvárajú potrebu ďalšej práce so znalosťami“ (Drucker 1994, s. 28). „Významným dôsledkom uplatňovania informačných a komunikačných technológií je transformácia podstaty práce“ (Dudová 2011, s. 13). Napokon však platí aj to, že informácie sú vlastne tiež len materializovanou formou vzdelania nakoľko sú výsledkom vedy a výskumu (Benčo 2003, s. 75).

Tak ako sme na začiatku tejto kapitoly uviedli, nositeľom ľudského kapitálu ale aj nositeľom práce je človek – a takisto v prípade tohto nového, štvrtého výrobného faktora sa nezaobídeme bez nositeľa informácií, znalostí a najmä vedomostí, ktorým je človek (Romanová 2012a, s. 55).

5.6.1 Znalostný pracovník

Človek v tomto kontexte nevystupuje už len ako „pracovná sila brutto“ ale ako učiaci sa jednotlivec, vlastníci vedomosti a znalosti ako určitým spôsobom vstrebané, spracované, využiteľné a významom obsiahnuté informácie, vyjadrujúce schopnosť konať, riešiť problémy a situácie a schopnosť niečo iniciovať (Frk 2013, s. 6). „Relevantné je, aby bol jednotlivec schopný vytvárať a používať nové poznatky efektívne, uvážene a nepretržite. Pre plný rozvoj tejto schopnosti ľudia musia sami chcieť si vziať svoje osudy do vlastných rúk. Celoživotné vzdelávanie je najlepším spôsobom, ako sa vysporiadať s touto výzvou“ (Frk – Pirohová 2010, s.142). Z tohoto hľadiska je dôležitá práve zmena v prístupe k vzdelávaniu, keď v systéme celoživotného učenia sa jednotlivec sám preberá na seba zodpovednosť za rozvoj svojej kvalifikácie a kompetencií, stáva sa **znalostným pracovníkom** (*knowledge worker*)³⁶⁸, pripravujúcim sa na svoju profesiu počas celého svojho pracovného života. J. Alexy ho charakterizuje ako pracovníka, disponujúceho jedinečnými znalosťami, stavajúcimi na osvojených vedomostiach, skúsenostiach a poznatkoch, disponujúceho zručnosťami a talentom a zhromažďujúceho dôležité znalosti, využívané vo svojej praxi (Alexy 2013). Pracovná sila a jej miesto na trhu práce sa mení vo viacerých parametroch:

- človek prestáva byť súčasťou masy homogénnej pracovnej sily, preferuje sa jej jedinečnosť a kapacita jeho ľudského kapitálu,
- kladie sa dôraz na vzdelanie a celkovú kultiváciu intelektu,
- narastá tlak na vyššiu kvalitu vzdelania z hľadiska potrieb flexibility trhu práce,
- samozrejmosťou sa stáva na všetkých pozíciách digitálna gramotnosť (Martincová 2011, s. 169).

³⁶⁸Tento pojem použil P. Drucker ako jeden z kľúčových pojmov už v prvom vydaní svojej práce *The Effective executive* už v roku 1967 (Drucker 2006).

Kľúčovú úlohu tu zohráva práve digitálna gramotnosť, ktorá je chápaná ako „schopnosť využívať možnosti, ktoré poskytuje nástup informačných a komunikačných technológií“ (Bačová 2002, s. 15).

Učiaci sa jednotlivec je základnou jednotkou učiacej sa organizácie, učiaceho sa regiónu, znalostnej ekonomiky i učiacej sa spoločnosti, čo sú pojmy, s ktorými sa (v rôznych terminologických variantoch) stretávame v odbornej literatúre posledných desaťročí čoraz viac.

5.6.2 Učiaci sa organizácia

Ako znalostný pracovník vystupuje predovšetkým v kontexte **učiacej sa organizácie**, označovaná niekedy aj ako znalostná organizácia. D. Kokavcová, vychádzajúc z analýzy početných domácich a zahraničných prameňov, ju vymedzuje ako „subjekt – spoločnosť, podnik, inštitúciu, v ktorej rozhodujúci význam majú procesy, spojené s tvorbou, výmenou a odovzdávaním znalostí. Keďže v centre týchto procesov je človek, organizácia, ktorá sa chce stať znalostnou, musí sústrediť pozornosť na vytváranie podmienok, podporujúcich ochotu ľudí učiť sa, zdokonaľovať a odovzdať znalosti“ (Kokavcová 2011, s. 48). Inokedy sa tento pojem redukuje na charakter organizačnej štruktúry resp. organizačnej kultúry (Tichá 1999, s. 10). Niekedy je učiaci sa organizácia stotožňovaná aj s konceptom organizácie, založenej na informáciách, o ktorej už takisto P. Drucker písal, že „organizácia založená na informáciách nevyžaduje žiadnu osobitne vyspelú »informačnú technológiu«. To, čo vyžaduje, je ochota pýtať sa: Kto a akú informáciu požaduje, kedy a kde?“ (Drucker 1992, s. 98 – r. 1985). Učiaci sa organizácia pritom reprezentuje taký model rozvoja ľudských zdrojov, v ktorom sa všetci zamestnanci priebežne učia z každodenných skúseností. Na jej riadení sa participatívne podieľajú všetci zamestnanci. „Tento prístup posúva aj vzťah pracovníka k vzdelávaniu do polohy aktívneho prístupu k sebvzdelávaniu a funkciu podniku do polohy vzdelávacieho poradenstva a riadenia vzdelávania“ (Palán 2002, s. 222).

Pre takéto organizácie sa používa aj označenie excelentná organizácia, v ktorej možno pozorovať vzrastajúci záujem o zamestnanca, najmä z hľadiska jeho flexibility a flexibility práce, ktorú vykonáva. Pre excelentnú organizáciu je podľa J. Atkinsona výsledkom takejto organizácie flexibilita numerická (umožňujúca prispôbovať kvantitu pracovnej sily podľa aktuálneho dopytu), flexibilita funkcionálna (umožňujúca zamestnancom mobilitu medzi rôznymi pracovnými miestami) a flexibilita finančná (umožňujúca efektívnu reguláciu mzdových ale aj iných nákladov) (Frk 2013, s. 13), čo prenikavo dynamizuje všetky parametre pôsobenia takejto organizácie.

5.6.3 Učiaci sa komunita, učiaci sa región

„Pre šírenie poznatkov, ako aj samotnú kapacitu učiť sa je priestorová blízkosť kľúčovým determinantom“ – píše autori monografie Učiaci sa regióny (Šipikal – Parížková 2009, s. 30). Prejavuje sa to jednak v **učiacich sa komunitách** (ako spoločenstvách, podporujúcich kultúru vzdelávania rozvíjaním účinných miestnych partnerstiev a motivovaním jednotlivcov a organizácií ku vzdelávaniu), ale predovšetkým v učiacich sa regiónoch. Pokiaľ ide o tento pojem, panujú tu zatiaľ nejasnosti, či má/musí ísť o územnú jednotku aj nejaké oficiálne administratívne vyčlenenú alebo nie, ale najmä panujú tu často veľmi zjednodušené predstavy, vedúce k tomu, že sa za učiaci región označí akékoľvek územie so základným zosieťovaním (často len formálnym) vzdelávacích (niekedy dokonca len školských) inštitúcií v jeho rámci. B. T. Asheim vo svojej štúdii o priemyselných oblastiach ako učiacich sa regiónoch (1996) pritom definuje **učiaci sa región** ako „zástupcu reprezentujúceho teritoriálnu a inštitucionálnu zakotvenosť interaktívneho učenia sa organizácií a tvrdí, že takéto inovácie podporujú rozvoj regiónov, vytvárajú vzájomné spojenia a spolupracujúce partnerstvá a možno ich nazvať regionálnymi rozvojovými koalíciami, ktoré majú strategickú dôležitosť“ (Kačírková 2011, s. 8). A hoci sú v teórii niekedy spory o tom, či vôbec v realite už nejaké učiaci sa regióny existujú, je tu minimálne jeden príklad, ktorý možno považovať za reálne existujúci. Je ním Silicon Valley v americkej Kalifornii, kde okrem univerzity v Palo Alto, San José State University a ďalších škôl a výskumných inštitúcií sídlia desiatky veľkých firiem digitálneho

sveta, ktoré naozaj tento svet nových technológií už desaťročia ženú vpred. „Učiace sa regióny majú funkciu zberačov a nálezcov poznatkov, nápadov a myšlienok a zabezpečujú prislúchajúcu infraštruktúru alebo prostredie, ktoré umožní alebo uľahčí tok poznatkov, myšlienok a vedomostí. Umožňujú tak firmám čerpať lokálne výhody, ku ktorým nemajú ich konkurenti prístup a tým im dávajú konkurenčnú výhodu. Viaceré štúdie poukazujú na fakt, že len malá časť inovácií vzniká v samotnej firme. Vo väčšine prípadov sú do jej tvorby zahrnuté aj ďalšie inštitúcie. Učiaci sa región je charakteristický existenciou vysoko kvalitných väzieb medzi rozličnými regionálnymi subjektmi, ako sú miestni podnikatelia, komunitné skupiny a poskytovatelia vzdelávania... V rámci regionálneho územia interakcie a výmeny informácií sú jednoduchšie a lacnejšie než v národnom a medzinárodnom kontexte“ (Šipikal – Parížková 2009, s. 29). Na osudoch selfmademanov z tohto prostredia možno pritom neraz vnímať, ako sa dokáže znalostný inovátor odpútať aj od akademického prostredia a od formálneho vzdelávania, vziať osud svojho rozvoja do vlastných rúk, vzdelávať sa vždy a všade a v spolupráci s podobnými ľuďmi písať dejiny budúcnosti.

5.6.4 Znalostná ekonomika

Takto sa učiace sa (alebo inak tiež: inovatívne) regióny stávajú ostrovčekmi nielen znalostnej spoločnosti (Frk – Pirohová s. 136), ale predovšetkým rodiacej sa znalostnej ekonomiky, čo je pojem, ktorý sa takisto spája s menom Petra Druckera, ktorý ho zaviedol v odbornej literatúre už v polovici 50. rokov minulého storočia. Dnes býva **znalostná ekonomika** (*knowledge economy, knowledge-based economy*) definovaná ako „ekonomika, v ktorej zohráva prioritnú úlohu schopnosť ekonomických subjektov zhodnotiť svoj »kapitál znalostí«³⁶⁹, t. j. vytváranie pridanej hodnoty vďaka využitiu spoločne získaných znalostí a skúseností a ich ďalšie rozvíjanie“ (Ivaničková – Vlčková 2011, s. 36). „Znalostná ekonomika je svojou podstatou odlišná od ekonomiky industriálnej. Je organizovaná prevažne vo forme sietí, na rozdiel od industriálnej ekonomiky, ktorá je organizovaná vo forme hierarchie“ (Rievajová a kol. 2015, s. 196). OECD (1996) definuje znalostnú ekonomiku ako takú, kde „vytváranie, distribúcia a použitie znalostí sú hlavnými motormi rastu, tvorby bohatstva a zamestnanosti vo všetkých odvetviach“. Aj I. Dudová (2011, s. 176) píše, že „znalostná ekonomika je charakteristická nevyhnutnosťou trvalého nadobúdania kodifikovaných informácií a potrebných kompetencií na využitie týchto informácií“. E. Nemcová a P. Silanič delia indikátory znalostnej ekonomiky do dvoch kategórií: „Prvá kategória sa zameriava na základné charakteristiky znalostnej ekonomiky a formy, akými sa prejavuje. Táto skupina indikátorov nám hovorí, aký je podiel znalostnej ekonomiky na celom hospodárstve krajiny. Môžeme tu zaradiť napríklad podiel ľudí pracujúcich v high tech odvetviach, podiel ľudí s vysokoškolským vzdelaním a pod. Druhú veľkú skupinu tvoria tzv. výkonnostné, alebo output ukazovatele. Tu patrí napríklad produkcia high tech odvetví, export high tech odvetví, miera hrubej pridanej hodnoty a pod.“ (Nemcová – Silanič 2013, s. 7 – 8).

Efekt rozvíjania sa znalostnej ekonomiky je založený na tzv. špirálovom posune: Podnikateľ nakupujúci nové technológie potrebuje pre ich obsluhu znalostných pracovníkov, ktorí sú aj vyššie odmeňovaní a spotrebovávajú kvalitnejšie výrobky – tu vidíme ako sa nová kvalita človeka v procese výroby transformuje aj do novej kvality človeka v procese spotreby. Mení sa celkový objem, ale najmä štruktúra výroby, rastie technologická náročnosť produkcie a kvalifikačné predpoklady na jej zabezpečenie aj v iných oblastiach, produkuje sa stále viac výrobkov s vyššou pridanou hodnotou, ktorá je významnou mierou výsledkom inovácií, produkcia je stále náročnejšia na pracovnú silu, jej tvorivosť a flexibilita. „Uvedené zmeny sa prenášajú aj do zmien v štruktúre zamestnanosti. Stabilné pracovné miesto s vysokými príjmami si budú môcť udržať len zamestnanci, ktorí budú ochotní neustále sa vzdelávať a získavať nové schopnosti, znalosti, kreatívne sa prispôbovať novým požiadavkám vo svojom odbore. Nízkokvalifikovaná pracovná sila bude najviac ohrozená nezamestnanosťou a poklesom príjmov“ (Martincová 2011, s. 149 – 150). V krajinách OECD sa priemerná doba nezamestnanosti mužov vo veku 25 až 64 rokov skrúti o 1,8 roka, ak majú vyššie vzdelanie, v porovnaní s mužmi bez vzdelania (Ammermüller – Dohmen 2004, s. 8).

³⁶⁹ Vedomostný kapitál je považovaný za podstatnú zložku ľudského kapitálu (Vomáčková 2006, s. 95).

Ako synonymum znalostnej ekonomiky sa niekedy používa aj pojem učenlivá ekonomika (Andrášik 1995) či **nová ekonomika**, ktorá je charakterizovaná:

- prienikom moderných informačných technológií do všetkých oblastí ekonomiky,
- novými informáciami, znalosťami a inováciami ako základom pre rast produktivity práce,
- rastom konkurencieschopnosti,
- trvalo udržateľným vývojom,
- ľudským kapitálom ako hlavnou formou kapitálu (Martincová 2011, s. 149)³⁷⁰.

V novej ekonomike ľudský kapitál redukuje potrebu kapitálu, surovín, práce, času, priestoru i ďalších vstupov, stáva sa podstatnou náhradou a hlavným výrobným zdrojom novej ekonomiky (Vojtovič 2006, s. 120).

Aj keď sa ako dôkaz toho, že nejde len o obsahovo prázdny koncept používa napríklad argument, že Fínsko či niektoré ďalšie krajiny už dnes reprezentujú skutočným obsahom sa naplňajúci pojem znalostnej ekonomiky, napriek tomu sa objavujú skeptické pohľady, narážajúce na to, že sa tento pojem príliš spája len s verejnými investíciami do informačných technológií (Kriivošik 2008), čím sa vlastne blíži len ku konceptu informačnej spoločnosti, resp. k všeobecnému technologickému vývoju, ktorý je charakteristický klesajúcim podielom fyzickej a narastajúcim podielom duševnej práce³⁷¹, čo sú prirodzené vlastnosti každej trhovej ekonomiky a že pojem znalostnej ekonomiky je skôr pojmom lobbystickým či marketingovým. Podľa nášho názoru však ide o pojem, ktorý vo svojej nezjednodušene definovanej podstate vyjadruje určitú reálnu vývojovú paradigmu, ktorej skutočné naplnenie je vecou budúcnosti.

5.6.5 Vedomostná spoločnosť

Podobné pochybnosti sa objavujú aj pri ďalšom módnom pojme **vedomostnej, znalostnej**³⁷² resp. **vzdelanostnej spoločnosti** (knowledge society, Wissensgesellschaft), ktorý je považovaný za širší ako pojem vedomostná ekonomika, aj keď sa oň do veľkej miery opiera (Beblavý 2009), pričom „kľúčovým faktorom produkcie sa oproti fyzickému kapitálu, množstvu ľudskej práce a priemyslu stáva poznanie, v dôsledku čoho sa zásadne menia aj všetky spoločenské inštitúcie“ (Veselý 2004, s. 434), resp. – vo formulácii F. Murgaša (2010, s. 2) „chápanie znalostnej spoločnosti ide ďalej ako informačná spoločnosť, nahrádzajúc prioritu informácií vedomosťami“. Vedomostná spoločnosť je spoločnosť založená na vedomostiach (Volná 2013). Za kľúčové znaky znalostnej spoločnosti sú považované vzdelanie, zdieľanie vedomostí a kritické myslenie (Frk – Pirohová 2010, s. 137). Ako uvádza I. Dudová, koncept informačnej spoločnosti zaviedol v r. 1973 Daniel Bell a táto spoločnosť „sa zameriava na teoretické vedomosti... a služby založené na vedomostiach sa stanú ústrednou štruktúrou novej ekonomiky a spoločnosti založenej na informáciách, v ktorej sú ideológie zbytočnými“ (Dudová 2011, s. 184). Niekedy sa tento pojem prelína alebo aj stotožňuje s pojmom učiacia sa spoločnosť (*learning society*), ktorá býva vymedzovaná ako spoločnosť inves-

³⁷⁰ Ďalším synonymom je informačná ekonomika alebo e-ekonomika, ktorá je charakterizovaná ako ekonomika, „v ktorej sa informačný priemysel stal dôležitejším pre poľnohospodársky a priemyselný sektor a jej objektom sú formátované a štruktúrované dáta, mechanicky duplikovateľné. Vzťahuje sa na tvorbu, manipuláciu, spracovanie, prenos, distribúciu a používanie informácií“ (Dudová 2011, s. 173). Vzdelanostná ekonomika – čo je ďalšie možné synonymum – však podľa názoru niektorých autorov sploštuje, redukuje a inštrumentalizuje vzdelanie na ekonomický účel (Zajac 2008, s. 6).

³⁷¹ V celosvetových rozmeroch „v roku 1900 manuálne pracovalo 83 % ľudí, v roku 1960 to bolo 51 % a v roku 2000 iba 30 %. Stále rastúcu úlohu duševnej práce potvrdzuje aj fakt, že kým v roku 1990 bolo iba 10 % čistého domáceho produktu vyprodukovaného „nemateriálne“, v roku 2000 to bolo už 50 %“ (Cheben 2006, s. 138).

³⁷² Ďalšími synonymami sú informačná spoločnosť (Dudová 2011, s. 184), spoločnosť produktívnych služieb (Fialová 2014), vzdelanostná spoločnosť (Keller – Tvrдый 2008) a pod., čo sa spája aj s určitými rozdielmi vo vymedzení týchto pojmov, ktoré však nepovažujeme za zásadné. M. Gbúrová hovorí o „vedomostnej dimenzii občianstva“, ktorú nesynonymizuje s užšie chápanými pojmi informačná, resp. znalostná či digitálna ekonomika, hoci nespochybňuje fakt, že „modernizácia informačných technológií a rozvoj sofistikovaných výrobných programov má nepopierateľné pozitívne efekty na ekonomiku štátu, na jeho hospodársky rast, na rozvoj sociálnej dimenzie občianstva, no len čiastočne zasahuje svojimi výstupmi ostatné občianske potenciály“ (Gbúrová 2006, s. 16).

tujúca do vedomostí, v ktorej si každý jednotlivec postupne počas svojho života buduje svoju kvalifikáciu a kompetencie (Dudová 2011, s. 13). **Učiaca sa spoločnosť** je takisto pojem, ktorý vychádza z poznania pedagogických vied a vymedzuje ju ako spoločnosť, „v ktorej nielen povinné školské vzdelávanie, ale aj každé ďalšie, formálne a neformálne vzdelávanie nadobúda stále väčšiu závažnosť pre život ľudí“ (Průcha 1999, s. 15). Je to pojem, ktorý Biela kniha Európskej komisie z roku 1995 Smerom k učiacej sa spoločnosti spája s potrebou celoživotného vzdelávania u každého jednotlivca (Dudová 2011, s. 186). Ako uvádzajú M. Antalová a E. Rievajová (Antalová – Rievajová 2011, s. 13), ktoré sa tiež hlásia k označeniu učiaca sa spoločnosť, jej primárnym determinantom sa stáva vzdelanie a schopnosť odborného rastu, resp. „jej základným znakom je prijatie vzdelávacieho prístupu do každodenného života jednotlivcov“ (tamtiež, s. 15). Podobne aj V. Frk, ktorý hovorí o spoločnosti založenej na vedomostiach, uvádza, že jej hlavným činiteľom sú ľudia (Frk 2013, s. 9). A v uvádzaní ďalších podobných formulácií by sme mohli pokračovať. Zdá sa, ako keby sme tu mali dočinenia s dvoma konceptami vzdelanostnej či vedomostnej spoločnosti: jeden akoby sa odvíjal od línie, viac spätý s technologickým rozvojom a smerujúcej k vzdelanostnej spoločnosti cez učiace sa organizácie a učiace sa regióny, zatiaľ čo druhý je viac spätý s univerzálnejším, humanistickejším prístupom, akcentujúcim priamy vplyv premien učiaceho sa človeka na celú spoločnosť. K podobnému klasifikačnému záveru dospela pri analýze informačnej spoločnosti aj H. Zukalová, rozlišujúca technologický determinizmus a sociálny determinizmus (Zukalová 2007).

Vzdelanostná spoločnosť by teda nemala byť chápaná len technologicky či ekonomicky. Ak sa vedomosti chápu ako prístup k životným šanciam, potom si treba uvedomiť, že tento prístup môže byť obmedzovaný rôznymi bariérami: dostupnosť určitých poznatkov je viazaná na určité certifikáty či určité profesie. Ak sa tieto bariéry neodstránia, nemôže sa naplniť ani myšlienka vzdelanostnej spoločnosti (Bormann – Gregersen 2007, s. 48) a môžu vzniknúť nové sociálne nerovnosti (tamtiež, s. 52).

Popri terminologickej neustálenosti máme v tejto rovine ešte aj celý rad ďalších otvorených problémov. Aj keď niektorí autori zastávajú názor, že učiaca sa spoločnosť je už aktuálnym stavom vo vyspelých krajinách (Rabušicová 2006, s. 16), M. Beblavý uvádza, že „neexistuje indikátor merajúci na medzinárodne porovnateľnej báze vývoj vedomostnej spoločnosti“ (Beblavý 2009, s. 3), takže (aj keď s určitou rezervou) možno prijať názor, že „učiaca sa spoločnosť existuje, avšak nik nevlastní praktický návod na jej implementáciu“ (Antalová – Rievajová 2011, s. 15), čo rovnako komplikuje situáciu.

Na druhej strane však treba povedať, že najmä druhý koncept komplexnejšie vyjadruje možnosti širších dopadov uvedených tendencií na dosiahnutie hlbších premien v spoločnosti a v kvalite života jej členov. Učiaca sa spoločnosť je podľa niektorých autorov jedným zo základných východísk pre riešenie globálnych problémov, v tom určite aj problémov v sociálnej oblasti (sociálne vyľúčenie, nezamestnanosť a pod.). Môžeme ju chápať ako všeobecný trend modernej spoločnosti, keď celoživotné učenie sa už nebude izolovaným javom, ale bude chápané v kontexte národných i nadnárodných politických i sociálnych zmien a systémových zmien vo vzdelávaní. „Učiaca sa spoločnosť je taká spoločnosť, kde je zabezpečený všeobecný prístup k vzdelaniu bez akejkoľvek diskriminácie, kde sú občania k vzdelávaniu všeobecne motivovaní a podporovaní všetkými verejnými inštitúciami a pokrok v štúdiu je spoločnosťou certifikovaný a uznávaný ako základná hodnota. Základom tejto filozofie je právo jednotlivca na osobné zdokonaľovanie a rast“ (Palán 2002, s. 222 – 223).

5.7 HODNOTENIE (EVALUÁCIA) VZDELÁVANIA

Hodnotenie patrí k základným súčasťami každej racionálnej ľudskej činnosti, podobne ako napríklad plánovanie. Na rozdiel od neho ho však nemožno považovať len za nejakú jeho – najčastejšie záverečnú fázu – ako sa to niekedy robí. Hodnotenie je paralelný proces, prekrývajúci všetky fázy racionálnej činnosti, a to aj vtedy, keď nejde o činnosť organizovanú či plánovitú: každý by

sme sa predsa mali hodnotiaco zamýšľať nad svojimi skutkami dokonca aj skôr ako ich vykonáme. Okrem toho, „hodnotenie je považované za kľúčový nástroj pre zlepšovanie výsledkov vzdelávania“ (Straková 2015, s. 220)³⁷³.

Hodnotenie vo vzdelávaní je vymedzované vo výkladovom slovníku ľudských zdrojov (Pálán 2002, s. 74) troma spôsobmi:

1. Prvý spôsob sa týka hodnotenia výsledkov vzdelávania, najčastejšie chápaného ako hodnotenie prospechu (znalostí, zručností, návykov), obyčajne podľa štandardov – a to na začiatku, v priebehu a najmä v závere vzdelávacieho procesu po absolvovaní vzdelávacieho programu. Treba pritom určiť, aké informácie a aké ich množstvo je možné zhromaždiť, ale aj metódu, ktorou bude toto hodnotenie uskutočňované. Hodnotiť môžu účastníci (hodnotia kvalitu lektora), vedenie organizácie (hodnotí prínos vzdelávacej akcie pre riešenie problému), lektor (hodnotí vlastný výkon).
2. Druhý spôsob sa týka akreditácie či certifikácie, ktorú podľa vlastnej metodiky uskutočňuje k tomu splnomocnený orgán.
3. Tretí spôsob sa týka hodnotenia pracovníkov, ktorých prameň bližšie nešpecifikuje.

Ak však obmedzíme našu pozornosť len na tie vzdelávacie aktivity, ktoré majú plánovitý a prípadne aj organizovaný charakter, potom si treba uvedomiť, že samotnému hodnoteniu by mal predchádzať zber informácií, na základe ktorých bude možné hodnotenie uskutočniť – až samotnú analýzu týchto informácií na základe určitých (vopred) prijatých kritérií môžeme považovať za vlastné hodnotenie. Upozorňujeme na túto skutočnosť, hoci sa jej ďalej špecificky nebudeme venovať, nakoľko pri rôznorodosti toho, čo vo vzdelávacej politike hodnoteniu podlieha (alebo by aspoň podliehať malo), je problematika monitorovania, čiže zberu informácií pre následné hodnotenie naozaj veľmi rozsiahla a pestrá. Líši sa už podľa toho, čo chceme hodnotiť: či hodnotíme edukovaného, edukačný proces, edukátora a pod. – teda javy na individuálnej úrovni – alebo či hodnotíme systém vzdelávania, inštitúciu, program a pod. – teda javy značne kolektivizované. Líši sa tiež podľa toho, kto hodnotí: a opäť či ide o hodnotenie jednotlivcom, alebo či ide o hodnotenie, realizované tímovo, dokonca neraz medzinárodne a pod. „Pedagogická evaluácia je zisťovanie, porovnávanie a objasňovanie údajov, charakterizujúcich stav, kvalitu, fungovanie, výsledky procesov, programov, inštitúcií, subjektov a iných komponentov edukačnej reality, a to s využitím objektívnych metód a nástrojov hodnotenia“ (Průcha 2006b, s. 163).

Prvé rozlíšenie, ktoré si musíme pri hodnotení vzdelávania uvedomiť, sa teda týka objektu a subjektu hodnotenia.

5.7.1 Objekt hodnotenia

Ako sme už naznačili vyššie, objekty hodnotenia môžu mať charakter individuálny alebo hromadný, nadindividuálny. Hodnotíme teda na mikroúrovni ako aj na makroúrovni. Vytvára sa takto komplexná hierarchia objektov hodnotenia: hodnotenie edukovaného – hodnotenie edukátora – hodnotenie školy (vzdelávacej inštitúcie) – hodnotenie vzdelávacieho systému (obdobne pozri Straková 2015, s. 225 – 243), resp. evaluácia národného systému – evaluácia vzdelávacích zariadení – vnútroškolská evaluácia (Lapitková a kol. 2011, s. 8).

5.7.1.1 Individuálne objekty

Najčastejším individuálnym objektom hodnotenia je **edukovaná osoba**.

Už v **školskom systéme** má bežná hodnotiaca činnosť v podobe klasifikácie, resp. tzv. známkovania. Klasifikácia je považovaná za určitú formu hodnotenia, teda hodnotenie treba považovať za nadradený pojem (Lapitková a kol. 2011, s. 6). Známkovanie, čiže (napr. v diktii metodického pokynu MŠVŠ SR č. 22/2011) hodnotenie žiaka, je nevyhnutnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá má informatívnu, korekčnú a motivačnú funkciu. Informatívna funkcia by mala pritom vyjadrovať hodnotenie dosiahnutej úrovne vedomostí žiaka, čo je však spojené s veľ-

³⁷³Niekedy sa hodnotenie v týchto súvislostiach stotožňuje s kontrolou (Lapitková a kol. 2011, s. 8), čo však považujeme za zúžený prístup.

kým množstvom otázok, týkajúcich sa subjektívnosti pri hodnotení, porovnateľnosti rôznych hodnotení, používanej škály a formy hodnotenia atď. Niektoré z týchto otázok môže napríklad riešiť klasifikačný poriadok, ale už tu narážame na problém kritérií, uplatňovaných pri tejto podobe hodnotenia. Pokiaľ je ním znalosť faktografie, ktorá je najľahšie identifikovateľná, je to osobitne problematické (Matějů 2003, s. 12 – 13). Hodnotenie v našom školskom systéme je pritom tradične zamerané na znalosti – podobne ako je tomu v ČR (Straková 2015, s. 239). Konštatuje sa pritom, že známky dosiahnuté na jednej škole nemusia mať rovnakú výpovednú hodnotu ako známky z inej školy (Juščáková 2013, s. 39) a všeobecne, že kritérium výkonnosti, chápané ako množstvo získaných poznatkov, je už považované za prekonané (tamtiež, s. 10). Aj koncepcia Učiace sa Slovensko konštatuje, že „priebežné aj celkové hodnotenie známkami je veľmi často nevýpovedné, býva schematické... niekedy skúšanie a známky sa používajú ako prostriedok na udržanie disciplíny“ (Burjan a kol. 2017, s. 59). Koncepcia preto navrhuje doplniť súčasný systém známkovania slovným hodnotením, sebahodnotením žiakov, testami a inými klasifikovanými výkonmi atď. (tamtiež, s. 60 – 61). Celkove sa však otázkam hodnotenia v školskom systéme u nás stále venuje len okrajová pozornosť³⁷⁴.

Známkovanie je však v podstate len jednou z možným metód hodnotenie. Oveľa vyššiu výpovednosť majú výsledky hodnotenia gramotnosti žiaka, chápanej ako schopnosť žiaka aplikovať vedomosti a zručnosti v kľúčových oblastiach vzdelávacieho predmetu, analyzovať a komunikovať svoje názory a postoje a riešiť a interpretovať problémy v rôznych situáciách. Napríklad pri čitateľskej gramotnosti sa testuje najprv všeobecné porozumenie textu, potom schopnosť využitia informácií z textu, interpretácia textu, následne posúdenie obsahu a formy textu, čiže ide o oveľa komplexnejšie hodnotenie ako je hodnotenie pomocou známkovania.

Testovanie ako metóda hodnotenia má dnes svoje štandardné miesto v medzinárodných komparatívnych meraniach OECD (PISA, TALIS...) (Koršňáková 2012, s. 79 – 80) a IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS...) (Koršňáková 2012, s. 77 – 79, Špačková 2015c, s. 417 – 418). Štandardnú testovaciu metodiku využíva aj u nás NÚCEM pri Testovaní 5 (testovanie žiakov 5. ročníka pri vstupe na druhý stupeň ZŠ), Testovaní 9 (testovanie žiakov 9. ročníka) a pri externej časti maturitnej skúšky. Naproti tomu testovanie, pripravované samotnými učiteľmi, nie je u nás príliš rozšírené (Burjan a kol. 2017, s. 68). Rozšírené je oveľa viac vo vysokoškolskom prostredí, ale aj tu naráža na neprofesionalitu pri spracovaní testov, ktorým je u nás aj v didaktickej literatúre venovaná stále len minimálna pozornosť.

Iným kritériom sa stáva úspešnosť, meraná následne a vyjadrujúca, či sa edukovaný úspešne zaradil do následných stupňov vzdelávania, resp. po absolvovaní počiatočného vzdelávania sa úspešne umiestnil na trhu práce. Ďalší prístup môže zase hodnotiť dochádzku, motiváciu žiaka, naplnenie žiakových vzdelávacích potrieb, spokojnosť s vyučovacím procesom, mieru participácie, jeho index ESCS (pozri časť 6.3.1.1), edukačnú pridanú hodnotu a pod.

Individuálnym hodnoteným objektom však môže byť aj **edukátor**. Hodnotená môže byť jeho príprava, zvládnutie vyučovacieho procesu, jeho ďalšie vzdelávanie a pod. Špecificky sa môžu stať objektom hodnotenia aj osoby, zohrávajúce osobitné roly a funkcie vo vzdelávaní, ako napríklad riaditeľ školy, učители jednotlivých predmetov a pod.

Všetky tieto podoby hodnotenia sa uplatňujú v systéme formálneho vzdelávania. Celkom odlišná situácia je v oblasti neformálneho vzdelávania, kde u nás chýba ucelený systém (Koncepcia 2005, s. 6).

Najmä v **mimoškolskom vzdelávaní** sa špecifickým problémom javí byť hodnotenie v prípade, že vzdelávanou osobou je **dospelý edukovaný**. Možno povedať, že všeobecne je vzdelávaniu dospelých edukovaných doposiaľ u nás venovaná len okrajová pozornosť. Pritom dokonca aj otázka individuálneho hodnotenia pri vzdelávaní dospelých edukovaných sa dosť zásadne líši od situácie účastníkov vzdelávania v bežnom školskom systéme. Dôležité je tiež si uvedomiť, čo je predmetom hodnotenia. Pokiaľ ide o preverenie výsledkov určitej vzdelávacej aktivity, v literatúre sa často uvádza, že by sme mali hodnotiť len tie činnosti (poznatky, zručnosti atď.), ktoré boli predmetom

³⁷⁴ Napríklad v inak veľmi úspešnej vyše tristostranovej učebnici didaktiky sú hodnoteniu venované len štyri strany (Skalková 2007, s. 176 – 180).

vzdelávania (Brázdová 2000, s. 29). V polovici 90. rokov sa pritom a aj preto u nás presadil názor, že skúšaním sú dospelí účastníci ďalšieho normatívneho vzdelávania (napr. zamestnanci verejnej správy) zbytočne stresovaní a trvalo takmer desať rokov, kým sa zase začalo skúšanie považovať za základnú metódu hodnotenia aj pre túto skupinu vzdelávaných osôb (Konečný – Vasilová – Ušiak 2003).

Individuálnym objektom hodnotenia môže byť aj **proces výuky** a jeho kvalita. Predmetom hodnotenia tu môže byť uplatňovanie jednotlivých metód vzdelávania, stanovovanie edukačných cieľov, vzťah učiteľa a žiaka, plnenie predpísaných vzdelávacích štandardov.

5.7.1.2 Hromadné objekty

Objekty hodnotenia môžu byť aj hromadné, inštitucionalizované, kolektivizované. Môže ísť o hodnotenie celej vzdelávacej inštitúcie, vo formálnom vzdelávaní napríklad **školy**. V minulosti sa hodnotenie škôl u nás zameriavalo takmer výhradne na množstvo osvojeného učiva u žiakov a na kvalitu pomôcok a metód (Juščáková 2013, s. 6). Škola však môže byť hodnotená z hľadiska svojich materiálno-technických predpokladov, z hľadiska riadenia školy vrátane vnútorného systému kontroly a pod., personálnych podmienok zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu, súladu školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom atď.

Pri hodnotení procesov na úrovni školy sa môžu hodnotiť vstupy (strategické plány školy, školský vzdelávací program, zamestnanci školy a ich rozvoj, priestorové a materiálno-technické podmienky, finančné podmienky školy a pod.), výstupy (výsledky školy, uplatnenie absolventov, vonkajšie hodnotenie školy) a pod. (Juščáková 2011, s. 4). „Evaluácia škôl sa uskutočňuje za účelom monitorovania alebo zlepšenia kvality školy ako celku. Evaluácia škôl sa môže týkať širokej škály činností školy, zahŕňajúcich výuku a učenie a/alebo všetky aspekty riadenia školy“ (Eurydice 2015, s. 7).

Návrh systémového pohľadu na kvalitu školy prináša Národná správa o vzdelávacej politike, ktorá uvádza štyri kľúčové oblasti hodnotenia škôl a k nim príslušné indikátory:

- 1) produkcia: výsledky a úspechy, pridaná hodnota, schopnosť učiť sa, schopnosť používať sociálne zručnosti v živote, spokojnosť odberateľov (žiakov, rodičov), uplatňovanie absolventov, dochádzka a participácia,
- 2) procesy vyučovania a učenia sa: vzdelávacie programy ponúkané školou, obsah, vyučovanie, učenie, pedagogické klíma, triedny manažment,
- 3) riadenie: dôveryhodnosť definovanej kvality, vedenie, tvorba programov a projektov, komunikácia na úrovni školy, organizácia, riadenie a rozvoj ľudských zdrojov, kontakty s vonkajším okolím školy,
- 4) podmienky: charakter prostredia, skladba žiakov, infraštruktúra, pedagogický zbor, špecifiká (Beblavý – Kubánová 2001, s. 41–42).

Osobitným spôsobom sú hodnotené aj u nás vysoké školy, o čom sa zmienime ďalej pri hodnotiacich subjektoch. V oblasti hodnotenia vysokých škôl sa medzinárodne využíva tzv. model excelentnosti EFQM, využívajúci samoevaluačnú metodiku RADAR, pri ktorej vysoká škola identifikuje svoje výsledky (*Results*), volí si správne prístupy na dosiahnutie výsledkov (*Approach*) a takto dosiahnuté výsledky rozvíjať a implemtnovať (*Deployment*), ďalej hodnotiť (*Assessment*) a skúmať (*Reviews*). Model EFQM sa skladá z dvoch častí (predpoklady a výsledky) a z deviatich kritérií: kritériá predpokladov vypovedajú o tom, ako vysoká škola realizuje svoje činnosti a ako pristupuje k tomu aby dosiahla výnimočné výsledky, kritériá výsledkov vypovedajú o tom, čo doteraz dosiahla (Daniš - Šebestová, 2015, s. 60 – 61).

5.7.2 Hodnotiaci subjekt

Ako sme sa dotkli už vyššie, prvým hodnotiacim môže byť už sám edukovaný: hovoríme tu o autoevaluácii. Všeobecne sa však rozlišuje hodnotenie z hľadiska hodnotiaceho subjektu na hodnotenie vnútorné a externé – ale pre skutočné hodnotenie kvality je potrebná súčasná prítomnosť oboch týchto zložiek (Burjan a kol. 2017, s. 63).

5.7.1 Vnútorné hodnotenie (interná evaluácia)

Žiaka najčastejšie hodnotí učiteľ, ale hodnotiacim môže byť aj skúšobná komisia, inšpektor, výskumný analytik a pod. – autoevaluácia žiakmi samotnými alebo hodnotenie zo strany rodičov sa v našich podmienkach neobjavuje.

S autoevaluáciou sa teda stretávame až pri **autoevaluácii škôl** v školskom systéme. V Európe právne predpisy v 27 krajinách ukladajú školám povinnú autoevaluáciu, v ostatných (Francúzsko, Bulharsko) ju odporúčajú (Eurydice 2015, s. 10).

Každá škola v našom systéme regionálneho školstva u nás predkladá tzv. hodnotiacu správu, ktorá by však mala slúžiť predovšetkým samotnej škole na zlepšenie jej činnosti. Hodnotia sa ukazovatele kvantitatívne (školský prospech, dochádzka, orientačná norma na posúdenie množstva osvojeného učiva, vstupno-výstupné meranie a tzv. pridaná hodnota, plnenie učebných osnov a časovo-tematických plánov učiva, hospitácie na vyučovacích hodinách, plnenie vzdelávacích štandardov, počet žiakov prijatých na vyšší stupeň školy, vekový priemer učiteľského zboru atď.) ale aj ukazovatele kvalitatívne (kvalita vedomostí s využitím kognitívnych taxonómií – napríklad Bloomovej, o ktorej sme sa zmienili v časti 2.1.1, kvalita postojov a vzťahov a pod.) (Juščáková 2011, s. 4). Konštatuje sa však, že školy nie sú na túto úlohu pripravené (tamtiež, s. 2) a ale „bez autoevaluácie subjekt neporovnáva realitu s vlastnými očakávaniami“ (Burjan a kol. 2017, s. 63).

Autoevaluácia býva niekedy zahŕňaná pod internú evaluáciu, čo však nemusí byť vždy to isté: aj v tej istej vzdelávacej inštitúcii môže napríklad hodnotiť edukátor sám seba a môže ho hodnotiť niekto iný. Je však pravdou, že na nadindividuálnej úrovni sa tento rozdiel stráca.

5.7.2 Vonkajšie hodnotenie (externá evaluácia)

Ide najčastejšie o hodnotenie vzdelávacej inštitúcie ako celku prostredníctvom vonkajšieho (externého) hodnotiaceho subjektu – buď špecializovaného resp. vykonávajúceho túto hodnotiacu činnosť v rámci svojho profilu, alebo vytvoreného ad hoc (ako skupina expertov). V 27 z 31 európskych vzdelávacích systémov, v ktorých sa uskutočňuje externá evaluácia, zodpovedá za jej výkon orgán centrálnej štátnej správy (Eurydice 2015, s. 8).

Externé hodnotenie škôl vo väčšine prípadov zahŕňa širokú škálu činností realizovaných školami a zahŕňa vyučovanie, riadenie, výsledky žiakov, súlad s predpismi a pod. Hodnotitelia používajú centrálné vypracovaný rámec, ktorý zahŕňa nielen hlavné prvky externého hodnotenia štruktúrovaným a jednotným spôsobom, ale aj štandardy, ktoré definujú „dobrú“ školu. Naopak, viaceré vzdelávacie systémy sa od tohto štandardu v rôznej miere odchyľujú, keďže niektoré hodnotiace prístupy sa zameriavajú len na špecifické aspekty výkonu školy (Estónsko, Slovinsko, Turecko) alebo „úroveň výučby“ (Frankofónne spoločenstvo Belgicka). Vo Francúzsku, kde sa systém kontroly zameriava najmä na jednotlivých zamestnancov školy, neexistuje štandardný protokol externého hodnotenia škôl. Vo Švédsku má inšpektorát autonómiu pri výbere hodnotiacich kritérií, ktoré vychádzajú zo zákona o výchove a vzdelávaní, školských predpisov a učebných osnov pre povinné vzdelávanie. V Dánsku väčšinu procesu externého hodnotenia vypracúvajú jednotlivé obce s podporou ústrednej vlády (Eurydice 2015, s. 8).

V školskom systéme uskutočňuje v našich podmienkach externú evaluáciu predovšetkým Národný ústav certifikovaných meraní jednak externého testovania žiakov základnej školy, jednak písomným testom, tvoriacim externú časť maturitnej skúšky. Spolu so Štátnym pedagogickým

ústavom zabezpečuje aj realizáciu hodnotení nižšie uvedenými medzinárodnými externými hodnotiteľskými organizáciami.

Dlhoročným subjektom, vykonávajúcim externú evaluáciu je u nás aj Štátna školská inšpekcia (Burjan a kol. 2017, s. 63), ktorá kontroluje do istej miery aj individuálne objekty vzdelávania, ale ťažiskom jej hodnotiacej činnosti je predovšetkým hodnotenie vzdelávacích inštitúcií v školskom systéme, v školách a školských zariadeniach. Každoročne predkladá správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach.

Napriek tomu, že hodnotiacu činnosť u nás vykonávajú viaceré inštitúcie, konštatuje sa u nás absencia komplexného modelu hodnotenia kvality škôl (Zimenová – Havrilová 2011, s. 35).

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj – OECD – organizuje celý rad hodnotení, ktoré realizuje v rámci členských krajín ale aj krajín partnerských. Od r. 2000 v trojročných cykloch medzinárodné porovnanie vedomostí a zručností žiakov, známe pod skratkou PISA, týkajúcich sa čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti 15-ročných žiakov. Medzinárodný prieskum vyučovania a vzdelávania TALIS hodnotí učiteľov, vyučovanie a ďalšie vzdelávanie učiteľov. Hodnotenie vzdelávania osôb s osobitnými zdravotnými problémami je obsahom projektu SENDD.

Ďalšou inštitúciou, špeciálne zameranou na medzinárodné hodnotiace komparácie vo vzdelávaní je IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Organizuje napríklad hodnotenia CES (CivED) o úrovni občianskych vedomostí u štrnásťročných žiakov, o ich očakávanej účasti na živote spoločnosti a pod. Hodnotenie SITES je zamerané na využívanie nových vyučovacích metód. Hodnotenie TIMSS sa zameriava na hodnotenie matematických a prírodovedných vedomostí u 9 – 10-ročných a 13 – 14-ročných žiakov. PIRLS je hodnotenie úrovne čitateľskej gramotnosti u žiakov 4. ročníka základných škôl.

Osobitný charakter má externá **evaluácia vysokých škôl**. Vo svete existuje viacero modelov pre hodnotenie činnosti univerzít a vysokých škôl. Väčšinou ide o nezávislé celoštátne verejnoprávne (alebo aj súkromnoprávne) organizácie. Vo Veľkej Británii je to napríklad The Quality Assurance Agency for Higher Education ako nezávislá mimovládna organizácia (Jackson – Bohrer 2010), v USA Council for Higher Education Accreditation (CHEA) a pod., pričom hodnotenie univerzít sa veľmi často spája s ich akreditáciou. V literatúre sa pritom stretávame s indentifikovaním viacerých aspektov, typických pre európske systémy zisťovania kvality vysokoškolského vzdelávania. Ide predovšetkým práve o agentúry, zodpovedné za zabezpečovanie kvality, ktoré sú viac alebo menej závislé na štátnych orgánoch. Časté je aj vlastné hodnotenie, pričom sa to spája buď so zverejňovaním takéhoto hodnotenia (formou verejných odpočtov) alebo anonymným hodnotením (peer-review) v prostredí záujmových skupín, zainteresovaných na tomto hodnotení. Napokon charakter takéhoto hodnotenia môže mať aj jeho previazanie na financovanie škôl zo strany štátu (Kohoutek a kol. 2015, s. 272).

U nás v minulosti túto činnosť vykonávala Akreditačná komisia vlády SR, ktorej pôsobnosť, rozšírená o ďalšie kompetencie, prešla od r. 2019 na **Slovenskú akreditačnú agentúru pre vysoké školstvo** (pozri časť 4.2.3). V zmysle zákona 269/2018 Z. z. je poslaním agentúry prispievať k zlepšovaniu kvality vysokoškolského vzdelávania modernými nástrojmi v súlade s Európskymi štandardmi pre zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania (ESG 2015). Agentúra má poskytovať zrkadlo kvality vysokým školám a rozhodovať o udelení príslušných akreditácií v zmysle zákona. **Akademická rankingová a ratingová agentúra** (ARRA) ako nezávislý think-tank, ktorý vznikol s podporou Svetovej banky, začala zverejňovať svoje hodnotenia vysokých škôl v roku 2005. Cieľom je poskytovať verejnosti informácie pre rozhodovanie sa pri výbere vysokoškolského štúdia, ARRA pritom vychádza z verejne dostupných a verifikovateľných informácií, týkajúcich sa najmä vzdelávania (počty študentov, učiteľov, záujemcov o štúdium), vedy a výskumu (doktorandské štúdium, počty publikačných výstupov a citácií, získané granty). Pre klasifikáciu odborov štúdia sa využíva tzv. Frascati manuál (OECD 2002), ako štandardný postup na realizáciu prieskumov výskumu a experimentálneho vývoja, aktualizovaný naposledy v r. 2015. Napriek tomu majú rebríčky agentúry ARRA svojich kritikov.

5.7.3 Metódy hodnotenia

Z. Palán uvádza nasledovné metódy hodnotenia vo vzdelávaní:

- metódy zisťujúce reakcie účastníkov: dotazník, rozhovor;
- metódy zisťujúce dosiahnutú úroveň vedomostí, zručností a postojov (testy, dopytovanie, zadávanie úloh, skúšky (ústne, písomné, praktické), pozorovanie, simulácia činnosti konkrétneho pracovného miesta, hodnotenie výkonu (činností, ktoré boli predmetom vzdelávania), hodnotenie zmien postojov (pomocou prípadových štúdií, pozorovaním, pohovorom);
- metódy zisťujúce zmeny v pracovnom správaní vznikajúce ako dôsledok vzdelávania – hodnotenie prebieha v kratšom časovom odstupe od ukončenia vzdelávania; môže sa uskutočňovať prostredníctvom testu a ďalších už uvedených metód, eventuálne hodnotením výkonu na pracovisku, zisťovaním účinnosti vzdelávania pre podnik a jeho organizačné zložky – zvláštne metódy neexistujú; prínosy môžu byť kvantifikovateľné (zvýšenie produktivity, zníženie nepodarkovosti, zníženie úrazovosti, zníženie reklamácií, zvýšenie predaja, zníženie fluktuácie a pod.) i nekvantifikovateľné (zlepšenie komunikácie, interpersonálnych vzťahov a pod.) (Palán 2002, s. 121).

Pri vzdelávaní dospelých ide väčšinou o prehĺbovanie, rozširovanie alebo aktualizáciu znalostí, prípadne zručností, nadväzujúcich jednak na znalosti a zručnosti získané predchádzajúcim vzdelávaním, jednak na vykonávanú prax, je veľmi problematické identifikovať prírastok či zmenu týchto vedomostí a zručností, podmienenú absolvovaním určitej konkrétnej vzdelávacej aktivity, čiže tzv. pridaná hodnota. „**Edukačnú pridanú hodnotu** predstavuje porovnanie hodnôt vyjadrených úrovňou vzdelania pred vstupom do vzdelávacieho procesu a po jeho ukončení a to z hľadiska miery úspešnosti využitia novo získaných vedomostí, schopností a zručností“ (Matulčík, 2008, s. 94). Odlišne chápe pridanú hodnotu vo vzdelávaní J. Průcha – ako rozdiel medzi kvalitou statku vzdelania dvoch nasledujúcich úrovní či stupňov vzdelania (cit. podľa Vomáčková 2006, s. 96). Ešte trochu inak školou pridanú hodnotu chápe A. Veselý, ktorý hovorí, že to je „to, čo škola študentom dala (okrem formálneho ukončenia v podobe certifikátu, akým je diplom). Hoci toto kritérium je celkom zásadné, v praxi ho možno operacionalizovať a merať len veľmi nepresne“ (Veselý 2005, s. 289, podobne Veselý – Kalous 2006, s. 30). Problematika edukačnej pridanej hodnoty je predmetom výskumu najmä v súvislosti so snahou o využívanie tohto kritéria jednak pri hodnotení učiteľov, jednak pri hodnotení zodpovednosti vzdelávacích inštitúcií. Tvorcovia vzdelávacej politiky čoraz častejšie zavádzajú hodnotenie založené na tomto kritériu. Na druhej strane zo strany výskumu sú metodologické, technické a ďalšie charakteristiky tohto prístupu stále kritizované (Amrien-Beardsley – Collins – Polasky – Sloat 2013).

Všeobecne je to podmienené tým, že vekom sa u ľudí všeobecne diferencuje východisková poznatková báza. Zatiaľ čo u žiakov prvého ročníka základnej školy môžeme na začiatku školskej dochádzky predpokladať viac-menej rovnakú (ne)znalosť písania písmen, na druhom stupni už budú mať chlapci pravdepodobne väčšie znalosti (i praktické skúsenosti) o žabách a iných plazoch, medzi dvadsaťročnými maturantmi rôznych škôl nájdeme už významné rozdiely v znalostiach histórie či literatúry a medzi dospelými účastníkmi vzdelávania nachádzame niekedy až prekvapujúce rozdiely vo východiskových znalostiach. A nie je jednoduché identifikovať prírastok či zmenu znalostí, ktoré boli predmetom tohoto vzdelávania, resp. ktoré boli jeho výsledkom. Hlavným problémom je jednoznačne určiť, do akej miery vzdelávanie prispelo k pozorovaným zmenám. Pozitívne zmeny mohli totiž nastať aj pod vplyvom iných faktorov najmä v dlhodobejšom časovom horizonte (Kunasz 2008, s. 130).

Tomuto účelu slúžia **kontrafaktuálne metódy hodnotenia**, pomocou ktorých sa dá zistiť, do akej miery je zmena spôsobená intervenciou – teda v našom prípade vzdelávaním. Môžu byť založené na kontrolných alebo porovnávacích skupinách, pričom sa môže porovnať účinok rôznych nástrojov alebo toho istého nástroja na rôzne cieľové skupiny (Balážová 2017, s. 39).

5.7.4 Funkcie hodnotenia

V literatúre sa uvádzajú viaceré funkcie hodnotenia, napríklad selektívna a segregáčna (zamerané len na identifikovateľné a merateľné schopnosti žiakov), výchovná (smerujúca ku kultivácii žiakov), informačná (ktorá vypovedá o tom, nakoľko sa edukovaný priblížil k cieľovej norme) resp. diagnostická (ako rozhodujúca pre poznávanie úrovne kvality učebných činností), regulačná (v rámci ktorej sa reguluje tempo a smer vyučovania edukovaného), stimulačná resp. motivačná (vplyvajúca na podporovanie učebnej aktivity žiaka) atď. (Orbánová 2019, s. 255 – 256). A. Tuček (1966) rozlišoval diagnostickú, prognostickú, kontrolnú, regulačnú, informačnú, výchovnú, motivačnú a sociálnu funkciu hodnotenia vo vzdelávaní.

Všetky tieto funkcie sa plnohodnotne môžu uplatniť predovšetkým v školskom vzdelávaní, resp. všeobecne vo vzdelávaní formálnom. V neformálnom vzdelávaní sa síce hodnotenie uplatňuje, ale je potrebné si uvedomiť, že napríklad v prípade dospelých poslucháčov sa pri skúšaní výrazne mení štruktúra funkcií, ktorú skúška má. Máme na mysli najmä zmenu proporcie diagnostickej a motivačnej funkcie: základná, diagnostická funkcia skúšok a skúšania relatívne stráca na význame, najmä v porovnaní s jej významom, ktorý má napríklad pri skúšaní v školskom systéme. Motivačnej funkcii skúšky a skúšania je venovaná malá pozornosť všeobecne (pozri napr. Maňák 1993), veľmi zreteľne sa to však týka skúšok a skúšania dospelých v rámci celoživotného vzdelávania – a aj špecializovaná odborná literatúra venuje motivačnému pôsobeniu hodnotenia len pár riadkov (Brázdová 2000, s. 32). Žiadalo by sa práve preto osobitnú metodickú pomoc venovať najmä prehĺbeniu pozitívneho a motivujúceho vyznenia celého skúšania.

Napokon vo vzdelávaní informálnom je problematické niektoré z týchto funkcií čo i len identifikovať.

5.7.5 Kritériá hodnotenia

Hodnotenie je vždy hodnotením podľa určitých kritérií. Tieto kritériá môžu byť pritom veľmi diferencované. Vo väčšine textov, týkajúcich sa hodnotenia vzdelávania, sa stretávame so spojením „kvalita vzdelávania“, prípadne „efektivita vzdelávania“.

Pre posudzovanie **kvality** sa používajú kritériá – definované ako kľúčové vlastnosti, ktoré majú zásadný podiel na hodnotenej kvalite – ktoré majú kvalitatívne charakteristiky, ako sú:

- „relevantnosť k predmetu posudzovania, čiže či je proces relevantný z hľadiska produktivity pri dosahovaní vízie,
- zrozumiteľnosť pre všetkých zapojených a dotknutých kvalitou vzdelávania a kvalitou školy,
- merateľnosť pomocou kvantitatívnych alebo aj kvalitatívnych dát,
- validita, teda či ukazovateľ obsahovo zodpovedá kritériu kvality, ktoré reprezentuje,
- reliabilita, teda či ukazovateľ spoľahlivo informuje o predmete merania“ (Juščáková 2011, s. 3).

Niektoré z týchto ukazovateľov majú však len všeobecný metodologický charakter, platný pre všetky formy vedeckého hodnotenia objektívnej reality. To sa týka aj aplikácie normy ISO 8402 definuje kvalitu ako celkový súhrn vlastností a znakov výrobku alebo služby, ktoré mu dávajú schopnosť uspokojovať vopred stanovené alebo predpokladané potreby.

Vo vzdelávacej politike je kvalita chápaná normatívne a mala by byť vyjadriteľná pomocou indikátorov. Za kvalitu vzdelávacích procesov, vzdelávacích inštitúcií či vzdelávacej sústavy možno považovať „optimálnu úroveň fungovania produkcie týchto procesov či inštitúcií. Táto kvalita môže byť vyjadrená napríklad určitými vzdelávacími štandardami, resp. indikátormi, pomocou ktorých môže byť objektívne meraná a hodnotená“ (Průcha 2002, s. 366) – napriek tomu je však kvalita považovaná za všeobecné a nejednoznačné kritérium (Veselý – Kalous 2006, s. 28). Ako jej indikátory sa využívajú napríklad efektivita či vzdelávacia akontabilita.

Efektivitu učenia vymedzuje výkladový slovník ľudských zdrojov pomocou indexu efektivity učenia, „ktorý je ukazovateľom ceny učebných materiálov, ceny za čas lektora i za čas účastníka výučby“ (Palán 2002, s. 55). Malo by ísť o tzv. Carrollov model (presnejšie o jeden z modelov J. B. Carrola):

$$\text{úroveň učenia } f = \frac{\text{disponibilný čas x vytrvalosť študujúceho}}{\text{schopnosť (nadanie) x schopnosť chápať výklad x kvalita výučby}}$$

Rast ktorejkoľvek hodnoty v čitateľovi vedie k vyššej úrovni učenia, rast ktorejkoľvek hodnoty v menovateľovi znižuje čas potrebný na učenie a zvyšuje jej úroveň a efektívnosť (Palán 2002, s. 55). Problémom ostáva kvantifikácia premenných vo vyššie uvedenej rovnici.

Efektívnosť vzdelávania je vymedzovaná ako „pomer medzi prínosom vzdelávacej akcie a vynaloženými nákladmi (event. úsilím). Maximalizácia výsledkov pri minimalizácii nákladov. Hľadanie optimálneho vzťahu medzi vstupmi (stupeň náročnosti prípravy vzdelávacej akcie, vynaložené náklady) a výstupmi (dosiahnutý efekt, prínos pre jednotlivca, prínos pre podnik). Prínos pre jednotlivca možno hodnotiť merateľným stupňom jeho znalostí, zvládnutím určitej operácie, jeho uplatnením na trhu práce a pod.). Prínos pre podnik je merateľný predovšetkým ekonomickými parametrami ako zvýšenie produktivity, zvýšenie kvality, zníženie nežiadúcej fluktuácie, zrýchlenie prechodu na novú technológiu výroby a pod.). Vyhodnocovanie efektivity v praxi nie je jednoduché, pretože veľmi často sa pracuje s veličinami ťažko kvantifikovateľnými, a teda aj ťažko merateľnými. Predpokladá sa presné vymedzenie vzdelávacích cieľov a zabezpečenie kontroly výsledkov vzdelávania“ (Palán 2002, s. 55).

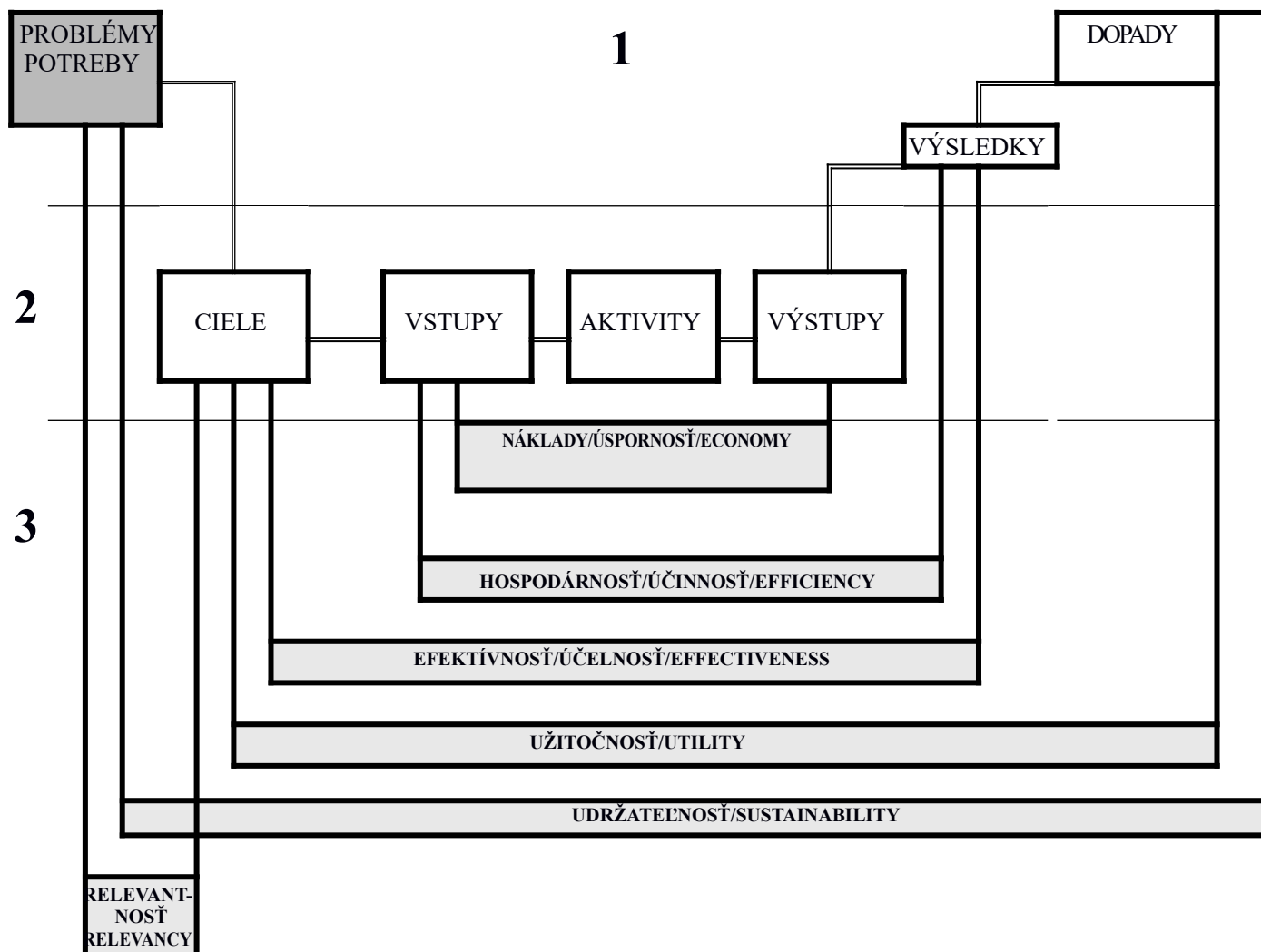
E. Livečka rozlišoval dve zložky úhrnnej efektívnosti vzdelávania: rezultatívnu (produktívnu) zložku a zložku nákladovú (nárokovú). Produktívna zložka efektívnosti bola daná rozdielom medzi vstupným a výstupným stavom vzdelávaného subjektu, resp. rozdielom prípadne zhodou medzi výstupným stavom, t. j. naučením, zvládnutím učiva, a cieľovým stavom – požadovaným pre výkon činnosti, ktorá bola predmetom štúdia. Nákladová zložka efektívnosti bola daná mierou psycho-fyziologického a spoločenského úsilia, vynaloženého na dosiahnutie efektu učenia, formulovaného vo vzdelávacom ciele (Palán 2002, s. 55).

Na dôležitú stránku hodnotenia efektivity upozorňuje M. Kunasz, keď píše, že „o efektivite možno začať hovoriť vtedy, keď je skutočne meraná a realizovaná v každej etape vzdelávania“ (Kunasz 2008, s. 129). V každej etape vzdelávania sa však menia hodnoty, ktoré vzájomne porovnávame a vlastne v rôznych etapách vzdelávania meriame iné parametre, iné charakteristiky – a tu sa ukazuje, akým neurčitým môže byť kritérium efektivity.

Ďalším kritériom, s ktorým sa tu stretávame, je tzv. **vzdelávacia akontabilita**. A. Veselý (2005, s. 288) ho považuje za najvšeobecnejšie kritérium pre hodnotenie vzdelávacej politiky, zodpovednosť, schopnosť skladať účty (Veselý – Kalous 2006, s. 28). „Vzdelávaciu akontabilitu možno chápať ako zúčtovateľnú (adresnú) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako i za dôsledky svojho prístupu a postupu a to v právnom zmysle smerom k zriaďovateľom, nadriadeným, daňovým poplatníkom, účastníkom vzdelávania a iným zaangażovaným činiteľom, aby sa bilančne preukázala adekvátnosť poskytnutých prostriedkov na kontrolovateľné cieľové výkony“ (Švec 1995, s. 163). Nejde však len o zodpovednosť vzdelávacích inštitúcií, ale aj o „schopnosť učiteľov, škôl a celého vzdelávacieho systému podávať objektívne informácie o dosiahnutých výsledkoch a povinnosť niesť za ne zodpovednosť“ (Průcha 1997, s. 367). Akontabilita je zodpovednosť voči požiadavkám zriaďovateľov, sponzorom, orgánom školskej samosprávy, daňovým poplatníkom atď., ktorá implikuje nielen efektívnosť a kvalitu v dosahovaní cieľov, ale aj adekvátnosť vytyčovania samotných cieľov (Veselý, 2005, s. 278).

Spoločným znakom všetkých vyššie uvedených indikátorov je, že sa pokúšajú o hodnotenie pomocou jediného kritéria, čo je samo osebe dosť problematické. Viackritériálne prístupy si zase vyžadujú usporiadanie použitých kritérií do určitej, najlepšie do hierarchicky usporiadanej štruktúry. Ak pri koncipovaní tejto hierarchickej štruktúry kritérií vychádzame z vyššie analyzovanej potreby rešpektovania kontrafaktuálnosti hodnotenia, znamená to, že hodnotenie musí prebiehať vo všetkých troch fázach – ako vstupné, priebežné i súhrnné – ale keďže je niekedy problematické a náročné ho realizovať v úplnosti, je potrebné realizovať predovšetkým následné hodnotenie, ktoré však nemá mať vzťah len k naplneniu vzdelávacích potrieb, ale k naplneniu potrieb systému.

Obr. 4 Evaluačné kritériá



Prameň: Konečný 2021, s. 179

Vychádzame³⁷⁵ pritom zo skutočnosti, že existujú prvky, ktoré sú prítomné v ovplyvňovanej realite ① pred tým, ako začne proces či cyklus, ktorým sa ich snažíme vzdelávaním ovplyvniť či zmeniť (v podobe problémov, ktoré chce vzdelávacia politika riešiť či potrieb, ktoré chce uspokojiť) alebo sú prítomné v realite po tom, čo prebehol vzdelávací proces, ktorý je hodnotený prostredníctvom zmeny reality ako jej bezprostredné výsledky alebo dlhodobé dopady. Tieto prvky môžeme parametrizovať nasledovne:

- **Problémy** chápeme ako triádu 1) nedostatočne uspokojovaných potrieb, 2) identifikácie cieľového stavu ich uspokojovania a 3) existenciu variantných ciest prechodu z prvého do druhého štádia.
- **Výsledky** sú „okamžité výhody, efekty pre priamych príjemcov vzdelávacích aktivít (napríklad získanie vysvedčenia či osvedčenia). Výsledky sa dostávajú až po ukončení vzdelávacej aktivity (Gombitová 2007, s. 11). Výsledky sú teda merateľné len u tých cieľových skupín, na ktoré bolo vzdelávanie zamerané (MMR ČR 2014, s. 19). J. Průcha veľmi presne charakterizuje výsledky edukácie ako bezprostredné zmeny u vzdelávajúcich sa, ktoré vznikli pôsobením určitých kurikulárnych obsahov. Výsledky edukácie možno zisťovať, merať, hodnotiť, t. j. diagnostikovať už v čase, keď vznikajú. Môžu mať podobu kognitívnych vlastností (vedomosti, zmeny v intelektovej úrovni jedinca), kognitívno-motorických vlastností (senzomotorické, komunikačné, pracovné zručnosti)

³⁷⁵ V tejto časti vychádzame z konceptu evaluačných kritérií ako sme ich všeobecne charakterizovali v monografii Teória verejnej politiky (Konečný 2021).

alebo kognitívno-afektívnych vlastností (záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotová orientácia a pod.) (Průcha 2002).

● **Dopady** sú „akékoľvek dôsledky intervencie nasledujúce po výsledku a týkajú sa širšej skupiny obyvateľstva. Zvyčajne sa prejavujú až s odstupom času a dajú sa hodnotiť dva, až tri roky po ukončení intervencie. Dopady sa zvyčajne rozdeľujú na plánované alebo neplánované, pozitívne alebo negatívne, priame alebo nepriame“ (Gombitová 2007, s. 11). Niekedy hovoríme tiež o účinkoch vzdelávacej politiky, ktoré sa plne prejavujú až v dlhšom časovom horizonte (niekedy až 7 – 10 rokov) a majú charakter zmien postojov alebo konania (Nekola 2007, s. 343). J. Průcha používa pojem efekty edukácie, za ktoré považuje dôsledky či účinky, prejavujúce sa v spoločnosti ako výsledok edukácie: na rozdiel od výsledkov majú dlhodobý a u jednotlivca až celoživotný charakter (Průcha 2002).

Inú rovinu z hľadiska evaluácie reprezentujú prvky, ktoré sú priamou súčasťou vzdelávacej aktivity, ktorú hodnotíme ②. Na jeho začiatku sú ciele, ktoré sa premietajú do vstupov vzdelávacieho procesu či cyklu, samotné aktivity ako aj ich výstupy. Tieto prvky opäť môžeme samostatne parametrizovať nasledovne:

● **Ciele.** „Cieľ je jasné a čo najpresnejšie stanovenie toho, čo by mala intervencia dosiahnuť. Každá intervencia je navrhovaná vo vzťahu k strategickému cieľu, väčšinou na úrovni programu. Tento cieľ určuje celkovú stratégiu ktorej, po rozmenení na drobné, dostávame niekoľkých špecifických cieľov na úrovni projektov/priorít. Strategický cieľ je vyjadrený dopadom (napr. znížením nezamestnanosti), kým špecifické ciele by sa mali premietnuť do výsledkov (napr. zlepšenie šance zamestnať sa pre dlhodobo nezamestnaných prostredníctvom školenia). Niekedy sa uvádzajú aj operačné ciele a tie sú vyjadrené vo výstupoch (napr. zrealizovať školenie dlhodobo nezamestnaných)“ (Gombitová 2007, s. 10). Už tu však u nás narážame na výrazné problémy. Už na úrovni formulácie cieľov celého výchovno-vzdelávacieho systému, kde sú síce ciele definované v § 4 školského zákona ako aj v preambulách jednotlivých štátnych vzdelávacích programov, sa konštatuje, že tento výpočet cieľov je „neúplný a nesystematický. Pôsobí formálne a len ťažko môže byť návodom pre tvorbu kurikulárnych dokumentov a pre školskú prax“ (Burjan a kol. 2017, s. 43).

● **Vstupy.** „Pod pojmom vstupy rozumieme finančné, materiálne, ľudské či inštitucionálne prostriedky alebo zdroje využívané intervenciou; prostredníctvom aktivít sa tieto vstupy menia na výstupy“ (tamtiež).

● **Aktivity.** (Intervencie, programy, procesy) sú činnosti alebo súbory činností, ktoré vedú k dosiahnutiu cieľa, resp. strategického cieľa.

● **Výstupy.** „Výstupom je produkt aktivity, či už je to služba alebo zariadenie poskytnuté intervenciou (napr. vyškolení nezamestnaní)“ (tamtiež).³⁷⁶ Výstupy sa teda týkajú len osôb, ktoré sa priamo aktivity zúčastnili³⁷⁷.

Medzi oboma skupinami prvkov prebieha celý rad vzťahov, ktoré nám slúžia ako **evaluačné kritériá** ③:

Relevantnosť (*relevancy*), ktorá vyjadruje vzťah medzi problémami, ktoré chceme vo vzdelávacom procese riešiť, resp. potrebami, ktoré chceme týmto procesom uspokojovať – ide teda o to, nakoľko relevantne sú tieto problémy či potreby vyjadrené v cieľoch, ktoré si v danom procese či cykle vzdelávacia politika stavia, resp. či sú ciele programu primerané vzhľadom k problémom, na ktoré má byť vzdelávanie zamerané (MRR ČR 2005, s. 20). Práve z tohto hľadiska stojí akosi „pred“ ďalšími, hierarchicky usporiadanými evaluačnými kritériami, pretože ich podmieňuje: ak nie sú ciele vzdelávacieho programu stanovené relevantne k problémom či potrebám, ktoré chceme riešiť, potom je akékoľvek následné vyhodnocovanie úspornosti, účinnosti, účelnosti, užitočnosti či

³⁷⁶Trochu širšie vníma výstupy M. Potůček (2016, s. 128), keď za také považuje zákony, verejné služby, finančné a materiálne produkty.

³⁷⁷V tomto sa nami navrhovaný prístup veľmi približuje modelu C-I-P-O, vyvinutému na sheffieldskej univerzite, ktorý berie do úvahy kontext (Context) identifikujúci východiskovú situáciu na úrovni spoločnosti, vstupy (Input), zahŕňajúci parametre vzdelávacej aktivity, proces (Process), zahŕňajúci metódy a formy realizovanej vzdelávacej aktivity a výsledky (Outcomes), vyjadrujúce informácie o skutočných rezultátoch uskutočneného vzdelávania (Kunasz 2008, s. 134).

udržateľnosti daného vzdelávania celkom bezcenné. Relevantnosť sa vzťahuje k potrebe vzdelávania, k posúdeniu, či sú navrhované ciele potrebné a platné, či nedošlo k zmenám skutočností, ktoré by ich mohli ovplyvniť (MMR ČR 2014, s. 19). „Relevantnosť sa týka hlavne návrhu/dizajnu intervencie a posudzuje do akej miery jej stanovené ciele pokrývajú, alebo pokrývali identifikované... problémy či skutočné potreby. Inými slovami, relevantnosť sa týka vhodnosti návrhu intervencie vzhľadom na problémy, ktoré treba riešiť a to v čase, keď bola intervencia plánovaná a v čase evaluácie. Pri ex-ante evaluácii je otázka relevantnosti najdôležitejšou, pretože tieto evaluácie sa zameriavajú na výber najlepšej stratégie, alebo na odôvodnenie už navrhutej. Pri mid-term evaluácii je cieľom skontrolovať, či sa sociálno-ekonomický kontext rozvíja očakávaným smerom. Najčastejšie odpovedá na otázky: Do akej miery sú programové ciele vzhľadom k potrebám oprávnené? Je stále opodstatnený ich zmysel? Zodpovedajú miestnym, národným a európskym prioritám?“ (Gombitová 2007, s. 35).

Nákladovosť alebo tiež **úspornosť** (*economy*) vyjadruje vzťah medzi vstupmi a výstupmi ako sme si ich charakterizovali vyššie. Hodnotíme teda, či dané výstupy bolo možné dosiahnuť aj pri nižších vstupoch, resp. či pri daných vstupoch bolo možné dosiahnuť vyššie výstupy (MMR ČR 2014, s. 18). Pretože ide o prvky, ktoré sú najčastejšie vyjadrované v ekonomických parametroch, považuje sa toto kritérium niekedy za ekonomické, nemožno ho však ani z tohto hľadiska považovať za jediné. Vulgárnomaterialistická a úzko (až primitívne) finančnícka evaluácia má tendenciu zbožšťovať toto kritérium, ktoré má síce svoje opodstatnenie (z ekonomického hľadiska vynakladáme vo vzdelávacej politike zdroje, ktoré sú vždy vzácne a alternatívne, preto s nimi treba nakladať úsporne), ale len sprostredkovaná väzba porovnávaných prvkov (vstupov a výstupov) na zmysluplný kontext daný z jednej strany problémami a cieľmi a z druhej strany výsledkami a dopadmi obmedzuje samostatnú výpovednosť tohto kritéria, jednako ho však radí do základov celej hierarchie evaluačných kritérií. V praxi sa využíva pri hodnotení toho, či daný výstup bol dosiahnutý za cenu, v danom mieste a čase obvyklú (tamtiež, s. 19).

Kritérium nákladovosti (ale aj nasledujúce kritérium hospodárnosti) sa dá pri priebežnom hodnotení vzdelávania dobre využívať najmä vo vzťahu k objemu osvojených poznatkov.

Hospodárnosť, alebo častejšie (a univerzálnejšie) **účinnosť**³⁷⁸ (*efficiency*) vyjadruje vzťah medzi vstupmi a výsledkami, čiže predmetne, ale i časovo opúšťa rámec samotnej realizácie vzdelávacieho procesu, ktorý hodnotíme. Stále je však spojená so vstupmi, ktoré sme doň vložili a vzhľadom k významu ekonomických vstupov je takisto vnímaná ako ekonomické kritérium, ktoré je však širšie, komplexnejšie ako predchádzajúce. „Hospodárnosť posudzuje, ako boli vstupy prostredníctvom aktivít premenené na plánované výstupy a výsledky a to v zmysle kvality, kvantity a času a pýta sa tiež, či by sa dali podobné výsledky dosiahnuť inými prostriedkami, za nižšiu cenu, či v kratšom čase. Dáva odpoveď na otázky: Mali použité nástroje a intervencie očakávané výsledky? Prinieslo by použitie iných nástrojov lepšie výsledky?“ (Gombitová 2007, s. 35). Keďže ide o posúdenie pomeru vstupov (vynaložených prostriedkov, predovšetkým finančných, ale aj času a práce) voči dosiahnutým výsledkom, vypovedá účinnosť o zhodnotení finančne vyjadriteľných vstupov, resp. dáva odpoveď na otázku, či by sa dalo pri daných (viac menej fixných, nemenných) vstupoch dosiahnuť lepších výsledkov, alebo či sa pri daných vstupoch dosiahli najlepšie možné výstupy. V tomto zmysle ide o uplatnenie princípu „*best value for money*“ (MMR ČR 2014, s. 18), o ktorom sa u nás tak často hovorí, ktorý síce prekonáva obmedzenosť predchádzajúceho kritéria, ale v hierarchii evaluačných kritérií naďalej patrí len k tým jednoduchším a v konečnom dôsledku veľmi neúplným ako to ukazuje napríklad účinnosť vynakladania zdrojov na chod neúplne organizovaných (tzv. málotriednych) škôl ako sme sa o to zmienili vyššie.

Efektívnosť (tiež **účelnosť**, *effectiveness*)³⁷⁹ je pojem, ktorý sa v praxi pri hodnotení požíva najčastejšie, ale zároveň aj veľmi rôznorodo. V starších evaluačných metodikách sa ňou prepojovali

³⁷⁸Účinnosť sa v starších prameňoch niekedy chápe nie ako vzťah vstupov a výsledkov, ale ako vzťah cieľov a výsledkov, ktorý vyjadruje, „či boli dosiahnuté ciele... a aké boli dosiahnuté úspechy“ (MRR ČR 2005, s. 20).

³⁷⁹ Pomerne bežným problémom je prekladanie anglických termínov: A. Veselý prekladá *effectiveness* ako účinnosť a zase *efficiency* ako efektívnosť (Veselý 2005, s. 288 – 289, tiež Veselý – Kalous 2006, s. 29), čo následne spôsobuje posun v interpretácii obsahu týchto kategórií.

použité zdroje (čiže vstupy) s dosiahnutými výsledkami alebo až dopadmi (MMR ČR 2005, s. 20). Veľmi často sa stretávame so zvratom „efektívnosť vynakladania zdrojov, resp. nákladov“, ale pri tom ide len o hospodárnosť či dokonca úspornosť. Efektívnosť je širší pojem a dotýka sa na jednej strane cieľov, ktoré si pred vstupom do vzdelávacieho procesu vytyčujeme a na druhej strane výsledkov, ktoré sme týmto procesom dosiahli, čo je veľmi náročné jednak pre známe problémy s relevantnosťou formulácie cieľov, ako aj s meraním skutočne dosiahnutých výsledkov, ktoré niekedy môžu zreteľne prekročiť daný časový horizont. „Efektívnosť je posudzovaná podľa toho, do akej miery boli výsledky využité, resp. či sa zrealizoval ich prínos, inak povedané, či boli dosiahnuté špecifické ciele. Kľúčové je posúdenie, čo intervencia znamenala v praxi a aký ošoh z nej mali príjemcovia. Základné otázky mid-term a hlavne ex-post evaluácií sa týkajú účinnosti a efektívnosti realizovanej intervencie“ (Gombitová 2007, s. 35). Inými slovami: hodnotenie účelnosti sa zameriava na vzťah medzi intervenciami a ich výsledkami, čiže hodnotí, či intervencie splnili svoj účel. Teda či a v akej miere dosiahnuté výsledky prispeli k naplneniu cieľov a aké výsledky sa dosiahli (MMR ČR 2014, s. 18).

Kritérium efektívnosti (ale aj nasledujúce kritérium užitočnosti) sa pri vzdelávaní dá vhodne využívať pri hodnotení ex post s určitým odstupom po ukončení vzdelávacej aktivity na hodnotenie dosiahnutých vedomostí.

Užitočnosť (*utility*) posúva komplexnosť hodnotenia do ešte širších predmetných ale i časových kontextov, keď konfrontuje vytyčené ciele s dlhodobými dopadmi realizovaného vzdelávacieho programu³⁸⁰. „Kritérium užitočnosti sa vzťahuje k celkovému množstvu úžitku, ktorý v spoločnosti pribudne, alebo naopak ubudne, po vykonaní určitého činu“ (Skovajsa 2011, s. 100). Aj keď je toto kritérium pomerne náročné na kvantifikáciu, je obsahovo a aj metodicky relatívne menej náročné, napriek tomu je však pomerne málo využívané – zrejme aj preto, že niekedy aj dobre sformulované ciele, realizované úsporne, hospodárne a účelne nakoniec sa nejavia ako užitočné, nakoľko prinášajú len slabé dopady. „Kritérium užitočnosti hodnotí, či sú očakávané a neočakávané efekty globálne uspokojivé z pohľadu priamych a nepriamych príjemcov. Užitočnosť je veľmi špecifické evaluačné kritérium, lebo nemá priamy vzťah k oficiálnym cieľom programu. Formulovať otázku užitočnosti môže byť rozumné, ak sú ciele programu zle definované, alebo sa vyskytne veľa neočakávaných dopadov. Kritérium užitočnosti hodnotí, či sú očakávané a neočakávané efekty globálne uspokojivé z pohľadu priamych a nepriamych príjemcov... Formulovať otázku užitočnosti môže byť rozumné, ak sú ciele programu zle definované, alebo sa vyskytne veľa neočakávaných dopadov“ (Gombitová 2007, s. 35). Niekedy sa toto kritérium chápe aj ako vzťah medzi problémami a výsledkami (MMR ČR 2014, s. 19), podľa nášho názoru však intermediárny charakter výsledkov nezodpovedá celkom zámeru využívať toto kritérium pre vyjadrenie zmysluplnosti intervencie najmä z hľadiska nielen cieľových skupín ale aj širšej spoločnosti (tamtiež).

Napokon tu máme kritérium **udržateľnosti** (*sustainability*), notoricky spájané do formulácie o „trvalo udržateľnom rozvoji“ – TUR, čo sa už stalo floskulou. Ide o najkomplexnejšie evaluačné kritérium, vyjadrujúce vzťah medzi problémami či potrebami, s ktorými sme do vzdelávacieho procesu vstupovali a dlhodobými dopadmi na realitu, ktoré sme týmto procesom dosiahli. Toto kritérium teda „odkazuje na to, či pozitívne výstupy intervencie pretrvávajú aj po ukončení financovania z verejných zdrojov“ (Gombitová 2007, s. 35). Aj toto kritérium sa niekedy interpretuje trochu odlišne, ako vyjadrenie vzťahu medzi cieľmi a výsledkami (MMR ČR 2014, s. 19), resp. len vo vzťahu k výsledkom a výstupom a nie k dopadom (MMR ČR 2005, s. 21), čo celkom podľa nášho názoru nezodpovedá zámeru identifikovať, „či realizované intervencie a dosiahnuté výsledky aj po určitom čase stále zodpovedajú svojmu zmyslu a či pretrvávajú účinky, ktoré vďaka realizácii intervencií vznikli“ (tamtiež). Udržateľnosť sa podľa nášho názoru má týkať na jednej strane riešenia problémov (a nie len cieľov, aj keď relevantne odvodených) a na druhej strane určite nie len cieľo-

³⁸⁰Niekedy sa užitočnosť chápe nie ako vzťah medzi cieľmi a dopadmi, ale širšie – ako vzťah medzi potrebami a dopadmi: „Kritérium užitočnosti hodnotí dopady programu vo vzťahu k širším spoločenským a ekonomickým potrebám“ (MMR ČR 2005, s. 21). A opačne – niekedy sa užitočnosť posudzuje len z hľadiska užitočnosti pre ďalšie vzdelanie (Straková 2015, s. 237).

vých skupín, ale širšej spoločnosti. Trvalo udržateľné výsledky vzdelávania sú viditeľné až po dlhšom čase a spravidla je ťažké vyjadriť ich kvantitatívne (Kunasz 2008. s. 130).

Pri všetkej rôznorodosti prístupov jednotlivých autorov k evaluačným kritériám však môžeme konštatovať celkom významnú zhodu napríklad s časťou o hodnotení v českej publikácii o vzdelávacej politike, kde sa podobne identifikujú rozdiely medzi vstupmi a výstupmi, medzi výstupmi a výsledkami, obdobne je chápaná efektivita, hospodárnosť atď. (Vomáčková 2006, s. 97 – 99).

Rozlišovanie medzi jednotlivými kritériami je dôležité aj z hľadiska prijímanej politickej zodpovednosti: programy, prijímané napríklad na štvorročné funkčné obdobie vlády, môžu byť primerane hodnotené z hľadiska hospodárnosti... ale len veľmi ťažko z hľadiska trvalej udržateľnosti. Kritickým momentom celého hodnotenia sa takto stáva okrem časovej dimenzie (časového rozpätia medzi merateľne porovnávanými veličinami – vstupnou a výstupnou) predovšetkým východisková (vstupná) veličina, oproti ktorej meriame dosiahnuté výsledky. V politickej praxi sú to predovšetkým správne identifikované problémy a na ich základe presne definované ciele, ktoré sa majú prostredníctvom správne zvolených nástrojov dosiahnuť. Dosahovanie vytýčených cieľov je hlavnou ambíciou praktickej vzdelávacej politiky a nedosiahnutie politických cieľov sa hodnotí ako chyba či vina politikov a ich politiky. Preto sa niekedy politici sami vedome vyhýbajú presnému vymedzeniu cieľov, aby sa vyhli riziku viny za ich nesplnenie (Jann – Wegrich 2007, s. 54).

V konečnom dôsledku je limitujúcim faktorom pre využitie celej alebo len časti hierarchie evaluačných kritérií dĺžka trvania (najmä implementácie) vzdelávacieho projektu. Aj keď M. Nekola a V. Novotný (2010, s. 60) uvádzajú, že „časová perspektíva verejnolitických procesov býva desať a viac rokov, v praxi vládnych programov sa tento horizont spravidla zužuje len na štvorročné obdobie“, zodpovedajúce riadnej periodicite vládnych funkčných období. Ak v tomto horizonte majú byť zachytené nielen výstupy, ale aj výsledky či dokonca dopady takýchto programov, pri všetkej snahe o rýchly priebeh ostáva na prípravu a realizáciu takýchto programov len veľmi krátky čas, čo sa nemôže neprejavovať na kvalite takýchto programov. Preto narastá význam hlbšieho prepovania prípravy ale aj realizácie vládnych (ale aj mimovládnych) programov na dlhodobé strategické dokumenty, opierajúce sa o širší politický konsenzus, zabezpečujúci kontinuitu realizácie takýchto programov v rádo vo dlhších časových horizontoch.

S fázou evaluácie sa spája využívanie širokej škály techník, viažucich sa najmä na jednotlivé vyššie uvedené kritériá, ako napríklad hodnotenie nákladov a prínosov, techniky procesnej analýzy a pod. (Greenberg 2005) alebo tiež SWOT analýza, interview, focus groups, case study, panel expertov, multikritériálna analýza, logframe, survey, pozorovanie, delfská metóda, benchmarking atď. (MRR ČR 2005). Vznikli však aj špeciálne metódy a techniky pre hodnotenie vzdelávacích aktivít, ku ktorým patrí napríklad model D. L. Kirkpatricka, pri ktorom sa kritériá uplatňujú na štyroch úrovniach: na úrovni reakcie (*reaction*), učenia (*learning*), správania (*behaviour*) a výsledkov (*results*). Prvá úroveň hodnotenia (reakcia) zvyčajne zahŕňa účastníkov školenia, ktorí po skončení kurzu hodnotia svoje dojmy a pocity zo vzdelávania (tzv. *happy sheets*). Takéto hodnotenie nemeria to, čo sa účastníci naučili, ale zisťuje záujem, motiváciu a úroveň pozornosti účastníkov. Druhá úroveň (učenie) zahŕňa meranie toho, čo sa účastníci naučili. Hodnotenie sa zakladá na písomných technikách, umožňujúcich účastníkom preukázať konkrétne zručnosti alebo vedomosti, nadobudnuté v rámci vzdelávacieho programu. Tretia úroveň (správanie) zahŕňa hodnotenie schopnosti účastníkov vzdelávania používať novonadobudnuté poznatky, vedomosti alebo zručnosti v praxi. Štvrtá úroveň (výsledky) meria vplyv, ktorý malo vzdelávanie celkovo, vrátane finančných alebo morálnych dopadov (Kirkpatrick 1996).

5.8 SLUŽBY VZDELÁVANIA

Služby vzdelávania (alebo tiež služby vo vzdelávaní) zahŕňajú služby, ktoré majú predovšetkým charakter verejných (verejne poskytovaných) služieb, ale môže ísť aj o služby, poskytované súkromnými vzdelávacími inštitúciami v trhovom i neziskovom sektore. Jadro služieb vzdelávania

v doterajších prístupoch však tvoria služby vo formálnej vzdelávacej sústave v rámci povinnej školskej dochádzky, stredného a vysokého školstva (Hronec – Miškocová 2013).

Služby vzdelávania sú bežne zaradované do verejného sektora, čo je možné akceptovať, ak verejný sektor chápeme ako „časť národného hospodárstva, ktorá je riadená verejnou správou, rozhoduje sa v ňom verejnou voľbou a podlieha verejnej kontrole“ (Strecková – Malý a kol. 1998, s. 7). Je totiž povinnosťou štátu neustále ovplyvňovať kvalitu a dostupnosť vzdelania ako verejného statku (Benčo 2005, s. 102). Zároveň si však treba uvedomiť, že len časť týchto služieb možno považovať za verejné služby – tie ktoré sú nielen riadené, ale aj poskytované verejnou správou na netrhovej báze. Časť služieb vzdelávania tvoria súkromné služby, poskytované súkromným sektorom a na základe trhových princípov. V rámci klasifikácie verejných služieb je vzdelávanie zaradované do tzv. vecných verejných služieb (Halásek 2004, s. 83).

Verejné služby vzdelávania sa členia na základné služby (poskytovanie vzdelania určitého stupňa – základné, stredoškolské a vysokoškolské), vedecko-výskumné služby (najmä na vysokých školách) a doplnkové (stravovanie, ubytovanie a pod.) (Benčo 2005, s. 102). To sa však nepremiata do štatistickej klasifikácii ekonomických činnosti NACE, kde je samostatná sekcia P venovaná vzdelávaniu.

Táto sekcia zahŕňa vzdelávanie na akejkoľvek úrovni alebo v akejkoľvek profesii. Vzdelávanie môže byť poskytnuté ústnou alebo písomnou formou, prostredníctvom rádia, televízie, internetu alebo formou korešpondencie. Zahŕňa vzdelávanie poskytované rôznymi inštitúciami v bežnom školskom systéme na jeho rôznych úrovniach ako aj vzdelávanie dospelých, programy na rozvoj gramotnosti, atď. Sú tu tiež zahrnuté vojenské školy a akadémiie, väzenské školy na ich príslušných úrovniach. Táto sekcia obsahuje verejné aj súkromné vzdelávanie. Pre každú úroveň vzdelávania zahŕňa aj špeciálne vzdelávanie telesne alebo duševne postihnutých žiakov.

Rozdelenie kategórií v tejto sekcii je založené na úrovni vzdelávania ponúkaného tak ako je to určené úrovňami ISCED 1997. Činnosti vzdelávacích inštitúcií, ktoré poskytujú kurzy na úrovni 0 ISCED, sú klasifikované v 85.11, na úrovni 1 ISCED sú v 85.12, úrovne 2 - 3 ISCED sú v skupine 85.2, úroveň 4 ISCED je v 85.41 a úrovne 5 - 6 ISCED sú v 85.42. Táto sekcia tiež zahŕňa kurzy spojené najmä so športovými a rekreačnými činnosťami ako napr. tenis a golf a podporné činnosti pre vzdelávanie.

Tab. 13 Štatistická klasifikácia služieb vzdelávania

Divízia	Skupina	Trieda	Podtrieda
85 Vzdelávanie			
	85.1 Predškolská výchova		
		85.10 Predškolská výchova ³⁸¹	
			85.10.0 Predškolská výchova
	85.2 Základné školstvo		
		85.20 Základné školstvo ³⁸²	
			85.20.0 Základné školstvo
	85.3 Stredné školstvo ³⁸³		
		85.31 Stredné všeobecno-vzdelávacie školstvo ³⁸⁴	

³⁸¹Táto trieda zahŕňa predškolskú výchovu (výchovu, ktorá predchádza úroveň základného vzdelávania). Predškolská výchova je definovaná ako počiatočný stupeň výučby navrhnutý hlavne na predstavu veľmi malých detí o škole typu vnútorné prostredie, t. j. zaobstarat' most medzi domovom a atmosférou v škole. Táto trieda tiež zahŕňa: činnosti opatrovateľských služieb detí.

³⁸²Táto trieda zahŕňa základné vzdelávanie: poskytovanie obvyklých postupov a pridružených postupov, ktoré poskytujú žiakom kvalitné základné vzdelanie v čítaní, písaní a matematike a poskytuje aj základné vedomosti z iných predmetov ako napr. dejepis, geografia, prírodné vedy, spoločenské vedy, umenie a hudba. Takéto vzdelávanie sa zväčša poskytuje deťom, avšak je tu zahrnuté aj poskytovanie programov na zvýšenie gramotnosti v rámci alebo mimo školského systému, ktoré sú svojím obsahom podobné programom na úrovni základného vzdelávania, avšak sú určené pre tých, ktorí sa považujú už za príliš starých na to, aby navštevovali základnú školu (t. j. sú to programy na zvyšovanie gramotnosti dospelých). Táto trieda vylučuje vzdelávanie dospelých (pozri 85.5) a činnosti opatrovateľských služieb pre deti vrátane školských družín.

³⁸³Táto skupina zahŕňa poskytovanie stredného všeobecného, technického a odborného vzdelávania. Táto skupina vylučuje vzdelávanie dospelých tak, ako je to definované v skupine 85.5.

		85.31.0 Stredné všeobecno-vzdelávacie školstvo
		85.32 Stredné technické a odborné školstvo ³⁸⁵
		85.32.1 Stredné odborné školstvo ³⁸⁶
		85.32.2 Odborné učilišťa ³⁸⁷
		85.32.9 Ostatné stredné technické a odborné školstvo ³⁸⁸
	85.4 Vyššie školstvo ³⁸⁹	
		85.41 Pomaturitné neterciárne vzdelávanie ³⁹⁰
		85.41.0 Pomaturitné neterciárne vzdelávanie
		85.42 Terciárne vzdelávanie ³⁹¹
		85.42.0 Terciárne vzdelávanie
	85.5 Ostatné vzdelávanie ³⁹²	
		85.51 Športová a rekreačná výchova ³⁹³
		85.51.0 Športová a rekreačná výchova
		85.52 Umelecké vzdelávanie ³⁹⁴
		85.52.0 Umelecké vzdelávanie
		85.53 Činnosti škôl pre výučbu vedenia doprav-

³⁸⁴Táto trieda zahŕňa poskytovanie takeého typu vzdelávania, ktoré dáva základ pre celoživotné vzdelávanie a ľudský rozvoj a ktoré podporuje ďalšie vzdelávacie možnosti. Takéto jednotky poskytujú vzdelávanie, ktoré je orientované na viacpredmetový model s využitím odborných pedagógov a dosť často využívajú aj rôznych odborníkov, ktorí vedú vyučovanie v oblasti ich špecializácie. Špecializácia na predmet na tejto úrovni často začína mať vplyv aj na úroveň vzdelávania tých, ktorí sa venujú všeobecným programom. Takéto vzdelávanie umožňuje získať študentom kvalifikáciu pre ďalšie odborné vzdelávanie, alebo pre vstup na vysokú školu, bez akejkoľvek špeciálnej prípravy na predmet. Táto trieda zahŕňa všeobecné vzdelávanie na prvom stupni stredoškolského štúdia, ktoré viac-menej zodpovedá obdobiu povinnej školskej dochádzky, ako aj všeobecné vzdelávanie na druhom stupni stredoškolského štúdia, ktoré v podstate umožňuje prístup k vyššiemu vzdelaniu.

³⁸⁵Táto trieda zahŕňa vzdelávanie, ktoré kladie dôraz na predmet špecializácie aj v teoretickej oblasti a pri získavaní praktických skúseností a je obvyčajne spojené so súčasným alebo budúcim zamestnaním. Cieľ vzdelávania sa môže meniť od prípravy vo všeobecnosti na zamestnanie až do prípravy na veľmi špecifickú prácu. Táto trieda vylučuje technické a odborné vyššie školstvo (pozri 85.4), kurzy umenia na účely zábavy, hobby a rozvoja osobnosti (pozri 85.52), autoškoly určené pre iných ako profesionálnych vodičov (pozri 85.53), pracovné školenia, ktoré tvoria súčasť aktivít sociálnej práce bez ubytovania (pozri 88.10, 88.99).

³⁸⁶Táto podtrieda zahŕňa technické vzdelávanie nižšie ako je úroveň vyššieho vzdelávania ako je definované v skupine 85.4.

³⁸⁷Táto podtrieda zahŕňa odborné vzdelávanie nižšie ako je úroveň vyššieho vzdelávania ako je definované v skupine 85.4.

³⁸⁸Táto podtrieda zahŕňa kurzy pre turistických sprievodcov, kurzy pre šéfkuchárov, hotelierov a reštaurátorov, kozmetické a kadernícke školy, školenia na opravu počítačov, autoškoly pre profesionálnych vodičov, napr. nákladných vozidiel, autobusov a taxikárov ako aj školy pre profesionálnych pilotov.

³⁸⁹Táto trieda zahŕňa poskytovanie pomaturitného neterciárneho a univerzitného vzdelania pre získavanie bakalárskeho, magisterskeho/inžinierskeho alebo postgraduálneho stupňa vzdelania. Podmienkou na prijatie je ukončenie minimálne druhého stupňa stredoškolského štúdia. Táto trieda vylučuje vzdelávanie dospelých (pozri 85.5).

³⁹⁰Táto trieda zahŕňa poskytovanie pomaturitného vzdelávania, ktoré nemožno považovať za terciárne vzdelávanie. Napríklad poskytnutie dodatočného pomaturitného vzdelávania pre prípravu na terciárne vzdelávanie alebo pomaturitné neterciárne profesionálne vzdelávanie.

³⁹¹Táto trieda zahŕňa prvý, druhý a tretí stupeň terciárneho vzdelávania, zahŕňa tiež umelecké školy poskytujúce terciárne vzdelávanie.

³⁹²Táto skupina zahŕňa všeobecné doškoloňovacie vzdelávanie a výcvik pre akúkoľvek profesiu, hobby alebo účely rozvíjania osobnosti. Nepatria sem vzdelávacie činnosti popísané v skupinách 85.1 – 85.4, ako napr. predškolská výchova, základné vzdelávanie, stredoškolské a vyššie vzdelávanie. Sú tu zahrnuté tábory a školy poskytujúce kurzy atletických aktivít pre skupiny alebo jednotlivcov, kurzy cudzích jazykov, umelecké kurzy, dramatické, hudobné alebo iné kurzy alebo špecializované tréningy, neporovnateľné so vzdelávaním v skupinách 85.1 – 85.4.

³⁹³Trieda zahŕňa tábory a školy ponúkajúce kurzy atletických aktivít pre jednotlivcov alebo skupiny. Patria sem tiež športové tábory s dennými kurzami, aj športové tábory s ubytovaním cez noc. Vylučuje to konvenčné školy, vysoké školy a univerzity. Kurzy môžu byť poskytované v rôznych prostrediach ako napr. školiace priestory jednotiek alebo zákazníkov, vo vzdelávacích inštitúciách alebo zabezpečené inými spôsobmi. Kurzy poskytované v tejto triede sú organizované oficiálne. Táto trieda zahŕňa športové kurzy (baseball, basketbal, kriket, futbal atď.); tábory, športové kurzy; gymnastické krúžky; jazdecké kurzy, akadémiie alebo školy; plavecké kurzy; činnosti profesionálnych športových inštruktorov, učiteľov, trénerov; kurzy bojových umení; kurzy kartových hier (ako napr. bridž); kurzy jogy. Táto trieda vylučuje umelecké vzdelávanie (pozri 85.52).

		ných prostriedkov ³⁹⁵	
			85.53.0 Činnosti škôl pre výučbu vedenia dopravných prostriedkov
		85.59 Ostatné vzdelávanie i.n. ³⁹⁶	
			85.59.0 Ostatné vzdelávanie i.n.
	85.6 Pomocné vzdelávacie činnosti		
		85.60 Pomocné vzdelávacie činnosti ³⁹⁷	
			85.60.0 Pomocné vzdelávacie činnosti

Prameň: Štatistický úrad 2007, s. 163 - 166

Odvetvie vzdelávacích služieb zamestnáva v Európskej únii okolo 15 miliónov osôb a reprezentuje asi 7 % pracovných síl na spoločnom trhu.

Pri absencii detailnejších a aktuálnejších údajov o tomto odvetví za Slovensko si pre ilustráciu vypomôžeme údajmi za Českú republiku z roku 2012. Podľa tamojšej klasifikácie (NACE) v spoločnom pododvetví Predškolská (predprimárna) výchova a Základné (primárne) vzdelávanie je zamestnaných 53 % všetkých zamestnancov odvetvia, v pododvetví Stredné (sekundárne) vzdelávanie 26 %, v pododvetví Vyššieho (postsekundárneho) a vysokoškolského (terciárneho) vzdelávania 12 % a v pododvetví Vzdelávanie dospelých a iné vzdelávanie necelých 9 % osôb z tohto odvetvia. Školstvo je z pohľadu celkovej produkcie ako aj pridanej hodnoty ôsmym najväčším odvetvím v celej Českej republike. Aj napriek nárastu produktivity práce v odvetví školstva v ČR, ku ktorému došlo medzi rokmi 1995 – 2010, je produktivita práce v tomto odvetví iba na úrovni 35 % produktivity práce tohto odvetvia v krajinách Európskej únie (čo je o 22 percentuálnych bodov menej ako je celková produktivita práce celej ekonomiky ČR voči produktivite práce EÚ). Nárast produktivity práce bol pritom nižší ako rast celkovej produkcie a bol spôsobený rastom počtu zamestnaných osôb v odvetví v uvedenom období. Od r. 1995 sa ich počet zvýšil o takmer 24 tisíc, čiže o 9 % a v r. 2010 bolo v odvetví zamestnaných 295 tisíc osôb – podiel na celkovej zamestnanosti v ČR síce takto vzrástol z 5,3 % na 5,7 %, ale naďalej zaostáva za priemerom EÚ, ktorý je 6,9 % (a v EÚ toto odvetvie zamestnáva takmer 15 miliónov osôb) (Lepič – Koucký 2012, s. 133 – 134).

³⁹⁴Trieda zahŕňa umelecké kurzy, divadelné a hudobné krúžky. Jednotky poskytujúce tento typ kurzov môžu byť pomenované ako „školy“, „štúdiá“, „triedy“ atď. Poskytujú oficiálne organizované kurzy, predovšetkým na účely rozvíjania záľub, rekreácie a rozvoja osobnosti, ale takéto kurzy nevedú k získaniu odborného diplomu, bakalárskeho ani magisterského/inžinierskeho titulu. Táto trieda zahŕňa: učiteľov klavíra a iných hudobných kurzov, umelecké kurzy, tanečné kurzy a tanečné štúdiá, divadelné školy (okrem akademických), školy výtvarného umenia (okrem akademických), herecké školy (okrem akademických), fotografické školy (okrem obchodných). Táto trieda vylučuje kurzy cudzích jazykov (pozri 85.59).

³⁹⁵Táto trieda zahŕňa činnosť leteckých škôl a výučbu s cieľom získať lodné oprávnenie, pričom nevydávajú obchodné certifikáty ani povolenia. Táto trieda vylučuje činnosť autoškôl pre profesionálnych vodičov (pozri 85.32).

³⁹⁶Táto trieda zahŕňa vzdelávanie, ktoré nie je definovateľné podľa stupňa; bežné doučovanie; vzdelávacie centrá poskytujúce doučovacie kurzy; prípravné kurzy na odborné skúšky; jazykové kurzy a kurzy zamerané na rozvoj konverzačných schopností; počítačové kurzy; náboženská výchova. Táto trieda tiež zahŕňa: záchranárske kurzy, kurzy prežitia, kurzy prezentovania na verejnosti, kurzy rýchleho čítania. Táto trieda vylučuje programy na rozvoj gramotnosti dospelých (pozri 85.20), všeobecné stredoškolské vzdelávanie (pozri 85.31), technické a odborné stredoškolské vzdelávanie (pozri 85.32), vysokoškolské vzdelávanie (pozri 85.4).

³⁹⁷Táto trieda zahŕňa poskytovanie služieb nepatriacich do kurzov a ktoré podporujú vzdelávacie procesy alebo systémy: poradenstvo v oblasti vzdelávania, poradenstvo v oblasti riadenia vzdelávania, vyhodnocovacie testovacie činnosti vo vzdelávaní, testovacie činnosti vo vzdelávaní, organizovanie študentských výmenných programov. Táto trieda vylučuje výskum a experimentálny rozvoj spoločenských a humanitných vied.

6 VZDELÁVACIA POLITIKA V SOCIÁLNO M KONTEXTE A V KONTEXTE SOCIÁLNEJ POLITIKY

Ako názov tejto kapitoly naznačuje, sociálne súvislosti vzdelávacej politiky sú nielen zrejme, ale aj natoľko vzájomne prepojené, že by sme považovali za zjednodušujúce venovať sa len jednej z týchto dvoch stránok, teda buď len vplyvu sociálnej politiky na vzdelávaciu politiku alebo len vplyvu vzdelávacej politiky na sociálnu politiku.

6.1 SOCIÁLNE SÚVISLOSTI VZDELÁVACEJ POLITIKY

„Vzdelávacia politika je sociálna politika. Z tohto dôvodu sa v posledných dvadsiatich rokoch mnohé analýzy spoločenských vied a teórie výchovy zameriavajú na otázku, aké dôsledky má vzájomná závislosť sociálneho rámca a vzdelávacej inštitúcie na vzťah medzi vzdelávacím systémom a spoločnosťou, na vzdelávaciu politiku a reprodukciu sociálnych nerovností, ale aj na sociálnu podobu vzdelávacích procesov jednotlivcov“ (Kolbe – Sünker – Timmermann 1994, s. 11). Jadro tohto tematického okruhu tvoria otázky, ktorým sa venuje sociológia vzdelávania (Kopecký 2006). Ako napovedá už jej názov, venuje sa vzdelávaniu, máme teda z hľadiska vzdelávacej politiky so sociológiou vzdelávania rovnaký predmet záujmu, ale venujeme sa mu z rôznych zorných uhlov.

Ak by sme tento predmet rozšírili napríklad na výchovu, dostali by sa do nášho zorného uhla aj ďalšie sociologické disciplíny z portfólia tzv. sociálnej pedagogiky³⁹⁸, napríklad **sociológia výchovy**. Tá sa zaoberá aj takými otázkami, ako je vzťah spoločnosti a výchovy, úlohe prostredia v procese výchovy, socializácii osobnosti človeka, rodine a škole ako socializačným činiteľom a pod. (Ondrejko 1998, Hroncová – Elmerová a kol. 2010). Viac ju zaujímajú širšie spoločenské a nielen sociálne súvislosti výchovy, vrátane metód výchovného pôsobenia, otázky sociálnej podmienenosti vzdelávania (Průcha 2006a, s. 67). Napokon už Émile Durkheim, považovaný za jej zakladateľa, v zásade neprekročil rámec otázok socializácie. Styčné body však nachádzame aj s ďalšími sociologickými disciplínami: rozdiely sa však vždy týkajú predovšetkým vymedzenia predmetu. Napríklad **pedagogická sociológia** si všíma predovšetkým intencionálny pedagogický proces, organizačné a metodické otázky realizácie výchovného procesu a pod. (Lukáč 2016). Problémom sa takto stáva, že sociológia výchovy a sociológia vzdelávania sú spájané do jednej disciplíny a potom už záleží len od konkrétneho autora, ako si vymedzí vzťah výchovy a vzdelávania, čo nie je vždy jednoduché (ako sme sa tomu venovali v časti 2.3.3). Klasik sociológie výchovy Florian Znaniecki ju napríklad považoval za vedu o „činnostiach ľudí, smerujúcich k okamžitému alebo budúcemu vyvolávaniu, brzdeniu alebo zmene činností iných ľudí“ (Znaniecki 2001, s. 3). **Sociológiu vzdelávania** možno chápať aj ako odvetvovú sociológiu, v ktorej vystupuje do popredia sociálna determinácia teoretických koncepcií vzdelávania, vzťahov medzi vzdelávacími sústavami a procesmi ekonomických, politických, demografických dopadov na sociálnu selekciu a diferenciaciu (Čermák 1996, s. 1181). Na najvšeobecnejšej úrovni sa sociológia vzdelávania teda týka sociálnych, ekonomických a kultúrnych kontextov, priamo alebo nepriamo súvisiacich so vzdelávaním. Sociálne aspekty vzdelávania sa premietajú do úvah o takých problémoch, ako je vzdelávanie a stratifikácia spoločnosti, postoje k vzdelávaniu rôznych spoločenských vrstiev, zmeny v systéme vzdelávania spojené so spoločenským poriadkom a sociálnymi potrebami atď. (Aldošina 2020). Samotné vzdelávanie a vzdelanie však boli od počiatku predmetom záujmu všeobecnej sociologickej teórie. Napríklad Durkheimova práca *Éducation et sociologie*, o ktorej sme sa už v predchádzajúcom texte zmienili, bola vydaná už v roku 1922.

Vzdelanie má však svoje ďalšie miesto v celej sociologickej vede. V rozvíjajúcej sa empirickej sociológii sa začal indikátor dosiahnutého stupňa ukončeného vzdelania celkom prirodzene

³⁹⁸ Vedná disciplína z pomedzia pedagogiky a sociológie, ktorú historicky zakladali napr. Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf Diesterweg, Paul Natorp, Friedrich Fröbel, prípadne aj Gustav Adolf Lindner, v novších časoch napr. v Poľsku Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński, u nás Juraj Čečetka, Ondrej Baláž.

a spontánne používať ako diferenciacny, triediaci znak, umožňujúci hlbší pohľad na vnútornú štruktúru skúmaných súborov, alebo dokonca ako znak, pomocou ktorého sa posudzuje reprezentatívnosť (zhoda) výberového súboru so súborom základným. Využíva sa pritom ako ukazovateľ aj v rôznych medzinárodných súboroch základných sociálnych indikátorov (Džambazovič 2012, s. 75 – 79). Premietla sa v tom skutočnosť, že z pohľadu sociológie vzdelanie, spoločne s vekom a rodovou príslušnosťou (pohlavím) najvýznamnejším spôsobom vplýva na rozdiely, pomocou ktorých možno interpretovať zložitost' sociálnej štruktúry spoločnosti a ktoré určujú sociálnu pozíciu jednotlivca v spoločnosti, predovšetkým v rámci tzv. získaného statusu. Keďže jednotlivci dosahujú rôzny stupeň ukončeného vzdelania, vznikajú medzi nimi sociálne rozdiely a keďže sa vzdelanie spája s ďalšími súvisiacimi charakteristikami (ekonomickými, hodnotovými a pod.), vedie to k členeniu spoločnosti na určité vrstvy, vzájomne sa líšiace, spravidla hierarchicky usporiadané, vytvárajúce tzv. sociálnu stratifikáciu spoločnosti. V liberálnych a socialistických konceptoch je táto stratifikácia spájaná so sociálnou nerovnosťou a tam sa často hľadá najtesnejšie odôvodnenie pohľadov sociálnej politiky na úlohu vzdelania³⁹⁹. Ako však upozorňuje J. Průcha, treba odlišovať diferenciacne faktory, spojené s podmienkami zaradenia jednotlivca v sociálnej štruktúre spoločnosti od podmienok, ktoré súvisia s jeho vlastnou aktivitou a snahou (Průcha 2003, s. 289). A ako uvádza Delorsova správa: „ľudské skupiny, ľudia, národy a kontinenty nie sú rovnaké. Tento jednoduchý fakt nás núti pozrieť sa na naše bezprostredné skúsenosti, akceptovať a uznať rozdiely medzi ľuďmi“ (Delors 1997, s. 24).

Vzdelávanie je z tohto hľadiska považované za jednu z hlavných sociálnych inštitúcií⁴⁰⁰. Sociológia považuje za sociálnu inštitúciu „každý všeobecne používaný spôsob konania, praktikovaný v rámci jednej kultúry a odovzdávaný medzi generáciami, ktorý slúži na uspokojovanie nejakej potreby – potreby jednotlivcov, sociálnych skupín, spoločnosti“ (Sopóci 2015, s. 12), pričom sociológia rozlišuje inštitúcie a organizácie. „Inštitúcia je spôsob, ako ľudia v danej kultúre nejakú vec robia, organizácia je spôsob, ako pri tom svoju činnosť koordinujú“ (Jandourek 2001, s. 108). Vzdelávanie je inštitúcia, škola je organizácia. V sociologickej literatúre sa tak uvádzajú napríklad inštitúcie politické, hospodárske, vojenské, cirkevné, ale tiež rodina a ďalšie sociálne inštitúcie – medzi nimi inštitúcie práva ale aj vzdelávania (Šlosár 2021, s. 29). Vzdelávanie (a výchova) sa v sociológii chápe ako proces zámernej socializácie, začleňovania jednotlivca do sociálnych skupín, „pričom si osvojuje prevládajúce normy v skupine, jej hodnoty, učí sa sociálnym rolám spojeným s určitými pozíciami a ďalším zručnosťami a schopnosťami“ (tamtiež, s. 128).

Spoločnosti sa pritom navzájom líšia aj vzdelanostnou a pochopiteľne aj inými dimenziami sociálnej štruktúry, ktoré sa utvárajú vo vzájomnej interakcii, teda vo vzájomných vzťahoch: sociálna štruktúra vplýva na vzdelanie a vzdelanie vplýva na rôzne dimenzie sociálnej štruktúry – a je vhodné oba tieto typy vplyvov medzi sebou rozlišovať, o čo sa pokúsime v ďalšom texte.

³⁹⁹Napríklad vo vzťahu vzdelania a chudoby možno rozlišovať:

- funkcionalistický (liberálny) prístup, ktorý vychádza z toho, že vzdelávanie zohráva dôležitú úlohu v riadnom fungovaní spoločnosti. Problém z tohto pohľadu spočíva v tom, že u osôb a skupín z chudobnejšieho prostredia sa tento predpoklad nenaplnia. Vysvetlenie je možné na mikroúrovni ako dispozície samotného študenta, na mezoúrovni ako sociálny kontext školy, rodiny či sídelnej jednotky, z ktorej študent pochádza, alebo na makroúrovni z príslušnosti študenta k sociálnej triede, rase či pohlaviu, resp. z interakcie týchto úrovní;

- sociálno-kritický (socialistický) prístup, ktorý predpokladá, že vzdelávanie je potenciálne prospešné. Problém z tohto pohľadu spočíva v tom, či sa táto výhoda dá využiť prostredníctvom hospodárskeho a sociálneho rozvoja celej krajiny. Schopnosti využívať tento rozvoj bráni nerovnomerné a nespravodlivé rozdelenie zdrojov a moci. Sociálno-kritický prístup sa zameriava buď na mezoúroveň riešenia (sledovaním či školy nemarginalizujú určité skupiny) alebo na makroúroveň (sledovaním nakoľko si privilegované skupiny udržiavajú svoje výsadné postavenie vo vzdelávacom systéme). Na základe týchto štúdií sú potom motivované marginalizované skupiny nielen k spätnej väzbe ale aj k tomu aby sa tí, ktorí sú považovaní za chudobných, aktívne orientovali na hodnoty a prínosy, ktoré môžu využívať (Raffo et alli 2007).

⁴⁰⁰Treba pritom veľmi dôrazne rozlišovať vzdelanie ako sociálnu inštitúciu od školy ako sociálnej inštitúcie: predmetom záujmu o školu ako sociálnu inštitúciu je vnútorný život škôl (Kopecký 2006, s. 84), organizačné otázky chodu školy, jej klímy a pod. (Grecmanová 2003). Týmito otázkami sa zaoberá najmä sociológia školy, príp. sociológia učiteľa (Kopecký 2006, s. 76 – 78).

Oba tieto procesy pritom súvisia so **sociálnou reprodukciou**, čo okrem iného znamená, že na sociálnu príslušnosť detí vplýva sociálna príslušnosť rodičov a čo v prípade vzdelania znamená, že na sociálnu príslušnosť detí pôsobí sociálna príslušnosť ich rodičov a čo v prípade vzdelania znamená, že vzdelanostná úroveň detí je v určitom vzťahu k vzdelanostnej úrovni rodičov. Ide o dva typy vzťahov. Prvý typ – autoreprodukčný – znamená, že dieťa dosiahne rovnaké alebo porovnateľné vzdelanie ako jeho rodič, pričom k tejto zhode môže dôjsť na ktorejkoľvek vzdelanostnej úrovni. Druhý typ – diferenciatívny alebo tiež mobilitný, – že dieťa dosiahne vyššie alebo tiež nižšie vzdelanie ako jeho rodič, čo je popisované ako vzdelanostná mobilita, ktorá môže byť vzostupná alebo zostupná (Kaščák 2013). Vzostupná **medzigeneračná mobilita** sa dlhodobo presadzuje stále výraznejšie: „Mnoho mladých ľudí disponuje aj formálne vyšším vzdelaním ako ich rodičia, čo často vyúsťuje do pracovných a zamestnaneckých činností, ktoré sa významne líšia od sociálnej, ako aj regionálnej príslušnosti (pôvodu) príslušnej rodiny“ (Ondrejko – Majerčíková 2006, s. 14). Ako synonymum sa tu objavuje aj pojem medzigeneračná vzdelanostná fluidita, chápaná ako relatívna zmena dosiahnutého vzdelania potomkov oproti ich rodičom, zatiaľ čo pojem absolútna vzdelanostná mobilita sa rezervuje pre posun medzi vzdelaním rodičov a ich potomkov (Katrňák – Simonová, 2011, s. 208). Historicky všeobecne rastie priemerná úroveň vzdelania a klesá vzdelanostná nerovnosť (Simonová – Katrňák 2008, s. 730).

Z pohľadu vzdelávacej politiky je síce párové porovnávanie mobilitných dráh rodičov a detí síce takisto zaujímavé, ale oveľa dôležitejší je horizontálny vplyv týchto mobilitných procesov na celkovú vzdelanostnú štruktúru spoločnosti. Aj keď dnes asi vo svete niet krajiny, v ktorej by vzdelanostná úroveň nerástla, jej rast môže sprevádzať rôzna miera narastania alebo znižovania rozdielov v celkovej vzdelanostnej štruktúre spoločnosti.

Treba však poznamenať, že celé toto skúmanie sa týka len situácie, keď porovnáваме počiatočné vzdelanie, teda predovšetkým školské vzdelanie, dosiahnuté pred prvým vstupom do ekonomickej aktivity. Analýza dynamiky nasledovných vzdelávacích aktivít rodičov a ich potomkov ako aj vzťahu medzi týmito dvoma trajektóriami by zrejme priniesla ďalšie argumenty o tom, že posun od počiatočného vzdelávania k celoživotnému učeniu sa má vplyv na zmeny vzdelanostnej nerovnosti. Tento predpoklad je viazaný na mieru zapojenia generácií rodičov a generácií ich potomkov do celoživotného učenia a môže mať na medzigeneračnú mobilitu tak pozitívny ako aj negatívny dopad. Zaostávanie zapojenia starších vekových kohort do celoživotného vzdelávania podľa európskych benchmarkov (ako sme sa o nich zmenili v časti 4.2.2.2) paradoxne potenciálne zhoršuje medzigeneračnú vzdelanostnú mobilitu.

6.2 VZDELÁVACIA POLITIKA A SOCIÁLNA POLITIKA

Pri všeobecnej zriedkavosti výskytu monografií o vzdelávacej politike, ako sme na to poukázali už v úvode, sa aspoň s kapitolou, venovanou tejto téme, môžeme stretnúť najčastejšie v učebniciach a monografiách, venovaných sociálnej politike. Kapitolu o vzdelávacej politike môžeme takto považovať za štandardnú súčasť učebníc sociálnej politiky – vzdelávacia politika je teda zrejme tradične považovaná za súčasť sociálnej politiky: „Vzdelávacia politika je súčasťou sociálnej politiky, pretože vzdelanie a prístup k znalostiam je jednou z dimenzií sociálneho a ľudského rozvoja a predstavuje významný faktor ovplyvňujúci sociálnu štruktúru spoločnosti“ (Stanek a kol. 2011, s. 231)⁴⁰¹.

Je zaujímavé analyzovať, ako autori rôznych publikácií vnímajú miesto a úlohu vzdelávacej politiky v rámci sociálnej politiky. Väčšina autorov včleňuje túto kapitolu ako keby bolo celkom samozrejmé a nevyžadovalo si žiadne vysvetlenie, prečo tu táto kapitola je a zrejme sa vychádza z predpokladu, že študenti by si v rámci osvojovania si problematiky sociálnej politiky mali osvojiť

⁴⁰¹Výnimka potvrdzuje pravidlo, lebo celý rad učebníc a monografií o sociálnej politike nevenuje relevantnejšiu pozornosť politike vzdelávania.

aj určité základné informácie o takých „príbuzných“ odvetviach, akými sú okrem vzdelávacej politiky aj zdravotná politika, politika bývania a pod.

Napríklad učebnica M. Potůčka, dnes už u nás považovaná za klasickú, obsahuje kapitolu o oblastiach sociálnej politiky a ako jednu z „oblastí“ si všima aj vzdelávaciu politiku. V úvode kapitoly vysvetľuje toto členenie ako dôsledok spoločenskej deľby práce, ako dôsledok inštitucionálnej roztrieštenosti, ako rozdielneho chápania sociálnej politiky a ako rozdielov vo vymedzovaní jednotlivých oblastí sociálnej politiky z rôznych hľadísk (Potůček 1995, s. 59 – 61). Aká je však úloha vzdelávacej politiky vo vzťahu k sociálnej politike však explicitne v učebnici identifikované nie je. V jednotlivých podkapitolách sa však implicitne objavujú myšlienky, ktoré nás môžu k odpovedi na túto otázku viesť.

Autori z okruhu pražskej Vysoké školy ekonomickej uvádzajú, že „vzdelávacia politika veľmi tesne súvisí so sociálnou politikou. V určitom zmysle, ak chápeme sociálnu politiku v širšom zmysle, tvorí vzdelávacia politika jej súčasť, zložku (vzdelanie je prvkom sociálneho rozvoja, spoludeterminuje sociálnu štruktúru spoločnosti, dotýka sa bezprostredne životných podmienok ľudí a pod.)... Okrem toho možno vysledovať aj rad styčných plôch medzi oboma v prípade, ak chápeme sociálnu politiku v úzkom zmysle slova – v zmysle pomoci jednotlivcovi v prípade určitých kritických či „núdzových“ situácií. Sem patrí napríklad zvládanie často opakovaných rizikových situácií spojených s rekvalifikáciami, so zvládnutím prechodu zo školskej sústavy do sféry práce, kvalifikačné riziká pri prerušení zamestnania a pod. V tomto prípade je žiaduce, aby vzdelávacia politika napríklad v kooperácii s politikou zamestnanosti a na základe prognóz vývoja trhu práce, kvalifikačnej štruktúry atď. zmienené riziká minimalizovala“ (Krebs a kol. 1997, s. 297). V určitom zmysle sa tento prístup blíži aj k nasledovnému.

Za najčistejšiu metódu, systematizujúcu vzťah vzdelávacej politiky a sociálnej politiky, považujeme metódu, ku ktorej sa hlási Igor Tomeš a rovnako aj autor tejto publikácie (Konečný 2011), a ktorá triedi odbory sociálnej politiky podľa sociálnej udalosti. Tomeš pritom vychádza z Beveridgeovej systematiky, zameriavajúcej pozornosť sociálnej politiky na starostlivosť o zdravie (ktorá zahŕňa sociálne súvislosti ochrany verejného zdravia a starostlivosť o zdravie individuálne), starostlivosť o zárobkovú činnosť (pojednávajúcu o zdrojoch obživy a zahŕňajúcu problematiku zamestnanosti a nezamestnanosti, podpory v nezamestnanosti a dôstojných pracovných podmienok), starostlivosť o sociálnu ochranu a ochranu proti chudobe (kam I. Tomeš zahŕňa finančnú podporu v chorobe, podporu a starostlivosť v invalidite, podporu rodinám, ochranu detí, podporu v starobe a podporu pozostalým), o podporu proti zanedbanosti (zahŕňajúcu bývanie, sociálnu pomoc, aktivity proti sociálnym dôsledkom závislostí, neitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť) a napokon aj starostlivosť o vzdelanie, zameranú na jeho sociálne súvislosti – prípravu na povolanie, regionálnu dostupnosť vzdelania, dostupnosť kvalitného vzdelania a finančnú dostupnosť vzdelania (Tomeš 2011, s. 15 – 16). Náš výklad Beveridgeovej systematiky je síce čiastočne odlišný (Konečný – Radíčová 2009, s. 255 – 256) a vo všetkých „odboroch“ sociálnej politiky vníma predovšetkým ich vzťah k otázke, nakoľko vzdelanie a vzdelávanie (ale rovnako zamestnanie a jeho súvislosti: práca, kvalifikácia, mzda atď., bývanie a jeho súvislosti, zdravie a jeho súvislosti atď.) jednak sú podmienené sociálnou diferenciaciou, jednak vedú k sociálnej diferenciacii. Úlohou vzdelávania – podobne ako ostatných odborov sociálnej politiky – pritom nemá byť dosiahnutie rovnosti (a už vôbec nie rovnostárskej „rovnakosti“), ale individuálna intervencia do procesu vzdelávania všade tam, kde vzdelávanie ako nástroj uspokojovania ľudskej potreby poznávania a sebarozvoja je napĺňané nedostatočne, nekvalitne, nepravidelne, nekvalifikovane a pod., resp. nie je uspokojované vôbec, a to až po takú úroveň a formu uspokojovania týchto potrieb, ktorá je primeraná veku a ostatným sociálnym rolám jednotlivca, akceptovaným v danej spoločnosti v danom období kolektivizovanými štandardami, vyjadrujúcimi aj akceptované sociálne rozdiely v spoločnosti. Vzdelávanie a vzdelanie nemá byť príčinou spoločensky neakceptovaných sociálnych rozdielov a zároveň vzdelávanie a vzdelanie nemá viesť k spoločensky neakceptovaným sociálnym rozdielom.

Všade tam, kde by dochádzalo k spoločensky neakceptovanej sociálnej deprivácii pri uspokojovaní potreby vzdelávania (ako celoživotnej potreby učenia sa), mala by sociálna politika disponovať nástrojmi intervencie. Sociálna politika a osobitne jej teória tu silne budujú na širšom

vednom základe, ktorý reprezentuje predovšetkým sociológia ako veda, ktorá sa zároveň venuje najširším sociálnym súvislostiam vzdelávania a vzdelania.

6.3 VZDELÁVACIA POLITIKA A SOCIÁLNA DIFERENCIÁCIA

Vzdelávanie a teda aj vzdelávacia politika môže byť tak príčinou ako aj dôsledkom sociálnej diferenciacie a celkove rozdielov v sociálnom správaní.

Prirodzeným stavom spoločnosti je jej vnútorná diferenciacia, ktorá môže byť interpretovaná aj ako sociálne nerovnosti. Niektorí autori považujú školu dokonca za rozhodujúci faktor reprodukcie sociálnych nerovností v moderných spoločnostiach, nakoľko vzdelanie je tým, čo vymedzuje pozíciu človeka na trhu práce, čo ovplyvňuje ďalej jeho zamestnanie a čo ďalej súvisí s jeho príslušnosťou k sociálnej triede (Katrňák 2004, s. 13, Kolbe – Sünker – Timmermann 1994, s. 13). Vzdelanie je dokonca vnímané ako kľúč k prekonávaniu nerovností, vyplývajúcich zo sociálnych, etnických a genderových rozdielov (Kopecký 2006, s. 76). Ak si potom ďalej všimame vzdelávanie a jeho dostupnosť na pozadí sociálne diferencovanej spoločnosti, ide tu vlastne o uplatňovanie princípu rovnosti vo vzdelávaní či princípu rovnosti šancí, čo znamená, že „nerovnosti je možné tolerovať len vtedy, ak sa dotýkajú rozdielov v intenzite úsilia v učení sa jednotlivcov, a nie vtedy, keď sú dôsledkom okolností, ktoré sú mimo jeho osobnej kontroly... očakávané vzdelávacie výsledky jednotlivcov by mali byť funkciou len úsilia, ale nie okolností. Vzdelávacia politika ho zabezpečuje podporovaním práva na vzdelávanie všetkých osôb, nezávisle od sociálnej triedy, pohlavia a etnickej skupiny“ (Stanek a kol. 2011, s. 232).

Podmienky, v ktorých vznikajú rozdiely v dostupnosti vzdelania (vrátane dostupnosti diferencovanej kvality vzdelania) vznikajú v dôsledku prekrytia dvoch vplyvov: jedným je vplyv „vysielajúceho“ prostredia, ktorého základ reprezentuje rodina, a vplyv „prijímajúceho“, ďalej selektujúceho prostredia, ktorým je v súčasnosti ešte stále predovšetkým škola, školský systém.

Nie vždy sa pritom dajú príčiny a dôsledky pôsobenia vzdelania na sociálnu diferenciaciu a opačne od seba oddeliť, niekedy skutočne akoby boli len dvoma stranami tej istej mince. Napríklad „na jednej strane, zvyšovanie vzdelania pôsobí na odkladanie rodičovstva do vyššieho veku, čo dokazuje množstvo zahraničných štúdií, ale na druhej strane je potrebné zohľadniť aj opačnú kauzalitu, a síce vplyv skorého materstva na dosiahnuté vzdelanie“ (Šprocha – Potančoková 2010, s. 35).

6.3.1 Vzdelávanie a dôsledky sociálnej diferenciacie

Ak si všimame vzdelávanie na pozadí sociálne diferencovanej spoločnosti, ide tu vlastne o uplatňovanie princípu rovnosti vo vzdelávaní či princípu rovnosti šancí, čo znamená, že „nerovnosti je možné tolerovať len vtedy, ak sa dotýkajú rozdielov v intenzite úsilia v učení sa jednotlivcov, a nie vtedy, keď sú dôsledkom okolností, ktoré sú mimo jeho osobnej kontroly... očakávané vzdelávacie výsledky jednotlivcov by mali byť funkciou len úsilia, ale nie okolností. Vzdelávacia politika ho zabezpečuje podporovaním práva na vzdelávanie všetkých osôb, nezávisle od sociálnej triedy, pohlavia a etnickej skupiny“ (Stanek a kol. 2011, s. 232).

V skutočnosti už na vstupe do vzdelávacieho systému pôsobia niektoré faktory, ktoré sú v spoločnosti prítomné v rôznych kvalitách, a ktoré diferencujú jednotlivcov už pri ich vstupe do vzdelávacieho prostredia, najmä do školského systému. Na aktuálnosť tejto otázky upozornili aj autori Učiaceho sa Slovenska, keď ako jednu z úloh formulovali myšlienku „analyzovať dôvody nízkej mobility na jednotlivé stupne vysokoškolského vzdelávania od rodinného zázemia a sociálnych podmienok“ (Burjan a kol. 2017, s. 191).

6.3.1.1 Vplyv rodinného prostredia

„V tradičných spoločnostiach hrala ústrednú rolu v reprodukcii sociálnych nerovností rodina“ (Katrňák 2004, s. 14). Školský systém však ani v súčasnosti nie je prvým prostredím, v ktorom sa môže prejaviť diferencujúci vplyv vzdelania na sociálnu štruktúru: „Rozdiely v rodinnom zázemí sú kľúčovým faktorom pre rozdiely v počiatkových vedomostiach pri vstupe do školy a pre rozdiely v procese učenia počas ranných fáz vzdelávania jednotlivca... Ranná starostlivosť vo vzdelávacom systéme sa tak stáva otázkou zabezpečenia rovnakých príležitostí pre všetky deti... Zabezpečenie primeraného vzdelávania v rannom detstve a poskytovanie podnetov na účasť vo vzdelávaní sú veľmi dôležité najmä pre sociálne znevýhodnené skupiny“ (Dudová 2011, s. 18 – 19, 99). Aj koncepcia Učiace sa Slovensko už konečne zdôrazňuje potrebu venovať pozornosť aj deťom vo veku do troch rokov (Burjan a kol. 2017, s. 13, 37 – 38). Aj keď niektorí autori považujú rodinu za kľúčovú pre reprodukciu sociálnych nerovností len v tradičných, predindustriálnych spoločnostiach, s tým, že v moderných rodinách ich vplyv na postavenie človeka je oslabovaný vzdelávacím systémom (Katrňák 2004, s. 14 – 15), ukazuje sa, že význam rodiny zďaleka neklesol. Zároveň však sa v tejto oblasti úplne prestala uplatňovať podporná funkcia štátu a Slovensko je jednou z mála európskych krajín, ktorá neposkytuje deťom garanciu rannej starostlivosti a vzdelávania (Burjan a kol. 2017, s. 38).

Najčastejšie sa pritom uvádza vplyv materiálnych podmienok rodiny na diferencované možnosti vzdelávania detí. Týka sa to najmä chudobných rodín, v ktorých však tento faktor už tiež býva dôsledkom nízkeho vzdelania rodičov. „Na Slovensku máme v rámci krajín EÚ jedny z najväčších rozdielov v ohrození chudobou a v materiálnom nedostatku detí, ktorých rodičia majú vysokoškolské vzdelanie (ISCED 5 – 6), a ktorých rodičia majú len základné alebo nižšie vzdelanie (ISCED 1 – 2). Podľa zisťovania EU SILC 2011 na Slovensku boli materiálnym nedostatkom (3 položky) ohrozených 73,7 % detí rodičov s nízkym vzdelaním a 4,1 % detí rodičov s vysokoškolským vzdelaním“ (Kusá 2013, s. 20). Odôvodňovanie rozdielov len materiálnymi faktormi však považujeme za určité (aj ideologicky podmienené) zjednodušovanie, aj keď sa čiastočne premieta aj do takých charakteristík, ako je napríklad index ESCS, sledovaný v prieskumoch PISA⁴⁰².

Vplyv rodiny však nezačína tým, že vďaka svojim charakteristikám, všeobecne primerane svojmu postaveniu, otvára pre dieťa ekonomické a sociálne možnosti vstupu na určitý typ školy. Za hlbšie a prvotnejšie príčiny, ktorými rodina vplýva na školskú a celkove vzdelávaciu úspešnosť svojich detí možno považovať nielen odlišnú mieru rodičovských investícií do detí, ktorá sa však niekedy popisuje značne ekonomistne: rodičia s vyšším socio-ekonomickým statusom (vyššie dosiahnuté vzdelanie – vyššie príjmy rodiny – vyššia prestíž vyplývajúca z profesijnej pozície) majú lepší prístup k zdrojom a investujú do svojich detí viac času, peňazí, energie, ale aj:

- odlišnú mieru rodičovskej podpory domácej prípravy dieťaťa, vrátane zapisovania dieťaťa do knižníc a záujmových krúžkov, ale aj celková zaangažovanosť rodičov na vzdelávaní svojich detí;
- rozdielny jazykový (teória jazykových kódov – Bernstein 1973), ktorý môže byť obmedzený alebo rozvinutý⁴⁰³ a preberá sa v rodinnom prostredí, pričom zahŕňa rôznu mieru tzv. formálnej reči,

⁴⁰²Index ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu je konštruovaný na základe informácií o zamestnaní rodičov žiaka (zamestnanie rodičov žiaka > zamestnanecký status rodičov žiaka > najvyšší zamestnanecký status rodičov žiaka), dosiahnutého vzdelania rodičov žiaka (dosiahnuté vzdelanie rodičov žiaka > najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov žiaka) a vlastníctva vybavenia domácnosti.

⁴⁰³Pri jazykových kódoch ide o stupeň obtiažnosti pri vyhľadávaní syntaktických alternatív, ktoré si hovoriaci vyberá pre vyjadrenie svojej myšlienky. Pri rozvinutom jazykovom kóde (*elaborated code*) si hovoriaci vyberá zo širšieho spektra syntaktických alternatív, pri obmedzenom jazykovom kóde (*restricted code*) si vyberá jednoduchšie, z menšieho sortimentu možností. Súvisí to aj so šírkou slovnej zásoby, ktorá je pri rozvinutom kóde bohatšia. (Bernstein 1973, s. 167 – 171). Ten, kto si osvojí (napr. v rodine) rozvinutý kód, ľahšie sa orientuje pri komunikácii s ľuďmi, používajúcimi napr. tzv. školský kód (Bernstein 1973, s. 167), zatiaľ čo ten, kto si osvojil len obmedzený kód, bude mať ťažkosti vo vyjadrovaní i v porozumení školskému kódu. Z toho sa vyvodzuje, že deti z nižšej triedy (robotnícke rodiny a iné s nižším vzdelaním) používajú prevažne obmedzený kód a deti zo strednej a vyššej triedy (typicky z rodín inteligencie a pod.) si osvojujú rozvinutý kód a tým získavajú lepší prístup k vzdelaniu (Průcha 2003, s. 291). Podobné myšlienky nachádzame aj v koncepcii jazykového kapitálu ako súčasti kultúrneho kapitálu u Bourdieua.

ktorá dominuje v školskom prostredí (dieťa niekedy aj pozná odpoveď na otázku, ale nerozumie forme jazyka, v ktorej mu je položená);

- rozdielny rodinný model záťaže ekonomických nedostatkov, ktorý pri vysokej záťaži pôsobí na dieťa stresujúco a zhoršuje kvalitu jeho školského výkonu (Bomba – Zemančíková 2011).

Problematike vzdelávania detí v rodinnom prostredí pritom u nás nie je venovaná dostatočná pozornosť (Střelec 1997), osobitne ak porovnáme proporciu pozornosti, akej sa dostáva aj v odbornej literatúre vzdelávaniu v rodine oproti rodinnej výchove. Keď sme v časti 2.1.1 upozorňovali na význam a prínos piagetovského konštruktivizmu, treba tu nadviazať na uplatnenie výsledkov tohto psychologického prúdu práve v prostredí rodiny: zatiaľ čo J. Piaget hovorí o význame učenia sa dieťaťa priamym kontaktom s predmetmi a javmi jeho prostredia, jeho nasledovníci (R. Feuerstein) zdôrazňujú význam osôb v okolí dieťaťa, ktoré toto učenie dieťaťa sprostredkovávajú a medzi ktorými hlavnú rolu zohrávajú rodičia. „Deti bez dostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostali príležitosť učiť sa učiť“ (Bomba – Zemančíková 2011, s. 147). Na druhej strane túto skutočnosť komplikuje a sťažuje situácia, že súčasná rodina musí v každodennom živote vynakladať na vzájomnú komunikáciu čoraz väčšie úsilie. „Zamestnanosť oboch rodičov, rastúce nároky na voľnočasové aktivity, vrátane dovolení, najrôznejšie povinnosti členov rodiny mimo domácnosti (v obci, politické, klubové, spoločenské, susedské a pod.), vzdialenosť pracoviska od miesta bydliska... teda javy, ktoré poznačujú každodenný život, kladú mimoriadne nároky na všetkých členov rodiny“ (Ondrejkovič – Majerčíková 2006, s. 24).

Rodiny sa z hľadiska týchto faktorov významne líšia a líši sa aj ich celkové zaradenie v spoločenskej hierarchii. Faktom však ostáva, že škola vykonáva selekciu v prospech vyššie a lepšie postavených sociálnych vrstiev. Ako uvádza T. Katrňák (2004, s. 17), na začiatku 70. rokov vo Francúzsku mali synovia manažérov osemkrát vyššiu pravdepodobnosť dostať sa na univerzitu ako synovia poľnohospodárov, štyrikrát vyššiu pravdepodobnosť ako synovia robotníkov a dvakrát vyššiu pravdepodobnosť ako synovia úradníkov. O niekoľko rokov neskôr v Británii mali deti z robotníckej triedy o viac ako polovicu menšiu šancu študovať na vysokej škole ako deti z nižšej strednej triedy a tie mali ešte trikrát menšiu šancu dostať sa na vysokú školu ako deti z vyššej strednej triedy. Aj M. Potůček uvádza, že „vo Veľkej Británii je medzi študentmi stredných škôl iba 20 % a medzi študentmi vysokých škôl iba 1 % detí z robotníckych rodín. Prečo tu dochádza k takejto nerovnosti poskytovaných vzdelávacích šancí, keď náklady na štúdium – ak nechcete navštevovať práve prestížne a drahé súkromné školy – sú (až po úroveň bakalárskeho štúdia na vysokých školách) hradené štátom? Jedno z možných vysvetlení ponúka teória kultúrnej deprivácie: jazykové kódy, s ktorými prichádzajú deti vzdelanejších rodičov prirodzene do styku v rámci komunikácie v rodine im umožňujú, na rozdiel od detí menej vzdelaných rodičov, ľahšie pochopiť obsah štúdia“ (Potůček 1995, s. 90 – 91). Ešte citeľnejšie sa tieto rozdiely prejavujú v americkej spoločnosti, kde ešte v 50. rokoch len 6 % synov robotníkov a 3 % synov zamestnancov získalo vysokoškolský diplom v porovnaní s 25 % synov, ktorých otcovia vykonávali nemanuálne povolanie. 64 % synov robotníkov a 81 % synov roľníkov nikdy nedokončilo strednú školu, na rozdiel od 30 % synov, ktorých otcovia patrili do strednej triedy. O desaťročie neskôr reprezentatívny výskum americkej populácie preukázal koreláciu na úrovni 0,44 medzi vzdelaním otca a syna a o niekoľko rokov neskôr koreláciu na úrovni 0,55 medzi vzdelaním, zamestnaním a príjmom amerických otcov a synov (Katrňák 2004, s. 17 – 18). F. Bourdieu nazval dokonca synov z roľníckych a robotníckych rodín, ktorí dosiahli vysokoškolské vzdelanie *les miraculés* – zázrakmi (cit. podľa Kłoskowska 2011, s. 25). Napriek tomu, že vo väčšine týchto prieskumov sa porovnáva vzdelanie detí (synov) s dosiahnutým vzdelaním otca, stále viac prieskumov poukazuje, že relevantnejší vplyv na dosiahnuté vzdelanie detí má dosiahnutý stupeň vzdelania ich matiek (Průcha 2003, s. 296).

6.3.1.2 Vplyv sociálnych sietí a sociálny kapitál

Vplyv bezprostredného rodinného prostredia na šance byť úspešný v školskom systéme nielen z hľadiska materiálnych, ale aj celého sortimentu nemateriálnych faktorov. Významný vplyv na tieto šance majú však aj širšie sociálne prostredie, ako o tom písal už Florian Znaniecki. Relatív-

ne známy je vplyv rovesníckych skupín, ale netreba ich vnímať len negatívne (ako prostredia, podporujúce sociálne deviácie) či len ako rovesnícke skupiny v školských triedach. Rôzne skupiny, v ktorých je dieťa včlenené aj mimo rodiny a školy (napr. rôzne záujmové krúžky, športové kluby a pod. – Šafr 2010) sa takisto podieľajú na vytváraní predpokladov pre školskú úspešnosť – sociálne siete, na základe ktorých fungujú, umožňujú vytvárať sociálny kapitál. Zároveň účasť v sociálnych sieťach podporuje osvojovanie rozvinutého jazykového kódu (Bernstein 1973, s. 173 – 178).

Sociálny kapitál sa v posledných rokoch stal aj u nás módnou témou a veľmi často je spájaný aj s problematikou politiky vzdelávania, ekonómie vzdelávania a pod. Význam sociálneho kapitálu z hľadiska našej témy sa zdôrazňuje najmä v kontexte vzdelávacieho pôsobenia rodiny (Bomba – Zemančíková 2011, s. 146), ale jeho význam v kontexte celoživotného učenia sa je mnohonásobne širší. Koreláciu dosiahnutej úrovne vzdelania so sociálnym kapitálom konštatujú početní autori (pozri Dudová 2011, s. 52), pričom pozornosť sa sústreďuje najmä na vzťah vzdelania a dôvery vo vzájomných vzťahoch: „Školstvo môže posilniť dôveru a občianske normy, pretože neznalosť je spojená s nedôverou, ale získavanie vedomostí znižuje neistotu v postojoch k iným ľuďom a žiaci sa učia kooperatívne. Ak pokladáme dôveru za endogénnu veličinu úrovne vzdelávania a jeho kvality, môžeme ju zaradiť medzi externality vzdelávania“ (tamtiež).

Sociálny kapitál je takto chápaný ako „súbor sociálnych vzťahov a sociálnych sietí, platných spoločenských noriem a sociálnych inštitúcií, ktoré umožňujú dosiahnuť vytýčené ciele, založené na báze dôvery, solidarity a kohézie“ (Stanek a kol. 2011, s. 235). Jeho relevancia k problematike vzdelávacej politiky je síce nepochybná, ide však o to, nakoľko skutočne rozumieme, o čo v sociálnom kapitáli ide a o čo ide vo vzdelávacej politike. Predpokladáme, že naše chápanie vzdelávacej politiky sa nám už v predchádzajúcom texte podarilo vysvetliť dostatočne, teraz sa najprv pokúsime vysvetliť naše chápanie sociálneho kapitálu, opierajúce sa o pôvodné pramenné texty zakladateľov tejto teórie.

Sociálny kapitál je pojmom, ktorý bol prvýkrát použitý už v roku 1916 (Putman, 2001b, s. 16), ale ktorý sa stal predmetom intenzívnejšieho záujmu najmä sociológov až v 80. a najmä 90. rokoch XX. storočia a dnes sa spája najmä s menami Jamesa Samuela Colemana, Pierra Felixa Bourdieua a Roberta D. Putmana. Napriek tomu, že sa pojem sociálny kapitál s týmito tromi menami spája, predstavujú títo traja autori osobnosti s dosť odlišnou orientáciou – a aj sociálny kapitál v ich koncepciách vykazuje rozdiely, dôležité napríklad vtedy, ak sa zaoberáme vzťahom tejto kategórie k rôznym prvkom reality. V tomto zmysle sa dá akceptovať názor, že „vo svetovej odborníckej literatúre v súčasnosti neexistuje konsenzus na jednotnom vymedzení sociálneho kapitálu“ (Stanek a kol. 2011, s. 235), čo však neznamená, že rôzne prístupy k jeho vymedzeniu sú celkom divergentné a väčšina zjednodušení v jeho chápaní sa spája s tým, že sa vychádza len z jedného z týchto prístupov, aj to často nie z pramennej ale len z interpretačnej literatúry.

Pojem „kapitál“ je vnímaný ako pôvodne čisto ekonomická kategória a túto väzbu môžeme najlepšie vnímať práve u **J. Colemana**, ktorý bol očividne inšpirovaný paralelami medzi dvoma typmi spoločenských javov – medzi javmi ekonomickými a javmi sociálnymi. Napokon je aj zaraďovaný medzi reprezentantov tzv. ekonomickej sociológie. Coleman pritom rozlišuje kapitál fyzický, ľudský a sociálny. Jeho definícia sociálneho kapitálu je už považovaná za klasickú: „Ak vychádzame z teórie racionálneho konania, v ktorej má každý účastník kontrolu nad určitými zdrojmi a záujem o určité zdroje a možnosti, sociálny kapitál predstavuje jeden zo zdrojov, dostupných účastníkovi“ (Coleman, 1988, s. 68)⁴⁰⁴. Všetky sociálne štruktúry a sociálne vzťahy uľahčujú vznik

⁴⁰⁴Všimnime si napríklad formy sociálneho kapitálu v Colemanovom chápaní (Coleman, 1988, s. 102n): Coleman za sociálny kapitál považuje záväzky a očakávania. Ak osoba A urobí niečo pre osobu B a verí, že B mu za to v budúcnosti poskytne protihodnotu, vznikne tak u osoby A očakávanie a u osoby B povinnosť, záväzok, že toto očakávanie nesklame. Túto povinnosť (zaviazanosť) označuje Coleman pôvodne čisto ekonomickým pojmom „dobropis“, za sociálny kapitál považuje Coleman aj informačné kanály. Informácie sú dôležité pre vytvorenie základov akéhokoľvek konania. Jednou z možností získavania informácií sú sociálne vzťahy. Vzťahy medzi ľuďmi sú teda dôležité nielen kvôli dobropisom, ale aj kvôli informáciám, ktoré by sme z hľadiska ekonomickej terminológie mohli považovať za formu komparatívnej výhody. Významnou, aj keď labilnou formou sociálneho kapitálu sú normy a účinné sankcie – tu možno vnímať aj paralelu medzi technickými a sociálnymi normami – ktoré určité konania preferujú, podporujú, kým iné sťažujú, až zakazujú.

určitých foriem sociálneho kapitálu. Niektoré vlastnosti sociálnych štruktúr sú však z tohto hľadiska osobitne dôležité:

1. uzavretosť sociálnych sietí – umožňuje vznik sankcií, ktoré vynucujú uplatňovanie noriem: keďže členovia skupiny sú vo vzájomných kontaktoch, môžu sa zjednotiť na ukladaní sankcií, týkajúcich sa súboru skupinových povinností,
2. využiteľnosť sociálnych organizácií – rôzne formy združení, ktoré vznikajú pre určitý účel, poskytujú svojim členom svoju štruktúru, ktorá je využiteľná a využívaná aj pre iné účely.

Teória sociálneho kapitálu nás teda upozorňuje na skutočnosť, že integrácia jednotlivca v sociálnych sieťach je významným predpokladom dostupnosti vzdelania.

U **Bourdieu**a je už ekonomická paralela menej zrejímavá, hoci aj Bourdieu hovorí, že kapitál je akumulovaná práca, či už vo forme materializovanej, alebo vo forme zvnútornenej (inkorporovanej), z čoho vychádza pri svojom rozširovaní teórie foriem kapitálu od kapitálu ekonomického a sociálneho ku kapitálu kultúrnemu – pričom sociálny a kultúrny kapitál považuje stále za transformované formy ekonomického kapitálu (Bourdieu, 1986), resp. v neskorších prácach od kapitálu fyzického prinútenia a ekonomického kapitálu ku kapitálu informačnému a symbolickému (Bourdieu, 1993). Ak však vnímame vzdelávanie ako proces tvorby ľudského kapitálu, potom u Bourdieu nachádzame aj kategóriu vedeckého kapitálu, ako osobitného druhu sociálneho kapitálu (Bourdieu, 2002). Stále tu však možno pociťovať určitú vnútornú väzbu na kapitál ako ekonomickú kategóriu, aj keď oproti Colemanovi je táto väzba oveľa voľnejšia.

Zatiaľ čo u Colemanu je sociálny kapitál len aspektom sociálnej štruktúry, u **Putnama** je už produktom sociálnych sietí – sú to „znaky sociálnych organizácií, ako napríklad účasť občanov, normy vzájomnosti a dôvera k ostatným, ktoré umožňujú obojstranne výhodnú spoluprácu“ (Putnam, 1993). Zatiaľ čo Coleman a Bourdieu identifikujú miesto sociálneho kapitálu skôr v mikro- a mezoštruktúre spoločnosti, Putnam ho posúva skôr do mezo- a makroúrovne⁴⁰⁵.

⁴⁰⁵Putnam pritom uvádza (až v Bowling Alone) viacero klasifikácií sociálneho kapitálu, ako napríklad delenie sociálneho kapitálu na:

- . premostujúci (bridging social capital), ktorý spája jednotlivcov ponad hranice ich etnicity, spoločenských vrstiev, náboženstiev, profesií atď., čo Putnam považuje za ideál občianskej spoločnosti a čo plne korešponduje s tretím pilierom Delorsovej správy,
- . viažuci (bonding social capital), ktorý viaže jednotlivcov vo vnútri ich skupín a umožňuje napríklad odovzdávanie taciných zručností (Putnam, 2001b, s. 28 – 29),

ďalej na:

- . horizontálny, spájajúci osoby s rovnakým alebo obdobným sociálno-ekonomickým statusom bez toho, aby medzi nimi dochádzalo k vytváraniu hierarchických štruktúr ako napr. v amatérskych športových spolkoch, ale aj v občianskych združeniach, orientovaných na samovzdelávanie svojich členov
- . vertikálny, v ktorom sú konzervované hierarchické štruktúry, ako napr. v tradičných vzdelávacích, najmä školských inštitúciách,

tiež na:

- . formálny, ako napríklad rodičovské združenia či odbory, ktoré majú svojich volených funkcionárov, pravidlá členstva, členské poplatky, pravidelné schôdze atď.
- . neformálny, ktorý je takisto dôležitý, aj keď mu je venovaná oveľa menšia pozornosť ako napr. skupinám, stretávajúcim sa náhodne aj pri aktivitách so vzdelávacím obsahom (tamtiež, s. 25),

alebo:

- . hustý (thick social capital), keď napríklad spolupracovníci z jedného pracoviska chodia s rodinami na dovolenku alebo spoločne navštevujú jazykový kurz,
- . riedky (thin social capital), ktorý tvoria takmer neviditeľné pradáva ako medzi ľuďmi, ktorí sa zo zvyku zdravia, poznajú sa zo zastávky hromadnej dopravy, z čítárne verejnej knižnice a pod. (tamtiež, s.26 – 27),

či tiež:

- . dovnútra orientovaný (inward-looking) sociálny kapitál, ako napríklad obchodné komory,
- . navonok orientovaný (outward-looking) sociálny kapitál, ako napríklad charitatívne organizácie (tamtiež, s. 27 – 28).

S putnamovským konceptom sociálneho kapitálu sa spája aj otázka, či možno sociálny kapitál budovať, rozvíjať – a aj ničieť, poškodzovať, oslabovať (Uslaner, 1999, Rothstein – Stolle, 2002). Napokon už Bowling Alone, dnes už klasické Putnamovo dielo o sociálnom kapitále, má aj svoj názov odvodený od osamelosti pri hraní kolkov: činnosť, ktorá bola v minulosti výrazne skupinovú, spájala sa so spoločnými diskusiami, zábavou, popíjaním piva a pod., sa mení na činnosť individuálnu, pri ktorej sa – ak vôbec – vytvárajú len agregáty náhodne sa stretnuvších spoluhráčov, alebo dokonca „bowlingujúci“ jednotlivci len tak, sami pre seba. Kritici síce oponujú, že zároveň platí „kicking in groups“ (Lehmann, 1996) a že futbal neskrýva v sebe riziko individualizácie ako kolkov, ale – v tejto dielci

Ak vnímame u Colemana určitú socio-ekonomickú a u Bourdieua socio-kultúrnu orientáciu, potom najčistejšiu sociologickú orientáciu v tejto trojici reprezentuje zrejme Putnam. Napokon sa vo svojich prácach sám dovoláva a odvoláva na Tonniesovskú dichotómiu *Gemeinschaft* a *Gesellschaft*, ale aj na Durkheimovu dichotómiu mechanickej a organickej solidarity atď. (Putnam, 2001b, s. 32). V Putnamovom koncepte je zároveň najvýraznejšie prítomná aj teória sociálnych sietí, ktorej pôvod napokon takisto siaha až na začiatok XX. storočia – k Georgovi Simmelovi, ktorý chápal sociológiu ako určitý druh „geometrie sociálnych vzťahov“ a ako prvý použil pojem „sieť“ v sociologickom chápaní a k Leopoldovi von Wiese, ktorý chápal sociológiu ako učenie o vzťahoch (*Beziehungslehre*) a sociálne v jeho chápaní spočívalo v sieti vzťahov medzi ľuďmi. V literatúre sa – podobne ako v prípade sociálneho kapitálu – stretávame s celým radom prístupov „od rozboru spôsobov akými pozícia aktéra v sociálnej sieti obmedzuje jeho konanie, cez vzory prúdenia sociálneho kapitálu po analýzu spôsobu, ako sociálne siete pomáhajú aktérom ovplyvniť spolukonajúcich partnerov“ (Kusá, 1994, s.105)⁴⁰⁶.

Sociálny kapitál a sociálne siete s významom podmienok, ktoré vytvára pre ich rozvoj miestna komunita a aktéri v jej rámci pre rozvoj vzdelanosti spojil už R. Putnam svojou dnes už klasickou analýzou mediciovskej Florencie (v tom čase vsutku nie veľkého mesta) po uliciach ktorej v rokoch 1460 – 1480 chodili Donatello, Boticelli, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Brunelleschi, Machiavelli, Savonarola, Pico de Mirandola a mnohí ďalší významní predstavitelia vedy, politiky, umenia atď. Kľúčom k pochopeniu tohto fenoménu, ktorý sa stal základom Putnamovej koncepcie sociálneho kapitálu, neboli peniaze, ale skutočnosť, že optimálna štruktúra sociálnych sietí nedovolila prepadnúť do nevyužitia žiadnemu talentu, že nedovolila upadnúť nikomu, kto mohol a chcel prispieť k rozkvetu komunity. Sociálny kapitál v chápaní R. Putnama „je viazaný na črty spoločenskej organizácie ako sú dôvera, normy správania a siete, ktoré podporujú koordináciu a kooperáciu pre vzájomný prospech“ (Putnam, 1993). Existencia sietí podporujúcich vzdelávanie a umožňujúcich vznikanie sociálneho kapitálu v priestore vzdelávania sa takto stáva východiskom aj pre pochopenie vzdelanostnej spoločnosti. Budovanie sociálnych sietí, resp. rozdiely v prítomnosti či neprítomnosti, v kvantite a kvalite (charaktere) sociálnych sietí, podporujúcich vzdelávanie, sa takto stáva významným diferenciačným činiteľom, podmieňujúcim dostupnosť vzdelávania nielen v školskom ale v celom vzdelávacom systéme.

Sociálny kapitál takto znižuje riziko sociálneho prepadu jednotlivca (Beblavý – Kubánová 2001, s. 10).

6.3.1.3 Vplyv dostupnosti školského systému

Až následne môže školský systém do istej miery eliminovať (ale niekedy aj znásobovať) tieto rozdielne východiskové predpoklady napríklad uplatnením princípu pozitívnej diskriminácie

povedané – ide o to, či sa v danej spoločnosti rozvíja viac hranie futbalu alebo kolkov, či budeme budovať futbalové ihriská alebo kolkárske dráhy, alebo – opäť v dikcii „kapitálu“ – aké sú možnosti investovania (do) sociálneho kapitálu.

⁴⁰⁶Operacionalizáciou vyššie uvedených putnamovských prístupov možno merať a porovnávať sociálny kapitál na úrovni:

. celých krajín: najznámejším reprezentantom tohto prístupu je Putnamom editovaný zborník, zahŕňajúci porovnanie sociálneho kapitálu Veľkej Británie, Švédska, Austrálie, Japonska, Francúzska, Nemecka, Španielska a USA (Putnam, 2001b), existuje aj široko koncipovaný text, porovnávajúci sociálny kapitál v 47 krajinách (Noris, 2001), ale dnes už existujú aj monografie o sociálnom kapitále z mnohých ďalších jednotlivých krajín – napr. Írska (Policy, 2003), Fínska (Ilmonen, 2000) alebo Svetovou bankou sponzorovaného výskumu sociálneho kapitálu Albánska a Nigérie (Grootaert et alii, 2004);

. na mezoúrovni, za ktorú môžeme považovať porovnanie sociálneho kapitálu jednotlivých spolkových štátov USA (Putnam, 2001a, Casey – Christ, 2002) či Nemecka (Cusack, 1997), analýzu sociálneho kapitálu ložiskového vojvodstva (Krzyszowski, 2000) alebo etnických minorít v Austrálii (Giorgas, 2000);

. na úrovni jednotlivých sídiel, kam možno zaradiť napríklad benchmarking sociálneho kapitálu 51 sídiel z rôznych štátov USA (Social, 2000). Možno práve preto, že investori uprednostňujú z pochopiteľných dôvodov analýzu sociálneho charakteru najmä pri väčších aktivitách (pozri napríklad aktivity Svetovej banky na www.worldbank.org/poverty/scapital/home.htm), je frekvencia analýz sociálneho kapitálu na miestnej úrovni zatiaľ nižšia.

(predškolským vzdelávaním, nultými ročníkmi), alebo vytvorením systému diferencovaného primárneho vzdelávania (v minulosti tzv. osobitné triedy, osobitné školy aj pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento prístup sa však dostáva do vnútorného sporu s princípom rovného prístupu ku vzdelaniu. Preto „jedným zo široko diskutovaných cieľov vzdelávacej politiky a kritérií pri posudzovaní vzdelávacích sústav je zabezpečenie rovného prístupu k vzdelávaniu pre všetkých“ (Potůček 1995, s. 88). Tento cieľ je podľa autora dosiahnuteľný tromi cestami:

- pozitívnu diskrimináciou: prednostné šance na vzdelanie sú poskytované uchádzačom so sociálnym znevýhodnením;
- demokraticky: zabezpečením práva na vzdelanie pre všetkých;
- meritokraticky: podľa zásluh, chápaných ako dôsledok intelektuálnych predpokladov a osobného úsilia, pričom žiadna známa vzdelávacia sústava plne negarantuje skutočne a úplne rovný prístup k vzdelaniu.

„V niektorých vzdelávacích sústavách sú tieto šance vyššie, v iných nižšie, ale vo všetkých krajinách nerovné šance na vzdelanie naďalej existujú“ (Katrňák 2009, s. 1034). Pozitívna diskriminácia na jednej strane síce zvyhodňuje najlepších príslušníkov znevýhodnenej skupiny, na druhej strane ešte viac oslabuje zvyškový potenciál tejto skupiny⁴⁰⁷. Aj zabezpečenie práva na vzdelanie pre všetkých má svoje limity: jeden z nich súvisí s hranicou, do akého veku (alebo po ktorý stupeň vzdelania) má byť toto právo na vzdelanie uplatňované celoplošne – a následne so zvyšovaním tejto hranice nastupuje otázka o poskytovaní tohto vzdelávania pre všetkých na dostatočne kvalitatívnej úrovni, s čím zase súvisí otázka finančných zdrojov a priorit vo financovaní verejného sektora. Konštatuje sa nemožnosť dostupnosti vzdelávania rovnakej kvality pre všetkých – samotný rast počtu študujúcich ešte nemusí viesť k zmene v šanciach na vzdelanie podľa sociálneho pôvodu (Simonová – Katrňák 2008, s. 731, Katrňák 2009, s. 1034). Napokon aj meritokratická cesta nie je bez problémov, pretože napríklad identifikácia intelektuálnych predpokladov nie je celkom jednoduchá. „Ak je vôbec možné zovšeobecniť najnovšie vývojové trendy vo formulácii cieľov vzdelávacích politík vyspelých priemyselných krajín sveta, môžeme hovoriť o tendencii k posilňovaniu meritokratického princípu pri súbežnej snahe o zabezpečenie rovnosti vzdelávacích šancí“ (Potůček 1995, s. 88). „Dostupné dôkazy naznačujú, že nerovnosti vo vzdelávaní sa v mnohých krajinách za posledných 20 rokov skôr zhoršili ako zlepšili. Väčšina zmien vo vzdelávacom systéme a na trhu práce má tendenciu zvyhodňovať tých, ktorí sú už úspešní. Vzdelávací systém, hoci sa nominálne zaviazal k úspechu pre všetkých, v skutočnosti obsahuje mnoho prvkov, ktoré pôsobia proti takémuto úspechu a ich zmena bude veľmi ťažká. Dodatočné zdroje na podporu vzdelávania sú v mnohých krajinách nedostatočné v dôsledku obmedzení verejných výdavkov, pričom prerozdelenie v rámci sektorov alebo z jedného sektora do druhého je politicky veľmi náročné. Vplyv všetkých inovácií je stále buď neistý, alebo neznámy“ (Levin 2003, s. 39).

Pritom Delorsova správa akcentuje, že „vzdelávacie systémy nesmú samé osebe viesť k vyľučovaniu z účasti na vzdelávaní“ (Delors 1997, s. 29), čo sa však podľa nášho názoru dá dosiahnuť iba v rámci celoživotného vzdelávania.

V súvislosti s týmto princípom sa často používa pojem **inkluzívne vzdelávanie** ako protiklad vzdelávania segregovaného, v našich podmienkach najčastejšie vo väzbe na vzdelávanie detí z marginalizovaných skupín obyvateľstva, ohrozených sociálnym vylúčením – napríklad z rómskeho prostredia, ale aj osoby so zdravotným postihnutím, príslušníci národnostných menšín, cudzinci a migranti. Stále sa však inklúzia interpretuje najmä ako včlenenie všetkých týchto skupín do školského systému vzdelávania (Klein – Sobinkovičová 2013, s. 5 – 6). Tejto problematike sme sa venovali už v časti 3.1.1.5. Rovnosť príležitostí je však potrebné interpretovať oveľa širšie – jednak znevýhodneným z hľadiska možností vzdelávania môže byť v určitom momente ktorýkoľvek jednotlivec a systém by mal poskytovať dostatočnú variabilitu možností pre každého, pričom táto

⁴⁰⁷Pozitívna diskriminácia voči nášmu rómskemu etniku v prístupe k vzdelávaniu, ktorá sa uplatňovala u nás v 60. rokoch, síce na jednej strane dopomohla k vzniku rómskej inteligencie, na druhej strane sa však len malá časť týchto najschopnejších predstaviteľov tohto etnika vrátila do sociálneho prostredia, z ktorého vzišla, v dôsledku čoho sa jeho vlastný potenciál vlastne oslabil. Ide však o univerzálny problém, ktorý v inom kontexte riešime na druhom stupni základných škôl po odchode časti najlepších žiakov na osemročné gymnáziá a pod.

variabilita by sa nemala dotýkať len školského systému vzdelávania, ale aj vzdelávania ďalšieho. Aj skúsenosti s inklúziou vo vzdelávaní žiakov v školskom prostredí však poskytujú podnety pre takto oveľa širšie chápanú inklúziu – napríklad v uplatňovaní zásady individualizácie, spočívajúcej v určení cieľov, obsahu, zásad, metód, podmienok a pomôcok plánovania, prípravy a realizácie inkluzívnej edukácie vzdelávajúcich sa osôb podľa ich potrieb (Klein – Sobinkovičová 2013, s. 7).

Významnú výzvu tu predstavujú moderné vzdelávacie technológie, najmä digitalizované informačné technológie, ktoré objektívne menia podmienky dostupnosti vzdelávania.

Ak však chápeme vzdelávanie nielen v kontexte školského vzdelávania, stále významnejším faktorom nadobúdania vedomostí sa stáva možnosť jednotlivca participovať v sociálnych sieťach a tak mať dostupnosť komparatívnych výhod, ktoré reprezentuje sociálny kapitál.

6.3.2 Dôsledky vplyvu vzdelávacieho (školského) systému na sociálnu diferenciaciu

V literatúre je venovaná pozornosť nielen tomu, ako sociálne prostredie vplýva najmä na dostupnosť vzdelania, ale aj opačne, ako dosiahnuté vzdelanie vplýva na sociálnu štruktúru spoločnosti: konštatuje sa napríklad, že najhodnotnejšie diplomy získavajú študenti z dobre spoločensky postavených rodín (Katrňák 2004, s. 18). Často ide vlastne len o analýzu zrkadlového obrazu procesov, ktorým sme sa venovali v predchádzajúcej časti.

V skutočnosti má však vzdelávanie, najmä ak ho chápeme tak ako v celej tejto monografii ako proces celoživotného učenia sa, veľmi zásadný vplyv na zmeny v sociálnej štruktúre spoločnosti predovšetkým z kvalitatívnej stránky. Otváranie školského systému pritom už aj doteraz v niektorých krajinách, ako napríklad vo Švédsku či Holandsku stalo jedným z preukázateľných faktorov redukovania sociálnych dôsledkov vzdelávania na sociálnu diferenciaciu (Katrňák 2004, s. 18). Áno, škola je miestom, kde sa sociálne nerovnosti transformujú do nerovnosti vzdelanostných (tamtiež, s. 19), ale pre otvorený vzdelávací systém celoživotného učenia sa už toto nemusí platiť.

Predovšetkým učenie sa vždy a všade zásadným spôsobom mení – a môžeme povedať, že v konečnom dôsledku (prinajmenšom potenciálne) aj rieši – diferenciačné dopady vzdelania na sociálnu štruktúru. Tam, kde sa školskému systému nepodarilo garantovať rovný prístup k vzdelaniu ani cez zabezpečenie vzdelania pre všetkých ani pozitívnou diskrimináciou a ani meritokraticky, akonáhle vzdelávanie otvoríme do systému celoživotného učenia sa, dostupného všade a pre všetkých, situácia sa dramaticky mení a úspešným sa môže stať práve meritokratický prístup, v ktorom každý môže uplatniť svoje predpoklady a osobné úsilie, ktoré sú jedinými tolerovateľnými nerovnosťami a už nie sú diferenciačnými dôsledkami sociálne podmienených okolností, ako na to upozorňoval už vyššie citovaný V. Stanek (Stanek a kol. 2011, s. 233).

Samotná zmena charakteru vzdelávania na učenie sa, v ktorom už nejde o tradičné školské transmisívne vzdelávanie, ale napríklad aj o celoživotné učenie sa v celej šírke života, ako sme o ňom písali v časti 3.3.5, charakteristické mnohopočetnosťou vplyvov a rozmanitosťou miest, kde možno nadobudnúť vedomosti, znalosti a zručnosti v prostredí formálneho, ale aj neformálneho a informálneho vzdelávania (Palán 2002, s. 218). Šírku života, v ktorej sa uskutočňuje celoživotné učenie sa, vyplňajú siete. A to nielen tie digitálne, ktoré do nášho života vstúpili v ostatných decéniách, ale predovšetkým sociálne siete, v ktorých komunikujeme a v ktorých sa napĺňa delorsovský pilier „učiť sa žiť spoločne“. Dokonca aj tam, kde sa dostávame do dokonalého protipólu štandardného školského vzdelávania – k učeniu sa z obsahu náhodného rozhovoru s ľubovoľnou osobou (pozri tab. 4), je tento rozhovor produktom našej účasti v niektorom z typov sietí – profesijných, pracovných, priateľských, rodinných atď., ktoré sú pre nás v koncepte celoživotného učenia sa zdrojom množstva podnetov, ktoré sa môžu stať štartérmi vzdelávacích aktivít – a na druhej strane, práve v týchto sociálnych sieťach sa napĺňa obsahom celoživotné učenie sa naplno. Ako upozorňuje H. Siebert, vyhľadávať tieto výzvy ako podnety pre vlastné vzdelávanie a pre individuálne spôsoby učenia sa znamená zvládnuť socializáciu vlastného sebvzdelávania, napríklad vedieť, kde a koho vyhľadať pre získanie vedomostí, znalostí a zručností (Siebert 2003, s. 47).

Úroveň, kvalita ale aj už samotný fakt absolvovania či neabsolvovania určitého vzdelávania však zároveň generuje určité rozdiely v sociálnom postavení ľudí vo veľmi širokej škále rozdielov –

od sociálneho vylúčenia ako extrémneho prejavu sociálnej diferenciácie v dôsledku absencie alebo nedostatočnej úrovne či kvality vzdelania, až po príslušnosť k príjmovej, sociálnej či kultúrnej elite ako dôsledku nadštandardnej úrovne dosiahnutého vzdelania.

Najčastejšie sa pritom spája dosiahnutá úroveň vzdelania s príjmami a následne – v prípade nízkych príjmov – s chudobou a potom aj so sociálnym vylúčením. Všeobecne je známe, že chudobou sú ohrozené najmä osoby s nízkym vzdelaním (základným vzdelaním alebo nižším). „Na Slovensku je každý desiaty takýto pracujúci ohrozený chudobou. V prípade pracujúcich s vysokoškolským vzdelaním sú chudobou ohrození len traja zo sto pracovníkov“ (Kusá 2013, s. 14).

Napríklad z hľadiska reprodukčného správania „vo všeobecnosti rastie u osôb s vyšším vzdelaním tolerancia k alternatívnym formám partnerského spolužitia, pričom osoby s nižším vzdelaním sa ukazujú skôr ako zástancovia tradičných foriem spolužitia“ (Šprocha – Potančoková 2010, s. 19). Aj u nás sa napríklad potvrdzuje, že „najvyššiu intenzitu sobášnosti majú rozvedené a ovdovené osoby s vysokoškolským vzdelaním“ (tamtiež, s. 27), či „intenzita plodnosti žien s najvyšším dokončeným základným vzdelaním je takmer trojnásobne vyššia než žien so stredoškolským vzdelaním s maturitou, ktoré majú najnižšiu úhrnnú plodnosť“ (tamtiež, s. 38).

„Vzhľadom na to, že vzdelávanie je veľmi dôležité na redukovanie sociálnych nerovností, je vzdelávací systém kľúčovou inštitúciou ovplyvňujúcou sociálnu súdržnosť“ (Dudová 2011, s. 18). Niekedy sa považuje dokonca za dôležitú úlohu vytvárať také podmienky, ktoré by odstraňovali „nespravodlivosť“ vo vzdelávaní (Průcha 2003, s. 289).

Na druhej strane sa v dôsledku rastu kvalifikácie zvyšujú aj mzdové nerovnosti – napríklad aj medzigeneračne (Dudová 2011, s. 22). I. Dudová tiež upozorňuje, že úžitky vzdelávania v závislosti od veku klesajú (tamtiež, s. 15) a niektoré sa prejavujú až po určitom čase od ukončenia štúdia (Čaplánová 1999, s. 76), čo v kontexte celoživotného vzdelávania vytvára ďalší sociálne-diferenciačný faktor, kde je legitímny priestor pre intervenčné pôsobenie štátu.

6.3.2.1 Vzdelanie a sociálne vylúčenie

Napriek tomu, že je téma sociálneho vylúčenia vnímaná ako relatívne nová, skutočnosť je iná. Petr Lang a Roman Matoušek zosumarizovali viacero definícií sociálneho vylúčenia, v ktorých sa akcentuje napríklad:

- že existuje určitá časť spoločnosti, ktorá je špecifickým spôsobom relatívne znevýhodnená oproti zvyšku;
- že ide o situáciu, v ktorej sa jednotlivci či sociálne skupiny ocitajú nedobrovoľne;
- že v procese sociálneho vylúčenia sú jednotlivci či celé skupiny vytesňovaní na okraj spoločnosti (marginalizácia) či mimo nej (exklúzia) a je im obmedzovaný alebo zamedzený prístup ku zdrojom, ktoré sú ináč ostatným členom spoločnosti dostupné (Lang – Matoušek 2020, s. 6).

Ak prijmeme tieto tri charakteristiky, môžeme konštatovať, že sociálne vylúčenie nadobudlo historicky čiastočne rozdielne interpretačné rámce:

- sociálne vylúčenie v konzervatívnom (najstaršom) koncepte bolo vnímané ako mechanizmus na posilnenie a ochranu majoritnej kolektívnej identity. Prejavovalo sa napríklad v práve, napríklad vo volebnom práve, ktoré prostredníctvom rôznych cenzov (vzdelanostného, majetkového, etnického, rasového a pod.) niekedy zahŕňalo aj významnú časť spoločnosti – napríklad absencia volebného práva žien ich zreteľne znevýhodňovala na účasti vo verejnom živote, ktoré sa v tejto situácii ocitali nedobrovoľne. Významným priestorom takéhoto vylúčenia bola aj oblasť vzdelávania, ktoré bolo (podobne ako volebné právo) dostupné len spoločenským elitám a jeho dostupnosť bola súčasťou sociálnej kontroly. Vzhľadom k početnosti takto vylúčených skupín možno konštatovať, že k stigmatizácii tu dochádzalo len v niektorých (napr. rasových) prípadoch;
- sociálne vylúčenie v (novšom) socialistickom a sociálnodemokratickom koncepte bolo vnímané vo väzbe na sociálnu diferenciáciu, predovšetkým na fenomén chudoby. Ale najstaršie koncepty, ktoré vylučovali určité osoby z tohto okruhu mimo rámca majoritnej spoločnosti, sa objavovali už v stredoveku (pozri napríklad zákon o chudobe britskej panovníčky Alžbety I. z roku 1601, právo žoboty v stredovekých mestách a pod.). Na jednej strane je tu snaha o kompenzáciu negatívnych

dopadov sociálneho vylúčenia predovšetkým v rámci sociálneho štátu, na druhej strane je tu veľmi často prítomná stigmatizácia, alebo aspoň labelizácia týchto jednotlivcov a skupín;

- sociálne vylúčenie v (súčasnom) liberálnom koncepte vníma tento fenomén v kontexte posilňovania kolektívnej integrity, prípadne ohrozenia tejto integrity. Sociálne vylúčenie je tu vnímané ako „mechanizmus určujúci kto kam patrí či nepatrí – aká identita je mu uprená a aká prisúdená“ (Mareš – Sirovátka 2008, s. 272). Aj keď sociálne vylúčenie sa stále spája s nerovnosťou, nejde len o nerovnosť materiálnu, skôr ide o tie podmienky života, na ktoré nemá jednotlivec dostatočný vplyv, ktoré nemá pod svojou kontrolou, na ktorých nemôže participovať aj napriek tomu, že právne na to má neraz nárok. „Uprenie práva je leitmotívom väčšiny vymedzení podstaty sociálnej exklúzie v dnešnej spoločnosti“ (tamtiež, s. 273).

Problém je v tom, že tieto tri koncepty sa niekedy v interpretačnom rámci nejasne prelínajú.

Úroveň, kvalita, ale už i samotný fakt absolvovania či neabsolvovania určitého vzdelávania generuje určité rozdiely v sociálnom postavení ľudí vo veľmi širokej škále – od sociálneho vylúčenia ako extrémneho prejavu sociálnej diferenciacie v dôsledku absencie alebo nedostatočnej úrovne či kvality vzdelania až po príslušnosť k príjmovej, sociálne či kultúrnej elite ako dôsledku nadštandardnej úrovne dosiahnutého vzdelania. „Vzhľadom k tomu, že vzdelávanie je veľmi dôležité na redukovanie sociálnych nerovností, je vzdelávací systém kľúčovou inštitúciou ovplyvňujúcou sociálnu súdržnosť“ (Dudová 2011, s. 18). Aj Delorsova správa uvádza, že „vzdelávanie môže podporovať súdržnosť vtedy, ak sa snaží brať ohľad na rozdiely medzi jednotlivcami a skupinami a usiluje o to, aby samo neprispievalo k sociálnemu vylúčeniu“ (Delors 1997, s. 29).

Uplatnenie princípu celoživotného učenia sa v praxi znamená okrem iného permanentnú príležitosť na vzdelanostnú mobilitu: otvorenie vzdelávacieho systému a postupné vyrovnanie vzťahov medzi vzdelávaním formálnym, neformálnym a informálnym, posun od dominantnosti kritéria (formálneho) vzdelania ku kritériu kvalifikácie a najmä ku kritériám kompetencie – to všetko do značnej miery umožňuje eliminovať diferenciačný vplyv školskej sústavy a jej deformačný vplyv na vzdelanostnú mobilitu. Celoživotné učenie sa, realizované napríklad v intenciách Delorsovej správy sa takto stáva veľmi významným faktorom vývoja celej sociálnej štruktúry spoločnosti, robí ju flexibilnejšou, otvorenejšou, demokratickejšou.

Najzávažnejším dôsledkom zlyhania vzdelávacieho systému je sociálne vylúčenie. Znovu sa tu dostávame k jednému z východísk sociálnej politiky.

Sociálne vylúčenie v dôsledku nedostatočného vzdelania je potom ešte prehľbované zvýšeným rizikom nezamestnanosti.

Hoci pojem sociálne vylúčenie je relatívne nový, svojim spôsobom nadväzuje na historický starší a bežnejší pojem chudoba, o ktorom už klasik sociálnej politiky P. Townsend napísal: „O jednotlivcoch, rodinách, skupinách ľudí je možné povedať, že sú chudobné, ak majú nedostatok zdrojov na to, aby si mohli zaobstarat' výživu, mohli participovať na aktivitách a mať životné podmienky a spoločenské zvyklosti, ktoré sú bežné, alebo majú aspoň širokú podporu, alebo sú osvedčené v spoločnostiach, ku ktorým títo ľudia patria. Ich zdroje sú natoľko nižšie ako všeobecne odporúčané, že tieto skupiny ľudí, rodín alebo jednotlivcov sú postupne vytláčané zo vzorky bežne žijúcich ľudí, zvyklostí, aktivít. Takáto chudoba znamená exklúziu v dôsledku nedostatku zdrojov“ (Filipová - Valná, 1995, s. 118).

Ak teda vzdelanie a naň nadväzujúce skutočnosti (najmä kvalifikácia) spôsobujú príjmovú diferenciaciu, v extrémnych prípadoch môže nedostatok pracovných príjmov (ekonomické zabezpečenie na základe pracovnej aktivity) viesť až k chudobe a k tomu, čo Townsend nazval vytláčaním z bežných zvyklostí a aktivít.

Európsku definíciu sociálneho vylúčenia, resp. sociálnej exklúzie prijali štáty Európskej únie ešte v roku 1985. Definíciu sociálnej exklúzie nám ponúka Veľký sociologický slovník (1995) nasledovne: „Sociálna exklúzia je (z lat. *excludo* = vylučovať, vzd'alať, nevpustiť) mechanizmus alebo stratégia, pomoci prostredníctvom ktorej jedna skupina ochraňuje svoje privilégia a výhody tým, že uzavrie iným skupinám prístup k zdrojom, k pozíciám, odmenám a možnostiam ...sociálna

exklúzia je len špecifickým mechanizmom oddelenia „vlastných“ (*insiders*), t. j. tých ktorí majú k vzácnym zdrojom prístup, od „cudzích“ (*outsiders*), ktorí k nim prístup nemajú“ (Petrušek, 1995, s. 294 – 295). Aj nedostupnosť informácií sa stáva zdrojom sociálnej exklúzie (Beblavý – Kubánová 2001, s. 10 – 11).

Pojem sociálna exklúzia je vlastne vylúčenie chudobných zo spoločnosti, z rozhodnutí o vzniku i akceptácii celospoločenských noriem (Ivančíková, 2003). Sociálne vylúčenie býva považované za „dôsledok zlyhania jedného alebo niekoľkých z nasledujúcich systémov:

- demokratického a legislatívneho systému, zaisťujúcich občiansku integráciu,
- trhu práce, ktorý zaisťuje ekonomickú integráciu,
- sociálneho štátu, zaisťujúceho sociálnu integráciu,
- rodiny a pospolitostného systému, ktorý zaisťuje osobnú integráciu“ (Mareš, 1999).

Dôležitým faktom však je, že sociálne vylúčenými sa stávajú jednotlivci alebo komunity z dôvodov, ktoré sú mimo ich kontroly (Mareš – Sirovátka 2008, s. 273).

Je možné rozlíšiť viacero rovín, resp. foriem tohoto vylúčenia:

- vylúčenie ekonomické, ktoré súvisí s postavením jednotlivcov na trhu práce, s úrovňou spotreby a veľkosťou príjmu, s majetkom, štandardom bývania a pod.;
- vylúčenie kultúrne, ktoré súvisí s prístupom k vzdelaniu a kultúre;
- vylúčenie priestorové (Džambazovič – Jurásková 2002, s. 535).

Rôzne formy sociálneho vylúčenia majú aj svoje špecifické podoby a možnosti riešenia na rôznych úrovniach organizovania spoločnosti a rôznych nositeľov. Medzi nimi kľúčovú úlohu zohráva ekonomické vylúčenie, ktorého riešenie je primárne vecou štátu, ktorý disponuje jednak nástrojmi politiky zamestnanosti a trhu práce, jednak nástrojmi tvorby legislatívy a dodržiavania zákonnosti (antidiskriminačná legislatíva ale aj všeobecne pracovnoprávne predpisy). Štát môže pristupovať v zmysle napĺňania svojej legitímnej funkcie intervencií v zmysle vplyvu na sociálnu diferenciáciu spoločnosti a jej stabilitu (ako sme to uviedli v časti 5.2.3), pretože „aj najefektívnejší trhový systém môže vytvárať veľké nerovnosti“ (Samuelson – Nordhaus 1992a. s. 61) ak pristupuje diferencovane najmä k otázke tvorby pracovných príležitostí, keď viac podporuje túto tvorbu v regiónoch s vyššou mierou nezamestnanosti.

Ekonomické vylúčenie je zdrojom chudoby a vylúčenia zo životného štandardu a životných šancí obvyklých v spoločnosti. Sociálne vylúčenie v užšom zmysle bráni zdieľať určité sociálne statusy či sociálne inštitúcie. Politické vylúčenie je popretím občianskych, politických, ale i základných ľudských práv a vylúčenia z vplyvu na spoločnosť i vlastný osud. Kultúrne vylúčenie je odopretím práva jedinca participovať na kultúre spoločnosti a zdieľať jej kultúrny kapitál, vzdelanosť i hodnoty (Mareš, 2000). Predstavuje riziko marginalizácie a vylúčenia jednotlivcov a skupín z rôznych oblastí života a zvyčajne obsahuje aj chudobu (Mareš - Sirovátka 2008, s. 275).

Pojem vylúčenia v sebe zahŕňa tak ako sociálne práva aj hmotnú núdzu. Nielen nedostatočný prístup k tovarom a službám a uspokojenie základných potrieb, ktorý tvoria základ chudoby, ale aj vylúčenie zo zabezpečenia (fyzického aj hmotného), zo spravodlivosti, zo zastúpenia a z občianstva.

6.3.2.2 Kultúrny kapitál

Vzdelanie má jednoznačný vplyv na dostupnosť a možnosť využívania a rozvíjania kultúrneho kapitálu.

„Kultúrny kapitál predstavuje vedomosti, ktoré plynú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Je to um, ktorý si človek osvojil v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, empatia a schopnosť porozumieť druhým. Patrí sem však aj nadobudnutý vkus, ideál krásy, spôsob obliekania, spôsob trávenia voľného času... Okrem školy má veľký podiel na získavaní kultúrneho kapitálu rodina. Deti z vyšších spoločenských vrstiev pochádzajú z iného kultúrneho prostredia, ako deti z nižších spoločenských vrstiev. Majú vyššiu úroveň kultúrneho kapitálu, ktorú zdedili po svojich rodičoch, lebo kultúrny kapitál je možné aj dediť“ (Ondrejko 2011, s. 233). A M. Potůček dodáva, že „teória kultúrneho kapitálu dáva do priamej súvislosti vyššie vzdelanie a

dosiahnutie príslušného sociálneho statusu, získanie väčšej osobnej nezávislosti a privilegovanejšieho spoločenského postavenia“ (Potůček 1995, s. 8).

Za zakladateľa teórie kultúrneho kapitálu je považovaný Pierre Felix Bourdieu, o ktorom sme sa už zmienili vyššie. Aj keď je pritom niekedy obviňovaný z ekonomizmu, v skutočnosti sa bránil „brutálnemu faktu všeobecného redukovania reality na ekonomiu“ (Bourdieu 1986, s. 253). Bourdieu pritom rozlišoval tri formy kultúrneho kapitálu:

- inkorporovaný kultúrny kapitál ako „forma dlhotrvajúcich dispozícií mysle a tela“, získanými v procese socializácie: získava sa teda najskôr v rodine v rámci primárnej socializácie a platí, že čím má rodina vyšší kultúrny kapitál, tým skôr ho začína dieťaťu odovzdávať;
- objektivizovaný kultúrny kapitál, ktorý je „stopou či realizáciou teórií alebo kritik týchto teórií“, prejavujúci sa formou obrazov, kníh, slovníkov, strojov a nástrojov a pod.;
- inštitucionalizovaný kultúrny kapitál ako forma, týkajúca sa vyjadrenia vzdelanostnej kvalifikácie (akademické hodnosti, vedecké tituly a pod.), ktoré síce nemožno priamo dediť, ale ich získavanie je diferencované aj v závislosti s podnetnosťou sociálneho prostredia uchádzača (Bourdieu 1986, s. 47).

Kultúrny kapitál sa tým líši vo viacerých aspektoch od sociálneho kapitálu (Bourdieu 1985) a opačne – niektorými aspektami sa blíži skôr ku koncepcii ľudského kapitálu, ako sme ho charakterizovali v predchádzajúcom texte. Prejavuje sa to napríklad v tom, že „o kultúrny kapitál ako celok nemožno prísť, nemožno ho stratiť ani zničiť“. Tak jednotlivec, ako aj spoločnosť na určitom území nemôže prísť o svoj um, ktorý si ľudia osvojili v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, schopnosť porozumieť, spôsob správania... I tento kapitál má tendenciu sa reprodukovať. V tom zohráva podstatnú rolu habitus človeka a spoločenská vrstva, z ktorej človek pochádza“ (Ondrejko 2011, s. 233).

Inkorporovaný kultúrny kapitál spoluvytvára možnosť účasti jednotlivca na využívaní objektivizovaného kultúrneho kapitálu: prostredníctvom vzdelávania získané predpoklady umožňujú plnohodnotne využívať nielen statky umenia (knihy, obrazy a pod.), ale aj všeobecne rozumieť statkom kultúry, ako reality, vytváranej človekom či už v znakovnej, symbolickej, ako aj v reálnej forme (chápať zmysel nástrojov nielen z hľadiska ich praktického využitia, porozumieť kultúrnemu správaniu sa a pod.). Kultúrna deprivácia je brzdou pre školské vzdelávanie (Průcha, 2002, s.111). Chýbajúce vzdelanie takto vytvára osobitnú rovinu vylúčenia z účasti na ľudskej kultúre, ktoré má takisto silnú tendenciu k medzigeneračnej reprodukcii (Hinc 2009).

U Bourdieua sa stretávame ešte s ďalšími príbuznými pojmami: symbolický kapitál a polia „symbolickej produkcie“ (intelektuálne a umelecké pole, náboženské pole, pole haute-couture a pod.). Pole („*le champ*“) znamená súhrn vzťahov objektívnych vzťahov, ovplyvňujúcich každého, kto doňho vstúpi, ktoré však nemožno redukovat' na záujmy jednotlivých osôb, alebo dokonca na priame interakcie medzi nimi (Bourdieu, 1985). Vyjadruje pritom „sociálne podmienky, vytvárajúce mechanizmy, ktoré určujú, či osoba, vstupujúca do daného poľa, bude ním prijatá alebo vylúčená. Tieto mechanizmy teda podmieňujú vznik vedeckých poznatkov ako sociálnych produktov“ (Bourdieu, 1996, s. 88). Samotné vzdelanie ako kvalita individuálneho nositeľa teda nemusí viesť k tvorbe produkcie, ak tento nositeľ nie je prijatý poľom, v ktorom chce (a vzhľadom k svojmu vzdelaniu aj má, alebo by mohol) pôsobiť.

6.3.3 Ďalšie sociálne dôsledky vplyvu vzdelávacieho systému

V predchádzajúcich častiach sme sa na niekoľkých miestach zmienili najmä o ekonomických dôsledkoch vzdelania a vzdelávania (časť), osobitne potom o ich vplyve na odmeňovanie a tu vyššie o dopadoch na sociálnu diferenciáciu. V literatúre sa pritom sporadicky uvádza aj vplyv vzdelávania a vzdelania na rôzne ďalšie aspekty ľudského života. G. Psacharopoulos pod označením hlavných a netrhových prínosov vzdelávania uviedol túto tabuľku:

Tab. 14 Prínosy vzdelávania

Prínosy:	Dôkazy:
Kriminalita	Výdavky na políciu na jedného obyvateľa komunity sa znížia o 170 USD za každý dodatočný rok školskej dochádzky
Mimomzdové odmeňovanie	Lepšie vzdelaní ľudia dostávajú vyššie vedľajšie výhody a lepšie pracovné podmienky
Vzdelávanie detí	Vzdelanie rodičov ovplyvňuje úroveň vzdelania a školskú úroveň dieťaťa
Efektívnosť spotreby	Viac školského vzdelania zlepšuje spotrebiteľské rozhodovanie. Príjem rodiny sa zvýši o 290 dolárov za každý rok štúdia školského vzdelania navyše
Plodnosť, želaná veľkosť rodiny	Vzdelanie matky znižuje pôrodnosť dcéry Vyššie vzdelanie zvyšuje účinnosť antikoncepcie
Zdravie domácnosti	Viac vzdelania zvyšuje priemernú dĺžku života Čistý majetok rodiny sa zvýši o 8950 USD za ďalší rok školského vzdelania
Efektívnosť hľadania práce	Viac školského vzdelania znižuje náklady na hľadanie zamestnania, zvyšuje mobilitu
Charita	Viac školského vzdelávania zvyšuje počet darov
Technologické zmeny	Školstvo pomáha šíriť výskum a vývoj
Sociálna súdržnosť	Školské vzdelávanie zvyšuje počet hlasujúcich a zvyšuje pocit identity
Transfery príjmov	Viac školského vzdelania znižuje závislosť od transferov
Úspory	Miera úspor sa zvyšuje so vzdelaním

Prameň: Psacharopoulos 2006, s. 128

Platí, že vzdelanejší ľudia využívajú výhodu svojich vedomostí a tým majú už nižšie náklady na získavanie informácií, v dôsledku čoho môžu vo všeobecnosti prijímať efektívnejšie rozhodnutia. Štúdie napríklad ukázali, že vzdelanie vedie k lepšiemu **zdraviu**: dôvodom môže byť voľba povolania, ktoré je menej nebezpečné pre zdravie, zdravšie bývanie a strava, zdravší životný štýl (Ammermüller – Dohmne 2004, s. 17 – 18). L. Řezáčová (2015) rozlišuje priamy vplyv vzdelania na zdravie, priamy vplyv na správanie súvisiace so zdravím, nepriamy vplyv prostredníctvom okolia a nepriamy vplyv prostredníctvom vytvárania sebadôvery. Za preukázateľný a viacerými výskumami potvrdený platí napríklad pozitívny vplyv vyššieho dosiahnutého vzdelania na dĺžku života. Hoci dlhovekosť nie je nejakou výsadou vysoko vzdelaných osôb, štatisticky sa táto súvislosť potvrdzuje. Kumuluje sa tu sprostredkujúci vplyv prevahy duševnej, resp. fyzicky menej náročnej práce u vzdelanejších ľudí, ich vyššie príjmy a s tým súvisiaca nielen kvalitnejšia strava a celkové kvalitnejšie životné podmienky, ale aj vyššia kvalita oddychu a celkove podmienok regenerácie fyzických i psychických síl, ale napokon aj vyššia miera informovanosti o zdravotných rizikách a vyššia miera zodpovednosti pri ich prevencii. To sa premieta aj do vyššej miery starostlivosti o vlastné zdravie, o lepšie využívanie možností zdravotného systému, ale aj do takých aktivít ako je fajčenie či alkoholizmus, ktoré vykazujú s dosiahnutým vyšším stupňom vzdelania klesajúcu frekvenciu. U vzdelanejších matiek sa dosahuje nižšia mortalita ich novonarodených detí a celkove vyššia kvalita zdravia ich detí (Dobeš 2001, s. 37). Významný je tiež pozitívny vplyv vzdelania na psychické zdravie: vyššie vzdelanie spravidla vedie k vyššiemu uspokojeniu z práce, aj keď na druhej strane môže byť aj zdrojom vyššieho stresu v dôsledku vyššej miery zodpovednosti atď. (Kalisiaik – Szreder – Białowaś 2011, s. 94).

Často sa uvádza tiež pozitívny vplyv vzdelania na redukciiu patológií, vyúsťujúcich do kriminality, osobitne pokiaľ ide o **násilné trestné činy**. Prejavuje sa to veľmi zreteľne aj v štruktúre odsúdených za skutkové podstaty z tejto kategórie trestných činov, kde v Českej republike osoby bez vzdelania, so základným vzdelaním a so stredným vzdelaním bez maturity tvorili v r. 2011 asi 87 % odsúdených, zatiaľ čo podiel tejto kategórie osôb v spoločnosti bol len 54 % (Řezáčová 2015, s. 84). Aj tu sa však kumulujú súvislosti vplyvu vzdelania na ekonomické postavenie jednotlivca (nižšie príjmové kategórie skôr majú sklony vyhľadávať nelegálne zdroje príjmov aj formou násilnej trestnej činnosti), menšia miera uvedomovania si patológie vlastného správania, medzigeneračné prenášanie násilia ako vzoru správania a pod.

A naopak, progresívny vplyv má dosiahnutý stupeň vzdelania na **občiansku angažovanosť a participáciu**. Môže tu ísť aj o politickú participáciu, smerujúcu ku korekcii politického systému, kde vzdelanejší ľudia majú konkrétnejšiu a preto často aj reálnejšiu predstavu o potrebných zmenách. Uvádza sa, že k takýmto dôsledkom patrí aj zvyšovanie politickej stability spoločnosti (Dobeš 2001, s. 38). Celkový vzťah k verejným záležitostiam je u vzdelanejších osôb konštruktívnejší, čo sa prejavuje aj v ich väčšej angažovanosti v dobrovoľníckom sektore, vo väčšej tolerancii k minoritám a pod. Napokon aj tu sa kumuluje dopad viacerých faktorov – predovšetkým širší spoločenský rozhľad, ktorý sa nadobúda takisto najmä prostredníctvom vzdelania. Veľmi podrobne sa spoločenskou angažovanosťou ako prínosom vzdelávania zaoberá L. Řezáčová (2015, s. 65 – 71).

V literatúre možno nájsť zmienky aj o ďalších súvislostiach a vplyvoch vzdelávania, napríklad na dopravnú nehodovosť a pod. Celkove tak možno konštatovať, že vzdelaný človek predstavuje štatisticky menšie riziká pre spoločnosť ako človek s nízkym či absentujúcim vzdelaním. Nakoniec však platí konštatovanie Eckhardta Fuchsa, že „veda o výchove sa nezaobera dostatočne a proaktívne s procesmi spoločenských zmien a s nimi súvisiacimi dopadmi na vzdelávanie“ (Fuchs 2007, s. 144).

6.4 VZDELÁVACIA POLITIKA A TRH PRÁCE

Vzťahu vzdelávania, vzdelania a trhu práce sme sa v niektorých súvislostiach dotkli už v predchádzajúcich častiach tejto monografie, osobitne v piatej kapitole. V súvislostiach kvalifikácií a kompetencií sme sa však venovali vzdelávaniu vo vzťahu k aktuálnym nárokom pracovného miesta, resp. so vzťahom k aktuálnej situácii na trhu práce. V tejto podkapitole bude náš zorný uhol trochu odlišný a bude smerovať k trhu práce v jeho dynamike, k otázkam, ako má a môže pôsobiť vzdelávacia politika k budúcim požiadavkám trhu práce.

Premeny trhu práce, ktorými tento trh prechádza u nás v posledných desaťročiach, pritom vykazujú veľmi silnú väzbu na problematiku vzdelávania. Všeobecne sa konštatuje, že:

- ľudia s vyšším vzdelaním začínajú mať nižšiu šancu na stratu zamestnania oproti ľuďom s nižším vzdelaním,
- ekonomická návratnosť vyšších vzdelanostných stupňov narastá,
- ľudia s vyšším vzdelaním sú menej ohrození príjmovým prepadom ako ľudia s nižším vzdelaním,
- vysokoškolské vzdelanie sa stalo významným prostriedkom vzostupnej kariérnej mobility na trhu práce (Katrňák – Simonová, 2011, s. 209).

To všetko môže nadobúdať v dynamických premenách trhu práce – pokiaľ na ne nebude adekvátne reagovať aj vzdelávacia politika – aj veľmi závažné dôsledky pre sociálnu diferenciaciu spoločnosti. Preto sa touto problematikou zaoberáme práve v tejto kapitole.

6.4.1 Trh práce

Presnejšie by vlastne bolo hovoriť o trhoch práce. Ako na to upozornili už P. A. Samuelson a W. D. Nordhaus „práca nepredstavuje jediný výrobný faktor, ale mnoho rôznych, avšak úzko spojených výrobných faktorov. Napríklad lekári a matematici sú nekonkurenčné skupiny, pretože pre člena jednej profesie je ťažké a nákladné prejsť na druhý trh“ (Samuelson – Nordhaus 1992, s. 255). Segmentácia trhu práce je však výsledkom pôsobenia viacerých faktorov: z rozdielov medzi ľuďmi a ich dispozíciami a predpokladmi, medzi pracovnými miestami a ich kvalifikačnými nárokmi, z teritoriálnych rozdielov a pod. „Segmentácia trhu práce má za následok zníženie vplyvu konkurencie na trhu práce a rozdiely v mzdách rôznych profesných skupín pracovníkov v rôznych územiach“ (Krebs a kol. 1997, s. 273).

Vzájomné vzťahy medzi týmito segmentami trhu práce majú pritom takisto dynamický a vzájomne premenlivý charakter: zatiaľ čo v niektorých segmentoch dochádza k väčšiemu prehlbovaniu špecializácii a k prehlbovaniu rozdielov oproti iným segmentom, zatiaľ čo v iných segmen-

toch to boli procesy opačné. Treba si tiež uvedomiť, že v podmienkach voľného pohybu pracovných síl nadobúdajú tieto procesy zároveň globálny charakter (Stanek a kol. 2011).

Trh práce je považovaný za mechanizmus, prostredníctvom ktorého sa kupujúci a predávajúci navzájom ovplyvňujú v určovaní ceny a množstva tovaru, ktorým je ľudská práca (Samuelson - Nordhaus 1992). Trh práce je trhom, na ktorom sa de facto kupuje a predáva práca, ktorej cenou je mzda (Krebs a kol. 1997. s. 272). „Na trhu práce meníme vzdelanie na zamestnanie“ (Katrňák 2004, s. 14). Existencia trhu práce je úzko spojená s nezamestnanosťou, ktorá vyjadruje nerovnováhu medzi ponukou a dopytom po práci. Na pracovnom trhu práce (Rievajová a kol. 2001) musí byť ponúknutá určitá pracovná sila, ktorá by mala byť rozmiestnená podľa konkrétnych výrobných činností, musí byť zabezpečená peňažnými prostriedkami, ktoré sú potrebné nielen k zabezpečeniu jednotlivca, ale musia zabezpečiť aj osoby mimo zamestnania. Nezamestnanosť aj ako dôsledok nedostatočného či na trhu práce z iných dôvodov nerealizovaného vzdelania pritom spôsobuje problémy so sociálnou satisfakciou (najmä v dôsledku poklesu životnej úrovne), politickú nestabilitu, individuálnu psychologickú nepohodu a stratu sebadôvery, ako aj stratu konkurenčnej ekonomickej výhody (Dobeš 2001, s. 40). Je všeobecne známou skutočnosťou, že vzdelanie vykazuje vysokú koreláciu jednak so zamestnateľnosťou pracovnej sily, ale takisto aj s úrovňou jej odmeňovania. Podľa štatistík OECD napríklad miera nezamestnanosti u absolventov nižšieho sekundárneho vzdelávania je v priemere 1,5 krát vyššia ako u absolventov vyššieho sekundárneho vzdelania (Vomáčková 2006b, s. 103).

Trh práce sa pritom v rôznych krajinách rôznym spôsobom formoval a sformoval do rôznych modelov, odlišných z hľadiska vzťahu ku vzdelávaniu svojou otvorenosťou:

„Pre prvý typ krajín je charakteristický pomerne otvorený trh práce, na ktorom sa skôr ako určitá odborná špecializácia uplatní schopnosť zamestnateľnosti. Zamestnávateľské a odborové zväzy sú v týchto krajinách značne nezávislé na centrálnych orgánoch, pri čom účasť na organizovanosti v týchto zväzoch je nízka. Často chýba regulácia pracovného trhu v zmysle ochrany zamestnancov (mzdy, pracovná doba, sociálne zabezpečenie). Pracovné sily sú značne mobilné, fluktuácia je pomerne vysoká a podiel čiastkových či časovo obmedzených úväzkov je vysoký. Účasť mládeže na odbornom vzdelávaní na stredných školách je pomerne slabá a odborná výučba sa uskutočňuje na pracovisku. V rámci stredného školstva je vysoký podiel všeobecného vzdelávania a veľká časť mládeže pokračuje na vysokých školách. Značná časť mládeže po strednej škole preto vstupuje na trh práce bez uznávanej kvalifikácie, ktorú získava až na pracovisku, kde prebieha odborné školenie, viazané na charakter vykonávanej práce. Ak sa v zamestnaní vyžaduje formálne uznávaná kvalifikácia pre určité povolanie, často je možné ju získať v inštitúciách mimo rámca školskej sústavy. Odborné vzdelávanie a príprava ľudí sa riadi trhovými princípmi. Mladí ľudia i dospelí majú počas pracovnej kariéry dostatok príležitostí na dopĺňanie vzdelania prostredníctvom kurzov, často krátkodobých podľa momentálnej potreby. Tieto kurzy sú často organizované ako súčasť širších programov a ich absolvovaním možno získať niekoľko čiastočných odborných kvalifikácií, ktorých kombináciou si môže jednotlivec vytvárať vlastný kvalifikačný profil. Pre tento decentralizovaný a na osobnej iniciatíve založený vzdelávací model je veľmi dôležité určenie jednotných usmerňujúcich mechanizmov, ktorými sú jednotná kvalifikačná sústava a jednotný certifikačný systém, umožňujúci certifikovať odborné znalosti bez ohľadu na to, kde boli získané. Okrem toho sú pre nepriame ovplyvňovanie používané rôzne finančné nástroje, ako sú napríklad študijné kupóny“ (Rothbard 2003, s. 19).

Druhý typ zodpovedá väzbám medzi vzdelávaním a trhom práce, kde pracovné príležitosti a kvalifikácia pracovných síl sú vzájomne zladené kritériami požadovaných odborných zručností. Pre vzdelávaciu sústavu je charakteristický obmedzený počet presne vymedzených a príslušnými školami poskytovaných dráh ku vzdelávaniu, ktoré sú zakončované uznávanou kvalifikáciou. Kvalifikačné požiadavky na jednotlivé povolania sú vopred známe a vyplývajú z odsúhlasených klasifikácií povolání, učebných osnov a certifikačných pravidiel. Tesnú väzbu medzi školou a pracovnou sférou zabezpečujú profesne zamerané vzdelávacie kurikulá a formalizované kvalifikačné osvedčenia (maturita, výučný list, diplom, vysvedčenie). Pre ich kvalitu a primeranosť požiadav-

kám trhu práce je podmienkou, aby sa na ich určenie zúčastňovali okrem školských inštitúcií aj zástupcovia zamestnávateľských a profesijných zväzov. Obdobne je účasť zamestnávateľov nevyhnutná aj pri hodnotení a kontrole udržiavania kvality stanovených certifikátov jednotlivými školami. Vzdelávacia politika musí taktiež zabezpečiť flexibilnú modernizáciu kurikúl a vzdelávacích štandardov. Pre určenie adekvátnych vzdelávacích parametrov vopred je rovnako nevyhnutné odhadovanie vývoja na trhu práce a monitorovanie úspešnosti uplatnenia študentov. Priebeh profesijne zameraným vzdelávaním je pomerne dlhý a uskutočňuje sa v rámci paralelných ale hierarchizovaných vzdelávacích dráh. Adekvátnosť výberu vzdelávacích dráh je podmienená dobre vybudovanou sústavou poradenských a informačných stredísk“ (Národní 1999, s. 4 – 5).

Aj keď ide o krajné typy na škále možností usporiadania vzťahov vzdelávania a trhu práce, v Strednej Európe a teda aj u nás sa v praxi stretávame skôr so vzťahmi, blížiacimi sa k druhému typu. Zároveň však by bolo vhodné aspoň v niektorých prvkoch sa priblížiť k prvému typu a tým urobiť náš trh práce otvorenejším ako je v súčasnosti.

Umožnilo by to zároveň zmenšiť rozdiely medzi primárnym a sekundárnym trhom práce, ktoré E. Rievajová rozlišuje nasledovne:

„Primárny trh práce sústreďuje lepšie a výhodnejšie pracovné príležitosti, s väčšou prestížou, poskytuje celý rad šancí, relatívne dobré možnosti profesionálneho rastu a väčšinou aj lepšie pracovné podmienky. Pracovné miesta na tomto trhu poskytujú relatívne bezpečie pred stratou zamestnania prepustením. Pre pracovníkov je tu tiež ľahšie zvýšiť si kvalifikáciu a tým ďalej posilniť stabilitu svojho zamestnania. Zvyšuje sa tým šanca ostať na tomto privilegovanom trhu práce aj po prepustení zo zamestnania. Práca je tu dobre honorovaná a je tu zabezpečený aj určitý rast miezd“ (Rievajová 2003, s. 20). Flexibilita práce tu „vychádza predovšetkým z potrieb zamestnanca (prispôbený pracovný čas, pracovná doba aj pracovné miesto). Zamestnanec pohybujúci sa na tomto trhu práce sa vyznačuje vyššou kvalifikáciou a vzdelaním, ochotou k mobilite, dobrým zdravotným stavom, určitou dĺžkou a kvalitou zamestnaneckej praxe a pod.“ (Brutovská – Bucher 2014, s. 346).

„Sekundárny trh práce je charakteristický pracovnými miestami s nižšou prestížou, horšími a fyzicky náročnejšími pracovnými príležitostami a nižšou mzdovou úrovňou. Pracovná kariéra je tu málo výhodná, prípadne sa o kariéru ani nedá hovoriť. Navyiac je to trh menej stabilných pracovných príležitostí a pracovná kariéra osôb, ktoré sa na tomto trhu pohybujú, je periodicky prerušovaná obdobia kratšej alebo dlhšej nezamestnanosti. Pracovníci v sekundárnom trhu práce sa častejšie stávajú nezamestnanými, ale na druhej strane, pracovné miesta sa tu ľahšie získavajú. Existuje tu totiž veľká fluktuácia pracovníkov. Malá alebo nulová možnosť zvýšenia kvalifikácie je faktorom, ktorý situuje väčšinu osôb do uzatvoreného cyklu (znemožňuje prechod na primárny trh). Zvyčajne sa tu majú tendenciu koncentrovať predovšetkým ženy, veľmi mladí alebo naopak starí ľudia, osoby zdravotne postihnuté, nekvalifikované, málo vzdelané a príslušníci etnických menšín“ (Rievajová 2003, s. 20, porovnaj tiež Páleníková 2015b, s. 432 – 433).

„Primárne zamestnania vyžadujú a rozvíjajú stabilné pracovné návyky, zručnosti sú často získané v práci, mzdy sú pomerne vysoké a existuje tu kariérny postup. Sekundárne zamestnania nevyžadujú a často odrádzajú stabilné pracovné návyky, mzdy sú nízke, fluktuácia je vysoká a možnosť kariérneho postupu malá. Tieto pracovné miesta sú obsadzované minoritou, ženami a mladými“ (Rievajová a kol. 2015, s. 98).

Paradoxne je u nás teda sekundárny trh práce viac otvorený ako primárny trh práce, čo ešte viac akcentuje potrebu otvorenia primárneho trhu práce v takých charakteristikách, akými sú kvalifikácie a kompetencie.

Ďalšie možné členenie trhu práce u nás s akcentom na jeho budúce zmeny priniesli autori z Ekonomického ústavu SAV, ktorí rozlišujú:

- segment trhu práce orientovaný na znalostnú ekonomiku, resp. pre podniky, ktoré ju budú spoluvytvárať: pôjde prevažne o vysokokvalifikované, tvorivé, inovatívne a mobilné pracovné sily, úzko previazané na vysokú mieru flexibility;
- segment trhu práce orientovaný na tradičnú ekonomiku, s určitou mierou štátnej regulácie a ochranárstva, v ktorej sa natoľko neuplatnia princípy liberálneho trhu práce (Juríčková 2011, s. 102).

V literatúre sa ďalej rozlišuje:

- formálny trh práce ako trh oficiálnych pracovných príležitostí, kontrolovaný regulačnými inštitúciami a neformálny trh práce, ktorý takto regulovaný nie je;
- interný (vnútorný) trh práce, ktorý je „trhom“ vo vnútri podnikov a externý (vonkajší) trh práce, na ktorom si podniky navzájom konkurujú (Rievajová a kol. 2006, s. 32 – 33).

Tieto typy však nie sú z hľadiska naše témy významné. Pritom sa konštatuje, že „vzdelávací systém a poradenstvo v posledných desaťročiach nedostatočne reaguje na potreby trhu práce v SR a prejavuje sa hlavne:

- absenciou otvoreného systému celoživotného vzdelávania pre trh práce;
- nedostatočnou schopnosťou formálneho systému vzdelávania pružne reagovať na;
- vzniknuté potreby nových kvalifikácií vytvorením a zavedením nových učebných a študijných odborov;
- vzájomnou uzavretosťou medzi formálnym a neformálnym systémom vzdelávania;
- absenciou uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania na účely nadobudnutia kvalifikácie;
- štátom nedostatočne garantovanou kvalitou neformálneho vzdelávania;
- absenciou priebežného monitorovania a prieskumu vzdelávacích potrieb na úrovni štátu;
- absenciou systému celoživotného poradenstva pre všetky fázy vzdelávania a aktívneho života človeka;
- nedostatočne prehľadným a efektívnym spôsobom financovania formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa;
- nedostatočným rozvojom kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie“ (Hromada – Sloboda – Vantuch 2011, s. 3).

6.4.2 Nezamestnanosť. Vzdelanie a zamestnateľnosť

Existuje nespočetné množstvo zahraničných i domácich teoretických i empirických štúdií, poukazujúcich na skutočnosť, že osoby s nižším dosiahnutým stupňom vzdelania, s nižšou (formálnou) kvalifikáciou, sú vystavené rádovo vyššiemu riziku nezamestnanosti, najmä nezamestnanosti dlhodobej – osobitne sa to potom týka osôb s neukončeným (základným) vzdelaním, bez kvalifikácie, u ktorých nie je možná ani skutočná re-kvalifikácia a fakticky je nutné ich najprv dostať na elementárnu kvalifikačnú úroveň, niekedy doslova alfabetizovať. V určitej miere to platí aj pre opačný koniec vzdelanostnej škály, hoci nie automaticky, ako je tomu napríklad v prípade absolventov bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia u nás (Litavcová – Jenčová 2014). Rovnako nie sú tieto závislosti vždy lineárne vo vzťahu k rôznym druhom nezamestnanosti – frikčnej, sezónnej, cyklickej, štruktúrnej – aj keď aj tu platí, že vyššie dosiahnuté vzdelanie pri predpokladanom náraste nielen schopnosti vykonávania kvalifikovanej práce ale najmä pri dosahovaných vyšších parametroch kompetencií znamená aj bezproblémovjšie zvládanie akéhokoľvek rizika nezamestnanosti.

I. Dudová (2011, s. 22 – 26) identifikovala štyri hlavné faktory, ovplyvňujúce zmeny v štruktúre dopytu po kvalifikovanej pracovnej sile:

- a) (exogénne) technologické zmeny: vzdelanejší pracovníci majú lepšiu schopnosť reagovať na nové technológie;
- b) endogénne technologické zmeny: vzdelanejší pracovníci umožňujú zavádzať vyspelejšie technológie;
- c) organizačné zmeny: nové technológie spôsobujú zmeny profesijnej štruktúry firmy, ale tieto zmeny nemusia byť komplementárne;
- d) globalizačné zmeny: rozvinuté krajiny zaznamenávajú relatívny pokles dopytu po nekvalifikovaných pracovníkoch, pretože importujú lacné tovary, náročné na nekvalifikovanú pracovnú silu z rozvojových krajín⁴⁰⁸.

⁴⁰⁸Prvé dva z týchto faktorov sú niekedy označované ako *skill-based technological change* (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 82).

P. Drucker už v r. 1980 napísal: „Počet mladých ľudí, ktorí budú vstupovať do armády pracovných síl a budú k dispozícii pre tradičné pracovné miesta, bude vo všetkých vyspelých krajinách neobyčajne obmedzený. Čaká nás výrazný nedostatok tradičných pracovníkov pre tradičné pracovné miesta, najmä pre tradičné pracovné miesta v spracovateľskom priemysle“ (Drucker 1994, s. 80).

Predvídanie potreby pracovných síl v určitej profesnej a kvalifikačnej štruktúre na dlhšie časové obdobie dokonca aj v hrubých kvantitatívnych parametroch je v podmienkach trhovej ekonomiky a pri súčasnom tempe skracovania inovačných cyklov veľmi ťažké ba až nemožné. Väčšinou sa pohybuje len v rovine všeobecných odvetvových a nekvantifikovaných odhadov ako napríklad očakávaný rast dopytu po zamestnancoch v zdravotných a sociálnych službách, „zelených“ pracovníkov a pod. (Dobrylovský – Adámek 2014, s. 4). Medzi metódami plánovania ľudských zdrojov sa uvádzajú najmä prognostické metódy, najmä kvantitatívne (extrapolácia, indexovanie, počítačové analýzy a počítačové modelovanie), intuitívne (odborné predpovede) resp. metódy skupinového rozhodovania (brainstorming, delfská metóda), pričom sa konštatuje príklon k intuitívno-expertným metódam – aj keď sa im dostáva hodnotiaceho dešpektu ako „filozofickým výletom“ (Bajzíkova a kol. 2011, s. 50 – 53). Konštatuje sa, že je nemožné úplne predvídať potrebu jednotlivých profesií (Kuźmińska-Sołsnia 2008, s. 28). Aj najsofistikovanejšie analýzy, ktoré v tomto smere publikuje napríklad americký Bussines Insider, majú horizont len 10 rokov a v r. 2014 patrili pre americký trh práce ako najperspektívnejšie napríklad profesie zdravotná sestra, softvérový vývojár, marketingový špecialista a trhový analytik, odborný lekár a chirurg, stavbyvedúci, účtovník a audítor, vodič kamiónu, učiteľ základnej školy, tesár a stolár atď. Nikto však nevie garantovať trvalú zamestnateľnosť⁴⁰⁹ v týchto profesiách alebo aspoň vo väčšine z nich v horizontoch, zodpovedajúcich dĺžke ekonomickej aktivity súčasných generácií, preto je celkom zrejmé, ako sme na to poukázali na predchádzajúcich miestach tejto publikácie, že beckerovský „špecifický výcvik“ v dlhodobom horizonte stráca na dôležitosť v porovnaní s „všeobecným výcvikom“. „Profesijné trhy vo vyspelejšej časti sveta sa dopytujú... po univerzalite, komplexnosti schopností a flexibilitate“ (Matějů 2003, s. 12). Delorova správa však pritom konštatuje nedostatok flexibility súčasných vzdelávacích systémov (Delors 1997, s. 61). Namiesto kritérií vzdelanostných a kvalifikačných bude rásť význam kompetenčných kritérií pracovníka. Vedľajším a nie príliš žiaducim efektom tejto skutočnosti je potom situácia, že rýchlejšie nadobudnuté jednoduchšie kompetencie sa stávajú pri uplatnení na trhu práce významnejšími činiteľmi ako pomalšie nadobudnuté vzdelanie či kvalifikačné predpoklady. Práca na pozícii, ktorá nesúvisí s pôvodne nadobudnutým najmä špecifickým výcvikom (tzv. job mismatch), však nie je žiadnou osobitosťou nášho trhu práce, ale podľa zahraničných prameňov mimo oblasti svojho vzdelania pracuje až 20 % aj takých odborov ako sú informatika, architektúra, ekonomické, technické či medicínske vedy (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 92).

„V Európskej únii zaniká ročne asi 10 miliónov pracovných miest (7 %) a vzniká približne rovnaké množstvo nových. V priemere každý šiesty zamestnanec asi (17 %) mení v priebehu roka zamestnanie a každý ôsmy (12,5 %) zmení aj odvetvie svojej práce. Z uvedeného vyplýva, že celoživotné povolanie sa podstatne modifikuje, mení. Preto namiesto kvalifikačných požiadaviek určitého celoživotného povolania sa aktuálnejšie stáva celoživotná zamestnanosť. Teda príprava na povolanie sa má orientovať na všeobecné zručnosti, ďalej na vyššie vzdelanie, dobré základy jazykovej prípravy, technologické procesy. Vedieť tvorivo, samostatne riešiť problémy, pracovať v tímoch, orientovať sa v explózii informácií, mať ochotu permanentne sa vzdelávať a byť adaptabilní“ (Rievajová a kol. 2015, s. 186). Práve Slovensko je z tohto hľadiska podľa analýz OECD dokonca najrizikovejšou krajinou, nakoľko „má najviac, vyše 45 % pracovných miest, v ktorých pravdepodobne k silným zmenám v dôsledku automatizácie, pričom až 10 % pracovných miest je automatizovateľných s vysokou pravdepodobnosťou (viac ako 70 %)“ (Burjan a kol. 2017, s. 108). Aký osud

⁴⁰⁹ Celoživotnú zamestnateľnosť vymedzuje Výkladový slovník ľudských zdrojov ako „schopnosť byť zamestnaný v rôznych situáciách a podmienkach trhu práce a v rôznych fázach životného cyklu. Vzťahuje sa k primeranosti vzdelania a kvalifikácie ľudí a hlavne schopnosti pružne meniť a využívať podnety a príležitosti, ktoré sa im ponúkajú“ (Palán 2002, s. 30).

čaká na takomto trhu práce našich teraz rýchlo pripravených automobilových montážnikov, ktorých pracovné miesta čoskoro zaujmú automaty?

Tieto zmeny pôsobia na skupiny s nízkou zamestnateľnosťou na domacom trhu práce nielen stresujúco a znižujúco ešte viac ich prestíž, ale vedú aj k pracovnej emigrácii najmä vtedy, ak nie je úspešná alebo možná ich rekvalifikácia. Paradoxne – niektoré z týchto efektov sa objavujú aj u niektorých osôb s nadbytočnou kvalifikáciou (*overeducation*) (Kalisiak – Szreder – Białowas 2011, s. 89, 91).

V tejto súvislosti sa v súčasnosti stretávame s pojmom flexikurita, resp. flexiistota (Rievajová – Přívara 2012) označujúcim systém, poskytujúci zamestnancom v období dynamických zmien na trhu práce účinnú oporu v podobe flexibilných pracovných (právných) podmienok, efektívnej (aktívnej) politiky trhu práce, moderného systému sociálneho zabezpečenia a – čo je z nášho pohľadu kľúčové – celoživotného vzdelávania, resp. celoživotného učenia sa, ktoré jediné dokáže udržať pracovnú silu na trhu práce vždy v takej kvalite, po akej tam bude dopyt.

6.4.3 Flexikurita a vzdelávanie

Flexikurita (*flexicurity*) alebo tiež flexiistota je pojem, ktorý sa objavuje v Európe (napr. v Dánsku⁴¹⁰) od 90. rokov minulého storočia a ktorý Európska komisia charakterizovala ako „integrovanú stratégiu na súčasné zvýšenie flexibility a istoty na trhu práce“ (Oznámenie 2007, s. 5). Ide o koncept, založený na štyroch komponentoch:

- flexibilita pracovných zmlúv a ich rozmanitosť;
- celoživotné vzdelávanie sa, týkajúce sa rozhodujúcej časti ekonomicky aktívneho obyvateľstva;
- efektívna politika trhu práce s variabilným sortimentom nástrojov aktívnej aj pasívnej politiky⁴¹¹;
- efektívne a pružné systémy sociálneho zabezpečenia, vrátane foriem podpory príjmu a zosúladovania rodinných a pracovných funkcií (Kešelová 2013, s. 8 – 9).

Nás zaujíma v tomto kontexte predovšetkým druhý komponent, prípadne jeho väzby na komponent tretí.

Aj keď je už dnes všeobecne akceptované, že vstupné vzdelanie nie je dostačujúce pre celoživotné pracovné uplatnenie, a to ani vtedy nie, keď je reprezentované vzdelaním vysokoškolským, koncept flexikurity je orientovaný na celoživotný rozmer vzdelávania, resp. na rozmer, pokrývajúci aspoň celú dĺžku ekonomickej aktivity⁴¹².

Celoživotné vzdelávanie z hľadiska flexikurity nie je podľa nášho názoru ani tak odpoveďou na výzvy trhu práce, ale primárne na motiváciu jednotlivca nájsť na trhu práce pri všetkých jeho zmenách podmienky na uspokojenie vlastných individuálnych potrieb a schopností v oblasti riadenia vlastnej profesijnej kariéry, v ktorej by mohol uplatniť päť základných zakotvení, týkajú-

⁴¹⁰ „Dánsky model zamestnanosti je možné charakterizovať niekoľkými zásadnými vlastnosťami:

- flexibilný trh práce spojený s vysokou kvantitatívnou mobilitou medzi zamestnanosťou a nezamestnanosťou;
- spojenie relatívne vysokej úrovne náhrady mzdy v nezamestnanosti s liberálnymi pravidlami ochrany pred výpoveďou, čo vedie k sociálnej istote;
- aktívna politika trhu práce, ktorá zaisťuje skutočnú dostupnosť nezamestnaných pre trh práce a nabáda nezamestnaných k získaniu kvalifikácií a opätovnému začatiu činnosti.

Tieto charakteristiky vychádzajú z opatrení a ich kombinácie, ktoré Dáni nazývajú aj zlatý trojuholník. Opatrenia sú: flexibilné pravidlá pre prijímanie a prepúšťanie pracovníkov; veľkorosý systém podpory; aktivačné a vzdelávacie opatrenia. “ (Páleník 2006, s. 101).

⁴¹¹ Za nástroje aktívnej politiky zamestnanosti sa považujú napríklad verejné služby zamestnanosti (sprostredkovanie práce, intenzívne poradenstvo a služby, podpora pracovnej mobility), pracovná príprava a výcvik (pracovná príprava a rekvalifikácie pre nezamestnaných), programy pre nezamestnanú mládež, podpora tvorby pracovných miest (podpora tvorby nových pracovných miest v súkromnom sektore, pomoc osobám, ktoré sa rozhodli samostatne podnikat'), podpora pre handicapovaných a pod. (Sobotová 2007). Výdavky na vzdelávanie v rámci aktívnej politiky trhu práce na Slovensku patria pritom medzi najnižšie medzi krajinami Európskej únie (Borošová 2011, s. 19 – 20).

⁴¹² Tento rozmer flexikurity vystupuje ešte viac do popredia pri porovnaní s jej antonymom „prekarita“ pre pozíciu osôb, zapojených do práce len čiastočne, ktorí musia vykonávať rôzne aj neplatené nevyhnutné činnosti, ak si chcú zachovať prístup k práci a k slušnému zárobku, ako napr. neustále hľadanie práce, prijímanie neistých a dočasných (vrátane prípravy na pracovné pohovory a účasti na nich) a pod. (Vater 2007, s.6).

cich sa svojich profesijných kompetencií, manažérskych kompetencií, nezávislosti, bezpečnosti, stability a kreatívnosti, ako ich charakterizoval E. H. Schein (1993). Flexikurita znamená previazanosť medzi premenlivosťou (flexibilitou) trhu práce a zdanlivo protirečivými (stabilnými) sociálnymi istotami: je vyjadrením toho, aby sa na trh práce dostávali motivovaní pracovníci, ktorí majú záujem byť flexibilní a touto cestou budovať svoje sociálne istoty (Rievajová a kol. 2015, s. 17).

6.4.4 Vzdelávanie pre trh práce

Celoživotné vzdelávanie v rámci flexikurity je niekedy priamo spájané so vzdelávaním pre trh práce (Kešelová 2013, s. 16). Podľa nášho názoru však medzi oboma konceptami určitý rozdiel, ktorý by bolo možné zjednodušene nazvať širším konceptom celoživotného vzdelávania sa v rámci flexikurity a užším konceptom vzdelávania pre trh práce. Inú dimenziu tohto rozlíšenia by predstavovala Beckerova koncepcia všeobecného a špecifického výcviku (Becker 1998), pričom by sa flexikurita spájala skôr so všeobecným výcvikom a vzdelávanie pre trh práce s výcvikom špecifickým. Ďalšia dimenzia má charakter časový: zatiaľ čo celoživotné vzdelávanie má jednoznačne dlhý časový horizont nielen z hľadiska svojej realizácie, ale najmä z hľadiska svojich cieľov, vzdelávanie pre trh práce má časový horizont (realizačný aj cieľový) jednoznačne kratší. Takémuto zúženému a veľmi zreteľne na aktuálne potreby trhu práce zameranému vzdelávaniu „pre trh práce“ zodpovedá aj vymedzenie tohto pojmu v slovenskej legislatíve⁴¹³, osobitne pokiaľ ide o uchádzačov o zamestnanie.

Niekedy sa priamo od trhu práce očakáva, že bude regulátorom vzdelávania, že dopyt na trhu práce bude usmerňovať ponuku zo strany vzdelávacích, predovšetkým školských inštitúcií. „Trh práce sa stáva objektívnym regulátorom neustáleho zvyšovania požiadaviek na pracovnú silu, ktorá je nositeľom určitej kvalifikácie“ (Benčo 2003, s. 34). M. Potůček v tejto súvislosti však upozorňuje, že takéto očakávanie by bolo reálne iba pri splnení troch predpokladov:

- že by bolo dosiahnuté vzdelávanie uplatňované iba v zamestnaní,
- že by boli všetky zamestnania priamo závislé na objednávke trhu práce,
- že by bol trh práce schopný indikovať potrebu vzdelávania v dlhodobej perspektíve (Potůček 1995, s. 89 – 90).

Všetky tieto predpoklady však možno splniť len hypoteticky, pretože:

- k priamemu uplatneniu v zamestnaní smeruje len odborné vzdelanie, resp. odborná zložka vzdelania (približne to, čo Becker nazýva špecifickým výcvikom), ale vzdelanie nevyhnutne obsahuje aj všeobecnovzdelávaciu časť, ktorá by takto bola „nadbytočná“ a znefunkčovala by vzťah takto chápanej ponuky a dopytu, pričom však skutočnosť je taká, že práve odborná časť vzdelania rýchlejšie zastaráva a skôr prestáva byť funkčnou, takže celý tento predpoklad je nereálny a sám M. Potůček uvádza, že v skutočnosti sa vzdelávanie (a z nášho pohľadu najmä jeho všeobecná zložka) uplatňuje nielen v práci, ale aj v osobnom, rodinnom a verejnom živote (ako sme to my rozlíšili v rovine človeka v procese tvorby a v procese spotreby statkov vzdelania): „Štátu by teda malo záležať nielen na tom ako sú ľudia vzdelávaní ako pracovníci, ale aj ako občania, ako rodičia budúcich občanov a pod.“ (Potůček 1995, s. 90);
- nie všetky zamestnania prechádzajú cez trh práce (aspoň by sa to nemalo predpokladať napríklad pre tie profesie, ktorým štát pripravuje absolventov v štátnych školách, v ktorých môže priamo regulovať počet absolventov potrebou obsadenia funkčných miest: „Vo verejnom sektore (správa, armáda, polícia atď.) pôsobí trh práce iba nepriamo, základná »objednávka« je daná politikou štátu“ (tamtiež);
- najspornejší je tretí predpoklad. Ako sme už uviedli v predchádzajúcom texte, v minulosti sa len sporadicky objavovala potreba vzdelávania v dospelom veku, nakoľko technologický pokrok menil požiadavky na vzdelanie pre väčšinu profesií tak pomaly, že na ne dokázalo svojimi zmenami reagovať už aj počiatočné vzdelávanie (absolvované pred nástupom do prvého zamestnania). Nejde teda len o to, na čo upozorňuje M. Potůček, keď píše, že „vzdelávanie – najmä to vyššie – je natoľ-

⁴¹³Porovnaj ustanovenia § 44 Vzdelávanie a príprava pre trh práce a § 46 Vzdelávanie a príprava pre trh práce uchádzača o zamestnanie zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti.

ko dlhodobou záležitosťou, že trh so svojim aktuálnym tlakom by málo zmohol v situáciách, keď k vyškoleniu prvých absolventov by bolo potrebných, povedzme, desať rokov“ (tamtiež).

„Podniky dnes potrebujú pracovníkov, ktorí sa vedia učiť a adaptovať na inovácie“ (Dudová 2011, s. 21). Alebo – ako uvádza Delorsova správa – „nemôžeme od vzdelávacích systémov ďalej očakávať, že budú pripravovať pracovnú silu pre výkon stabilizovaných priemyselných povolání. Musíme naopak pripravovať jednotlivca na to, aby bol schopný sa rozvíjať, adaptovať sa na rýchle sa meniaci svet a vstrebávať zmeny. Musia v ňom taktiež prebudiť novátorstvo... Vzdelávanie má iné úlohy, ako len poskytovať kvalifikovanú pracovnú silu pre hospodárstvo. Malo by slúžiť na to, aby sa ľudské bytosti nestali prostriedkami rozvoja, ale jeho zdôvodnením“ (Delors 1997, s. 38, 45).

Pokiaľ ide o vzdelávanie pre trh práce aj v tomto slova zmysle, treba si uvedomiť, že naďalej treba počítať s úlohou, ktorú tu naďalej musí zohrávať práve počiatočné vzdelávanie: Malý zlomok osôb vstupuje na trh práce len s ukončeným základným vzdelaním, ale i tu je namieste otázka, aké požiadavky má spĺňať také základné vzdelávanie, ktoré je vstupným vzdelávaním? Predpokladáme pritom samozrejme ukončené základné vzdelávanie. Naša dostupná literatúra si takúto otázku vôbec nekladie. Pritom práve v počiatočnom vzdelávaní sa vytvára vzťah k vzdelávaniu ako takému.

Stále významná časť osôb vstupuje na trh práce po ukončení strednej školy ako vstupným vzdelaním. Aj keď dnes by sa už žiadalo predpokladať, že tento vstup je zároveň pokračovaním aktivít v priestore celoživotného učenia sa, predsa len si možno položiť otázku, aký profil by malo mať vzdelávanie aj na stredných školách, ak by sme sa naňho pozreli optikou vstupného vzdelania.

Ako sme sa už toho dotkli v časti o duálnom vzdelávaní, charakteristikou študijných a učebných odborov u nás je ich veľký počet a s tým spojené pomerne úzke profilovanie. V krajinách s otvorenejším trhom práce (Nemecko, Rakúsko) je tento pomer opačný. Ale aj mimo kontextu duálneho vzdelávania je táto skutočnosť významná: širšie profilované študijné a učebné odbory v rámci vstupného stredoškolského vzdelávania vytvárajú lepší predpoklad na flexibilné včlenenie do celoživotného učenia sa.

Druhou významnou charakteristikou stredoškolského vzdelávania u nás je, že ho v zásade tvoria tri typy škôl (gymnázia, stredné odborné školy končiace maturitou a odborné školy končiace výučným listom), medzi ktorými nie je prakticky možný prestup (resp. takýto prestup nie je systémovým prvkom). Súvisí to aj s tým, že kurikulá na týchto školách sú koncipované na celé štúdium jednoliato, a nie modulovo. Chýbajú možnosti kombinovania rôznych vzdelávacích programov, prestup z jedného typu školy na iný je veľmi zložitý, vetvené a stupňovité modulové formy stredoškolského štúdia u nás absentujú (Národní 1999, s. 9). Pokiaľ by existovali a boli neustále a pružne dopĺňané modulmi, reagujúcimi na nové tendencie (formujúce sa tendencie, nie len aktuálne identifikované potreby) trhu práce, vytváralo by stredoškolské vzdelávanie lepší predpoklad aj ako vstupné vzdelávanie pre potreby meniaceho sa trhu práce.

Modulový spôsob vzdelávania je málo prítomný aj v súčasnom vysokoškolskom vzdelávaní, najmä u nás. Aj samotný prestup medzi prvým a druhým stupňom vysokoškolského vzdelávania ale to isté aj medzi druhým a tretím stupňom je viazaný na príbuznosť odborov štúdia. Princíp individualizácie by nemal byť interpretovaný len pre vzťah učiteľa a žiaka či pre základné a stredné školy, ale mal by nájsť uplatnenie aj pri moderovanom individualizovanom profile absolventov, do ktorého sa premieta aj individuálne rozhodovanie o profile svojho vzdelania. Pritom túto individuálnu vzdelávaciu cestu vo vysokoškolskom vzdelávaní by bolo možno finalizovať na každom stupni vysokoškolského štúdia a nie až povedzme na druhom stupni, nehovoriac o tom, že akademická orientácia nemusí byť výlučným výsledkom takejto trajektórie ani pri treťom stupni vysokoškolského vzdelania.

Vzdelávanie pre trh práce je u nás často vnímané úzko pragmaticky, v krátkych časových horizontoch a niekedy k tomu ešte aj lokálne. V podmienkach vysokej dynamiky trhu práce a voľného pohybu pracovnej sily je takýto prístup neobhájiteľný a neudržateľný. Z hľadiska vzdelávania ostáva základom pre trh práce funkčné školské vzdelávanie na všetkých stupňoch, založené na vedomostnej orientácii a na zvládnutí sebavzdelávania. Takto by malo tvoriť základ celoživotného učenia sa, podpo-

rovaného širokou škálou možností integrovaného mimoškolského vzdelávania, čiže komplexom zahŕňajúcim vzdelávanie formálne, neformálne aj informálne a podporujúcim učenie sa intenciálne, incidentné a funkcionálne.

ZÁVER

Ak sme úvod tejto monografie začali konštatovaním, že vzdelávacia politika je značne obšiahla disciplína, tak predchádzajúci text to potvrdil – ako svojou štruktúrou, tak aj svojím rozsahom. A rovnako sa potvrdilo, že v jednotlivých čiastkových oblastiach nemôže konkurovať špecializovaným monografiám a z tohoto hľadiska sa môže javiť dokonca ako povrchná: väčšiu hĺbku pohľadu aj na čiastkové témy by bolo možné dosiahnuť už len za cenu ešte väčšieho nárastu jej už aj tak veľkého rozsahu.

Dokonca v monografii úplne absentujú niektoré pohľady – spomeňme aspoň etický rozmer vzdelávacej politiky. Výber zorných uhlov, z ktorých sme sa vzdelávacej politike venovali, by mal však pokrývať aspoň niektoré ďalšie aspekty, ktoré treba zohľadňovať, ak sa chceme vzdelávacej politike venovať nielen teoreticky, ale aj v praktickej, napríklad koncepcnej, riadiacej či kontrolnohodnotiacej činnosti.

Naša monografia si pritom nerobí ambície byť konceptom reformy vzdelávania, hoci Slovensku takúto reformu urgentne potrebuje minimálne v rozsahu, ako ju načrtlo Učiace sa Slovensko – budeme však radi, ak naša monografia bude ďalšou „zelenou knihou“ pre takúto reformu.

Hoci našou snahou bolo priniesť kompaktný viacrozmerý pohľad na vzdelávaciu politiku, nedáva odpovede na všetky otázky, ktoré si čitateľ, špecializujúci sa na určitú jej oblasť, môže položiť. Práve naopak, ponúka celý rad otázok, ktoré by si čitatelia mohli pri jej čítaní položiť. Napríklad:

- Aká by mala byť dnes aktuálna a potrebná hierarchia funkcií, ktoré má vzdelávacia politika u nás a v súčasnosti plniť - nie učebnicovo, ale skutočne selektívne?
- Nakoľko sa princípy vzdelávacej politiky skutočne uplatňujú, nie len deklarujú?

V kontexte vied o vzdelávaní:

- Kedy sa vzdelávaniu u nás podarí odpútať od prekonaných behavioristických východísk?
- Kedy sa v hierarchii vzdelávania stane jej cieľom skutočne zvládnutie vedomostí a nie len re-produkovanie znalostí?
- Kedy sa do zorného poľa vzdelávacej politiky dostane plnohodnotne nielen intencionálne, ale aj incidentné a funkcionálne učenie a nielen formálne ale aj neformálne a informálne vzdelávanie?
- Kedy prestaneme funkčnosť neplnoorganizovaných tried posudzovať len z ekonomického hľadiska?
- Kedy sa naša vzdelávacia politika postaví k vzťahu všeobecného a odborného vzdelávania z hľadiska možností dlhodobej zamestnateľnosti absolventov a nie len z hľadiska ich okamžitého uplatnenia v zamestnaní a kedy uskutoční prechod na flexibilnejšie (napr. modulové) formy najmä v stredoškolskom vzdelávaní?
- Kedy sa naša vzdelávacia politika začne komplexne a systémovo venovať osobitným vzdelávacím potrebám a pre osoby s takýmito potrebami sa bude snažiť vytvoriť nie bipolárny (segregačno/integračný) ale kontinuálny model možností ich akceptovania?
- Kedy sa pôsobnosť inštitúcií mimoškolského vzdelávania (aspoň tých, ktoré nadväzujú na školský vzdelávací systém) aj u nás previaže na pôsobnosť inštitúcií školských do uceleného systému plne v duchu Európskeho kvalifikačného rámca?
- Kedy vytvoríme u nás plnohodnotné a motivačné podmienky pre naplnenie druhej šance vo vzdelávaní pre všetkých, ktorých sa to týka?
- Kedy sa u nás aspoň myšlienkovu posunieme nielen ku konceptu celoživotného vzdelávania ale aj ku konceptu celoživotného učenia sa?

V kontexte verejnej politiky:

- Kedy začneme systematicky študovať dianie vo svetovej vzdelávacej politike a implantovať systematicky a nie len ad hoc podnety do vzdelávacej politiky u nás?
- Kedy sa u nás stanú koncepcné nástroje skutočným koncepcným východiskom a nie len dokumentom, ktorý stráca platnosť s nástupom nového ministra školstva?

- Kedy sa u nás vzájomne previazané vzdelávacie, profesijné a najmä kvalifikačné štandardy stanú plnohodnotnými nástrojmi vzdelávacej politiky?
- Kedy si uvedomíme, že iba koncept celoživotného učenia je trvalo udržateľným základom modernej vzdelávacej politiky?

V kontexte ekonomických vied by sme mali tiež aspoň začať:

- vnímať vzdelanie ako statok, ktorý sa nielen kapitalizuje, ale aj spotrebováva a prispieva tým k celkovému, nielen pracovnému rozvoju človeka;
- vnímať komodifikáciu časti vzdelania ako prirodzený proces, ktorý by sa mal premietnuť proporčne k tomu ako sú čerpané úžitky vzdelania (súkromne/spoločensky) aj do krytia nákladov tohto vzdelania;
- celkove z verejných zdrojov (nad rámcom povinného vzdelávania) preferovať adresnejšie financovanie spotreby statkov vzdelania pred plošným financovaním produkcie týchto statkov;
- otvárať možnosti viaczdrojového financovania sekundárneho a terciárneho vzdelávania;
- preferovať v odmeňovaní kritériá kvalifikovanosti a kompetentnosti pred kritériom formálne dosiahnutého vzdelania;
- hodnotiť vzdelávanie predovšetkým z hľadiska užitočnosti a trvalej udržateľnosti a nie z hľadiska nákladovosti a efektívnosti;

V sociálnom kontexte a v kontexte sociálnej politiky by bolo zase potrebné

- venovať maximálnu pozornosť eliminácii negatívnych vplyvov rodinného prostredia najmä v rámci predprimárneho a primárneho vzdelávania;
- atď.

Aj keď to možno na prvý pohľad nie je zrejmé, mnohé z týchto otázok a problémov navzájom súvisia a nemožno ich riešiť izolovane. Základnou paradigmou, spoločným základom všetkých zmien by však malo byť také chápanie vzdelávacej politiky, ktoré je založené na rozvoji kreativity v procesoch celoživotného učenia sa všetkého obyvateľstva.

V tomto zmysle považujeme túto monografiu za príspevok do diskusie o budúcnosti vzdelávacej politiky u nás.

Doslov

Moja cesta k napísaniu tejto monografie nebola ani jednoduchá ani priamočiara, ani rýchla, skôr naopak. A neopierala sa len o to, že som chodil do škôl, skôr práve naopak, aj keď sa to tak nemusí javiť. Sprevádzalo ma na nej aj mnoho výborných pedagógov – od mojich elementaristov manželov Novajovských a početných ďalších na základnej škole v Spišskej Belej, ktorí ma naučili milovať poznávanie, obsiahnuté v knižkách, cez slovenčinára prof. Babína na priemyslovke v Prešove (kde som – ó, hrôza! – takmer nezmaturoval a nadosmrť som sa vyliečil z ilúzií o duálnom vzdelávaní), doc. Karšaya a prof. Nezdobovú-Tokárovú, ktorí ma na prešovskej filozofii ešte pred polstoročím prví uviedli nielen ku Komenskému, ale aj ku Grundtvigovi, cez prof. Mihálika na bratislavskej Národohospodárskej fakulte až po učiteľov na Právnickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne, čo roky peľhajú sieť, v ktorej sa celoživotne starajú o vzdelávanie svojich niekdajších absolventov. A napokon najdlhší úsek môjho pracovného života na čele dnes už prakticky neexistujúcej vzdelávacej inštitúcie, kedysi sa roky starajúcej o osobitné kvalifikačné predpoklady desaťtisícov zamestnancov štátnej správy (ale dnes – zdá sa – nikomu nie potrebnej), ktorý mi dal šancu spoznať aj partnerskú École National d'Administration, povestnú francúzsku ENU, ale aj množstvo iných pracovísk ďalšieho vzdelávania po celej Európe. Samotný rukopis monografie sa začal rodiť ešte v rokoch 2000 – 2005, keď som na Národohospodárskej fakulte EU v Bratislave prednášal Ekonomiu vzdelávania a prácu na rukopise som ukončil už ako učiteľ Fakulty verejnej správy UPJŠ v Košiciach, prednášajúci práve Vzdelávaciú politiku.

V týchto letokruhoch narastal vo mne strom poznania sveta vzdelávania. Štepili a pestovali ho mnohí, niekedy aj rez bol potrebný. Miestami je ten strom sukovitý, na vzhľad nie pekný (a ani čítanie tejto monografie sa nemusí každému páčiť), ale ak vniknete pod jeho kôru, snáď sa vám zapáči tá možno trochu neobvyklá kresba dreva, ktorá sa v ňom skrýva.

AUTOR

LITERATÚRA

- ACADEMIA Istropolitana: Tvorba, rozvoj a implementácia otvoreného systému celoživotného vzdelávania v SR pre potreby trhu práce. Svätý Jur: Academia Istropolitana. 2007. Dostupné na: http://efelse.ku.sk/download/nazorovy_prieskumCZV2007.pdf
- ACKOFF, R. L.: From Data to Wisdom. *Journal of Applied System Analysis*. 1989, vol. 16, p. 3 - 9. ISSN 0308-9541
- ADLEROVÁ, Z.: Knihovna Karla Dvořáčka ve Vyškově – komunitní centrum pro vzdělávání dospělých. In: *e-Pedagogium* 2010, č. 1, s. 235 - 242. ISSN 1213-7758
- ALDOŠINA, M. I. [Алдошина, М. И.] *Современные проблемы науки и образования*. 2-е изд., Москва : Издательство Юрайт, 2020, 182 с. ISBN 978-5-534-12038-7. Dostupné na: <https://urait.ru/bcode/455536>
- ALEXOVIČOVÁ, T.: *Alternatívne školstvo v kocke*. Prešov: Metodologicko-pedagogické centrum, 2007. 34 s. ISBN 9788080454388
- ALEXY, J.: *Manažment znalostí a organizačné správanie*. Bratislava : NHF EU 2013. 286 s. ISBN 978-80-225-3643-1
- ALI TAHA, V. - SIRKOVÁ, M.: *Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov*. In: *Zborník vedeckých prác Katedry ekonomickej a ekonomiky ANNO 2011*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 15-27, ISBN 978-80-555-0415-5.
- AMMERMÜLLER, A. - DOHMEN, D.: *Individuelle und Soziale Erträge von Bildungsinvestitionen*. *Studien zum deutschen Innovationssystem*, 2004, Nr. 1, 81 S. ISSN 1613-4338
- AMREIN-BEARDSLEY, A. – COLLINS, C. – POLASKY, S. A. – SLOAT, E. F.: *Value-Added Model (VAM) Research for Educational Policy: Framing the Issue*. *Education Policy Analysis Archives*, 2013, roč. 21, č. 4, s.1 – 14. ISSN 1068-2341
- ANDRÁŠIK, L.: *Dynamika transformácie*. *Ekonomický časopis*, 1995, roč. 43, č. 3, s. 205 – 223. ISSN 0013-3035
- ANTALOVÁ, M.- RIEVAJOVÁ, E.: *Zmeny v profesijných kompetenciách na trhu práce v učiacej sa spoločnosti*. In: KOŠTA, J. (ed.): *Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie*. Bratislava : EÚ SAV – NHF EU, 2011, s. 12 – 23. ISBN 978-80-7144-188-5
- ANTALOVÁ, M.: *Ľudské zdroje a personálny manažment*. Bratislava: Národohospodárska fakulta Ekonomickej univerzity, 2011, 162 s. ISBN 978-80-225-3234-1
- ARMSTRONG, M.: *Personální management*. Praha: Grada, 1999, 968 s. ISBN 8071696145
- ARROW, K. J. – DEBREU, G.: *Existence of an Equilibrium for a Competitive Economy*. *Econometrica*, 1954, Vol. 22, No. 3. pp. 265 - 290. ISSN 1468-0262. Dostupné na <http://web.stanford.edu/class/msande311/arrow-debreu.pdf>
- ARROW, K. J.: *Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention*. In: GROVES, H. M. (ed.): *The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors*, Cambridge, MA: NBER, 1962, p. 609 – 626 ISBN 0-87014-304-2. Dostupné na <http://www.nber.org/chapters/c2144.pdf>
- BAČOVÁ, M.: *Celoživotné vzdelávanie: kľúč k spoločnosti založenej na vedomostiach*. In: ČERNOTOVÁ, M. (red.): *Škola - entita celoživotného vzdelávania*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002, s. 9 - 19. ISBN 80-8068-141-4
- BAJZÍKOVÁ, E. – WIDLICHOVÁ-LUPTÁKOVÁ, S. – RUDY, J. - VARGIC, B. – WEIDLICH, R.: *Manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Fakulta manažmentu UK, 2011, 213 s. ISBN 978-80-223-2989-7
- BAKOŠ, E. - BINEK, J - PÓČ, D.: *Ľudské zdroje - procesy, struktury a dokumenty*. Referenční příručka. Plzeň: Aleš Čeněk 2006, 150 s. ISBN 80-7380-013-6
- BALÁŽI, P.: *Financovanie vzdelávania v Slovenskej republike - história a súčasnosť*. In: *Finančné trhy: odborný mesačník pre teóriu a prax finančných trhov*, 2013. Február, časť 1, s. 1 - 13. ISSN 1336-5711
- BALÁŽOVÁ, E. a kol.: *Politika súdržnosti - príležitosti a ohrozenia*. Nitra: SPU 2017, 106 s. ISBN 978-80-552-1778-9
- BAROŠOVÁ, M.: *Vzdelávanie a príprava pre trh práce*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2011, 92 s. Dostupné na: https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2011/Barosova/2151_barosova.pdf
- BARTÁK, J.: *Vývoj prístupů ke znalostem, energetizace a jak obstát*. In: VALENČÍK, R. (ed.) *Ľudský kapitál a investície do vzdelání*. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 11 – 40. ISBN 978-80-7408-106-4
- BATESON, G.: *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha : Malverns 2006. 197 s. ISBN: 80-86702-19-7
- BATH, D. - BOURKE, J.: *Getting started with blended learning*. QLD, Australia: Griffith Institute for Higher education, 2010, 74 p. ISBN 978-1-921760-24-2
- BEBLAVÝ, M. - KUBÁNOVÁ, M.: *Národná správa o vzdelávacej politike*. Bratislava: SGI - INEKO 2001, 140 s. ISBN 80-89041-35-3
- BEBLAVÝ, M.: *Sociálna politika*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety 2009, 167 s. ISBN 9788089244478
- BEBLAVÝ, M.: *Školstvo*. In: MARCINČIN, A. (ed.): *Hospodárska politika na Slovensku 2000 – 2001*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, 2002, s. 217 – 236. ISBN 80-968155-8-X
- BECKER, G. S.: *Accounting for Tastes*. Cambridge (MA) – London: Harvard University Press 1998, 292 p. ISBN 9780674543577
- BECKER, G. S.: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd ed, Cambridge (MA): NBER 1975, 33 p. ISBN 0-226-04109-3
- BEKOVÁ, L. – GRAJCÁR, Š.: *Zručnosti pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy a ich rozvoj v sektore vzdelávania*. Bratislava : Euroguidance 2012. 57 s. ISBN 978-80-89517-06-0

- BELL, L. – STEVENSON, H.: Education Policy: Process, Themes and Impact. London – New York : Routledge 2006, 192 p. ISBN 978-04-15377-72-0
- BELZ, M. - SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. In: Škola – entita celoživotného vzdelávania. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2002, ISBN 80-8068-141-4
- BÉNARD, J.: Veřejná ekonomika I. Praha: Ekonomický ústav ČSAV, 1989. ISBN 990000431X
- BENČO, J.: Ekonomika vzdelávania. Bratislava: Iris 2003. 185 s. ISBN 80-89018-41-6
- BENČO, J.: Verejný sektor a verejné služby. Kunovice: Evropský polytechnický institut 2005, 185 s. ISBN 80-7314-063-2
- BERKA, P.: Úvod do umělé inteligence. T4: Znalosti. Praha : VŠE 2007. 27 s. [bez ISBN] Dostupné na <http://sorry.vse.cz/~berka/docs/4iz229/s04-znalosti-4p.pdf>
- BERNÁT, J.: Vyučovanie na neplnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum 2014, 64 s. ISBN 978-80-8052-604-7
- BERNSTEIN, B.: Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Granada: Paladin 1973, 212 p. Dostupné na: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-volume-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>
- BLÁŠKOVÁ, M.: Možnosti hospodárskej politiky pri formovaní znalostnej ekonomiky Slovenska. In: KUBÁTOVÁ, J. (ed.): Ekonomické znalosti pro tržní praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Katedra aplikované ekonomiky FF UP 2007, s. 18 – 22. ISBN 978-80-903808-8-2
- BŁĘDOWSKI, P. – NOWAKOWSKA, M.: Podstawy kształcenia ustawicznego. Łódź: Wydawnictwo ego 2010. 136 s. ISBN 978-83-929569-4-5
- BLIEM, W. - SCHMID, K. - PETANOVITSCH, A.: Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung Transfermöglichkeiten. Wien: Institut für Bildungsvorschung der Wirtschaft 2014, 164 S. ISBN 978-3-902742-80-3
- BOMBA, L. - ZEMANČÍKOVÁ, V.: Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove. PEDAGOGIKA.SK, 2011, roč. 2, č. 3, s. 145-171. ISSN 1338-0982
- BORMANN, I. - GREGERSEN, J.: Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In: PONGRATZ, L. A. - REICHENBACH, R. - WIMMER, M. (Hrsg.): Bildung - Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, 2007, s. 44 - 63. ISBN 3-938076-34-8
- BOŠŇÁKOVÁ, M.: Základy pedagogiky. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2006. 66 s. ISBN 80-89271-07-3
- BOUČKOVÁ, J. - VIDUNA, J.: Úvahy o lidském kapitálu. In: VALENČÍK, R. (ed.) Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 41 – 49. ISBN 978-80-7408-106-4
- BOUD, D. – COHEN, R. – SAMPSON, J.: Peer Learning and Assessment. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 1999, vol. 24, nr. 4, pp. 413-426. ISSN 0260-2938
- BOURDIEU, P.: Esprits d'Etat. Genise et structure du champ bureaucratique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. 1993, No 96-97, p. 49-62. Cit. podľa rus. prekl. Burd'e, P.: Duch gosudarstva. Genesis i struktura bjurokratičeskovo polja. In: Poetika i politika. Almanach Rossijsko-francuzskovo centra sociologii i filozofii Instituta sociologii Rossijskoj Akademii nauk, Sankt Peterburg: Aletejja, 1999, s. 125-166. Dostupné na: <http://bourdieu.narod.ru/bourdieu/PBetat.htm>
- BOURDIEU, P.: Le champ scientifique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. 1996, No2 -3, pp. 88 – 104. Cit. podľa rus. prekl. Burd'e, P.: Pole nauky. Almanach Rossijsko-francuzskovo centra sociologii i filozofii Instituta sociologii Rossijskoj Akademii nauk, Sankt Peterburg: Aletejja, 2002 (http://bourdieu.narod.ru/bourdieu/PB_chapm_scientifique.htm)
- BOURDIEU, P.: Social Space and the Genesis of Groups. In: Social Science Information, 1985, Vol. 24, № 2, pp. 195 – 220. ISSN 0539-0184. Cit. podľa čes. prekl. Sociální prostor a geneze „tříd“, Dostupné na: <http://mujweb.cz/www/soc.strat/Texty/bourdpr00.html>
- BOURDIEU, P.: The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 1986, pp. 241 – 258. ISBN 9780313235290
- BRÁZDOVÁ, Z.: Hodnocení ve vzdělávání dospělých. Olomouc: Andragogé 2000, 55 s. [Bez ISBN]
- BRDEK, M. - VYCHLOVÁ, H.: Evropská vzdělávací politika. Praha: ASPI 2004, 167 s. ISBN 80-86395-96-0
- BRUTOVSKÁ, G. - BUCHER, S.: Teoretický koncept aktívnej politiky trhu práce z pohľadu ekonomickej sociológie. In: Sociológia 2014, roč. 48, č. 4, s. 340 -356. ISSN 0049 - 1225
- BUČEK, M. – KOVÁČ GERULOVÁ, L. – KOVÁČ, U.: Metódy hodnotenia regionálnej konvergencie. Region Direct, 2008, č. 2, s. 75-89. ISSN 1337-8473
- BURJAN, V. a kol.: Učiace s Slovensko. Bratislava: MŠVVŠ SR, 2017, 226 s. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- BUTAŠOVÁ, A. a kol.: Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Bratislava : Univerzita Komenského 2010, 141 s. ISBN 978-80-223-2919-4
- CABANOVÁ, M.: Od pedagogickej diagnostiky k pedagogickej evalvácii. In: Pedagogická evaluace 2006. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-272-9
- CASEY, T. – CHRIST, K.: Social Capital and Economic Performance in the American States. Terre Haute: Institute of Technology, 2002, 29 p. Dostupné na: <http://www.rosehulman.edu/~casey1/US%20Social%20Capital%28Casey-Christ%29.pdf>

- CEMÉA: Spoločné vyhlásenie o neformálnom vzdelávaní. Hodnoty, odporúčania a spoločné pedagogické kritériá. 2012, 16 s. Dostupné na <https://www.iuventa.sk/files/platforma.pdf>
- COLEBATCH, H. K.: Úvod do POLICY. Brno: Barrister & Principal, 2005, 141 s. ISBN 8086598799
- COLEMAN, J. S.: Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Vol.94., 1988, p. 95-120. ISSN 0002-9602
- COLGLHAN, M. - DESURMONT, A.: School Autonomy in Europe: Policies and Measures. Brussels: Eurydice 2007, 63 p. ISBN 978-92-79-07522-3
- COULSON, A.: Human Life, Human Organization and Education. In: Education Policy Analysis Archives, 1994, vol. 2, nr. 9, pp. 1 - 39. ISSN 1068-2341
- COULSON, A.: Markets Versus Monopolies in Education: The Historical Evidence. Education Policy Analysis Archives, 1996, vol. 4, nr. 9, pp. 1 - 28. ISSN 1068-2341
- CUSACK, T. R.: Social Capital, Institutional Structures and Democratic Performance: A Comparative Study of German Local Governments. Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, 1997. 53 s. Dostupné na: <http://bibliothek.wz-berlin.de/pdf/1997iii97-2001.pdf>
- CVEK: Rozumne o migrácii. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2016, 60 s. Dostupné na: https://rozumneomigracii.sda.sk/files/Manual_Rozumne%20o%20migracii.pdf
- CZESANÁ, V. - MATOUŠKOVÁ, Z.: Další vzdělávání. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 374 - 396. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- ČAPLÁNOVÁ, A.: Ekonomia vzdelávania a tvorba ľudských zdrojov. Bratislava : IURA Edition 1999, 132 s. ISBN 80-88715-22-9
- ČAPLÁNOVÁ, A.: Investície do ľudského kapitálu v období zrýchleného technického pokroku. In: Sociálno-ekonomický obzor, 2013, roč. 1, č. 3, s. 4 – 14. ISSN 1339-2387
- ČERMÁK, V.: Sociologie vzdělání. In: MAŘÍKOVÁ, H. - PETRUSEK, M. - VODÁKOVÁ, A. a kol.: Velký sociologický slovník. Praha, Karolinum 1996, 1+2 sv. 1627 s. ISBN 80-7184-311-3
- ČEŠKOVÁ, I. - GRÁF, T.: Přednáškové cykly a další formy vzdělávání dospělých ve Hvězdárně a planetáriu Johanna Palisy VŠB - TU Ostrava. e-Pedagogium 2010, roč. 10, č. 88, s. 243-254. ISSN 1213-7758
- DANIŠ, M. - ŠEBESTOVÁ, P.: Vademékum študenta vysokej školy. Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius, 2015. 103 s. ISBN 9788081670336
- DELORS, J. et alli: Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 125 s. [bez ISBN]
- DELORS, J.: The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? International Revue of Education, 2013, č. 59, s. 319–330. ISSN 0020-8566
- DETKO, J. - GRESSNEROVÁ L., Štúdium v Európskej Únii krok za krokom, Bratislava: Iuventa 2006, 123s. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/documents/1_eurodesk/import/Dokumenty%20pre%20stranku/studium-v-eu.pdf
- DOBEŠ, M.: Ľudský kapitál a výkonnosť ekonomiky. Košice: Stredisko pre výskum a rozvoj vzdelávania, 2001, 98 s. Dostupné na: <http://docplayer.net/30574079-Ludsky-kapital-a-vykonnost-ekonomiky.html>
- DOBEŠ, M.: Miera návratnosti investícií do ľudského kapitálu. In: Človek a spoločnosť, 2000, roč. 3, č. 4, s. 19 – 21. ISSN 1335-3008
- DOBRYLOVSKÝ, J. - ADÁMEK, P.: Politika zaměstnanosti a její uplatňování v EU a v České republice. In: VALENČÍK, R. (ed.) Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 2 - 10. ISBN 978-80-7408-106-4
- DOČKAL, V.: Informačno-metodický materiál k organizácii výchovy a vzdelávania integrovaných intelektovo nadaných žiakov v 1. – 4. ročníku základnej školy. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2005, 13 s. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/01/vudpap-informacie-pre-pedagogov-Informacno-metodicky-material-k-organizacii-vychovy.pdf>
- DRÁL, P. (ed.): Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Príklady dobrej praxe. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry 2011, 133 s. ISBN 978-80-89008-37-7
- DRUCKER, P. F.: Management – budoucnost začíná dnes. Praha : Management Press, 1992. 126 s. ISBN 80-85603-00-4
- DRUCKER, P. F.: Řízení v turbulentní době. Praha : Management Press 1994. 215 s, ISBN 80-85603-67-5
- DUDOVÁ, I. - POLONYOVÁ, S.: Ekonomia vzdelávania. Bratislava: Ekonom, 2012. 197 s. ISBN 978-80-225-3375-1.
- DUDOVÁ, I.: Ekonomia vzdelávania. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2011. 228 s. ISBN 978-80-225-3117-7
- DUDOVÁ, I.: Vzdelávacia politika a vplyv súčasných spoločenských podmienok. In: Dialógy o ekonomike a riadení, 2002, roč.4. č. 10, s. 64 - 70. ISSN 1335-4582
- DUCHOVIČOVÁ, J. - KURINCOVÁ, V. a kol: Teoretické základy výchovy a vzdelávania. Nitra: Pedagogická fakulta UKF 2012. 294 s. ISBN 978-80-558-0144-5
- DURDISOVÁ, J. - MERTL, J.: Veřejné a soukromé financování rozvoje lidského kapitálu ve zdravotnictví. In Sborník z mezinárodní konference Reprodukce lidského kapitálu (vzájemné vazby a souvislosti). Praha: Oeconomica, 2008. Dostupné na: <https://adoc.pub/veejne-a-soukrome-financovani-rozvoje-lidskeho-kapitalu-ve-z.html>
- ŽURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J.: Pedagogická psychológia. Bratislava : SPN 1988 [bez ISBN]

- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ a kol.: Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : SPN 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4
- ĎURIŠOVÁ, L.: Založit profesní vzdělávání na znalostech nebo zkušenostech? Lifelong Learning - Celoživotní vzdělávání, 2011, roč. 1, č. 1, s. 22 - 32, ISSN 1804-526X
- DŽAMBAZOVIČ, R. - JURÁSKOVÁ, M.: Sociálna exklúzia (vylúčenie) Rómov na Slovensku. In: VAŠEČKA, M. (ed.): Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava: IVO 2002, s. 527 - 564. ISBN 9788088935414
- DŽAMBAZOVIČ, R.: Sociálne postavenie ako faktor pri sledovaní diskriminácie na Slovensku. In: KOTVANOVÁ, A. (ed.) Dáta o rovnosti v slovenskej realite. Bratislava: Equilibria 2012, s. 66 – 93. ISBN 978-80-8143-053-4
- EDVINSSON, L. - MALONE, M. S.: Intellectual Capital. New York: Harper Business, 1997, 240 p. ISBN 9780887308413
- ESPINOZA, O.: Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 2009, roč. 17, č. 8, s. 1 – 13. ISSN 1068–2341
- EURÓPA 2010 – Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. Brusel: Európska komisia 2010, 36 s. Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>
- EUROPEAN Commission: White paper on education and training: Teaching and Learning. Towards the learning society. Brussels, 29. 11. 1995 Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- EURÓPSKA KOMISIA: Oznamenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. Podpora rastu a zamestnanosti – program modernizácie európskych systémov vysokoškolského vzdelávania {SEK(2011) 1063 v konečnom znení}. Brusel 20.9.2011. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=ES>
- EURÓPSKA ÚNIA: Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. júna 2009 o vytvorení Európskeho systému kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu (ECVET) (2009/C 155/02). Úradný vestník Európskej únie C 155/11, 2009, 8 s. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=SL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=SL)
- EURÓPSKA ÚNIA: Oznámenie Komisia Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia 2010 – 2020: obnovený záväzok vybudovať Európu bez bariér {SEK(2010) 1323}. Brusel, 15.11.2010. 13 s. Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/medzinarodna-spolupraca/europska-unia/strategie-europskej-unie/kom_2010_636.pdf
- EURYDICE: Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie. Lisabon 2000. Dostupné na <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/Sk/FrameSet/html>
- EURYDICE: Formální vzdělávání dospělých. Koncepce a praxe v Evropě. Brussels: EACEA 2011, 73 s. ISBN 978-92-9201-170-3
- EURYDICE: Nationale Studiengebühren und Fördersysteme im europäischen Hochschulwesen – 2020/2021. . Eurydice – Fakten und Zahlen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2020, 112 S. ISBN 978-92-9484-360-9
- EURYDICE: Recognition of Prior Non-Formal and Informal Learning in Higher Education. Brussels: EACEA 2013, 14 p. ISBN 978-92-9201-451-3
- EURYDICE: Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe. Brussels: Európska kancelária Eurydice 2006, 92 s. ISBN 92-79-02065-X
- EURYDICE: Zajišťování kvality ve vzdělávání: politika a přístupy v oblasti evaluace škol v Evropě. Zpráva Eurydice. Lucemburk: EACEA 2015. 208 s. ISBN 978-92-9492-088-1
- FASIH, T.: Linking Education Policy to Labor Market Outcomes. Washington, D.C.: World Bank 2008, 108 p. ISBN 978-0-8213-7509-9
- FAURÉ, E. et all: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris : UNESCO. 1972. 309 s. ISBN 92-3-101017-4
- FIALOVÁ, M.: "Společnost produktivních služeb" versus "vzdělanostní společnost" a "znalostní ekonomika". In: VALENČÍK, R. (ed.) Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 55 – 62. ISBN 978-80-7408-106-4
- FIFEKOVÁ, M.: Priame zahraničné investície a efekty spillovers. Občianske združenie Alternatíva Komunikácia Občania, 2008. Dostupné na: http://alternativa.sk/uploads/tx_clanok/Fifekova_RP.pdf
- FILIPOVA, J. - VALNÁ, S.: Prístupy k definovaniu a meraniu chudoby. Ekonomický časopis, 1995, 43, 118-129. ISSN 0013-3035
- FINANCOVANIE škôl v Európe. Mechanizmy, metódy a kritériá vo verejnom financovaní. Brussels: EACEA 2014, 100 s. ISBN 978-92-9201-666-1
- FÓNADOVÁ, L. - KATRŇÁK, T.: Rovné příležitosti a vzdělávání. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 420 - 431. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

- FRENOVÁ, J.: Firmám chýbajú zamestnanci i napriek nezamestnanosti. In: KUBÁTOVÁ, J. (ed.): Ekonomické znalosti pro tržní praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Katedra aplikované ekonomiky FF UP 2007, s. 84 - 88. ISBN 978-80-903808-8-2
- FRICKE, M.: The Knowledge Pyramid: A Critique of the DIKW Hierarchy. *Journal of Information Science*, 2007, XX (X), p. 1 – 13. ISSN 0165-5515
- FRIEDMAN, M. - KUZNETS, S.: *Income from Independent Professional Practice*. New York: National Bureau of Economic Research 1945, pp. xxxiii, 599. Dostupné na: <https://www.nber.org/books-and-chapters/income-independent-professional-practice>
- FRK, V. - LUKÁČOVÁ, S.: Intelektuálny kapitál organizácie. In: *Edukácia človeka - problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2013, s. 174 - 180. ISBN 978-80-555-0825-2
- FRK, V. - PIROHOVÁ, I.: Znalostná spoločnosť a človek ako jej prvoradá hodnota. In: PIROHOVÁ, I. - LUKÁČ, E. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010, s. 135 – 145. ISBN 978-80-555-0152-9
- FRK, V.: *Vzdelávanie ako cesta rozvoja vedomostnej spoločnosti*. In: LUKÁČ, E. (ed.): *Metamorfózy edukácie I*. Prešov : Prešovská univerzita, 2013. s. 5 – 19. ISBN 978-80-555-0950-1
- FUDALY, P. - LENČO, P.: *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: Iuventa 2008, 70 s. ISBN 978-80-8072-079-7
- FUCHS, E.: Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In: PONGRATZ, L. A. - REICHENBACH, R. - WIMMER, M. (Hrsg.): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 2007, s. 136 - 151. ISBN 3-938076-34-8
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ (ed.): *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: SGI 2010, 151 s. Dostupné na: <https://www.governance.sk/wp-content/uploads/2016/10/Ziaci-zo-znevuhodneneho-prostedia.pdf>
- GAŽOVÁ, V.: *Pojem kultúrneho priemyslu a jeho metamorfózy*. In: GAŽOVÁ, V. (ed.): *Metamorfózy priemyslu kultúry*. *Acta Culturologica*, Zv. 23. Bratislava: Katedra kulturológie, Filozofická fakulta UK, 2014b, s. 5 - 6. ISBN 978-80-223-3729-8
- GAŽOVÁ, V.: *Predhovor*. In: GAŽOVÁ, V. (ed.): *Metamorfózy priemyslu kultúry*. *Acta Culturologica*, Zv. 23. Bratislava: Katedra kulturológie, Filozofická fakulta UK, 2014a, s. 5 - 6. ISBN 978-80-223-3729-8
- GBÚROVÁ, M.: *Vedomostná spoločnosť v kontexte vzťahu občianska spoločnosť - štát*. In: MAŇKA, V. - GBÚROVÁ, M. a kol.: *Európska únia a Slovensko na ceste k vedomostnej spoločnosti*. Bratislava: Friedrich Ebert Stiftung 2006, s.13 - 19. ISBN 80-89149-10-3
- GEFFERT, R.: *Sociálna politika*. Košice: UPJŠ 2009, 152 s. ISBN 9788070977408
- GIORGAS, D.: *Community Formation and Social Capital in Australia*. Sydney: Australian Institute of Family, 2000. Dostupné na: <http://www.aifs.gov.au/institute/afrc7/giorgas.pdf>
- GLASOVÁ, M.: *Aktuálne otázky výchovy v perspektíve niektorých novších vedeckých poznatkov o človeku*. In: *Evanjelizácia rodičov a žiakov katolíckych škôl*. Banská Bystrica ; Rodapress, 2006, s. 15 – 34 [bez ISBN]
- GOMBITOVÁ, D.: *Úvod do monitorovania a evaluácie*. Bratislava: Slovenská evaluačná spoločnosť 2007. 96 s. ISBN 978-80-969860-9-5
- GONDA, J.: *Idea slobodného vzdelania ako kontrarevolúcia*. *Pravé Spektrum - politicko-spoločenský e-zin*, 10. 12. 2006. Dostupné na: <https://www.prave-spektrum.sk/print.php?510>
- GONDA, P. - HUMAJOVÁ, Z. - LINDÁK, J.: *Stručná charakteristika systému financovania*. In: HUMAJOVÁ, Z. (ed.): *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v spoločenskom kontexte*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika 2008, s. 20 - 35. ISBN 978-80-89121-13-7
- GONON, P.: *Arbeit, Beruf und Bildung*. Bern: h.e.p. Verlag 2002, 464 S. ISBN 3-905905-60-4
- GOSSEN, H. H.: *Entwicklung der Gesetze des menschlichen Verkehrs, und der daraus fließenden Regeln für menschliches Handeln*. Braunschweig: Friedrich Vieweg und Sohn 1854, 277 S. Dostupné na: https://archive.org/details/bub_gb_BzFGAAAYAAJ/page/n5/mode/2up
- GRAY, P.: *Švoboda učení*. Praha : scio 2012, 100 s. ISBN 978-80-7430-093-6
- GRECMANOVÁ, H. – HOLOUŠKOVÁ, D. – URBANOVSKÁ, E.: *Obecná pedagogika I.*, Olomouc : Hanex 1999, 231 s. ISBN 80-85783-20-7
- GRECMANOVÁ, H.: *Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima*. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 2 - 21. ISSN 1211-4669
- GRÉCO, P.: *Učenie a intelektové štruktúry*. In: FRAISE, P. – PIAGET, J.: *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava : SPN 1968, s. 123 – 177. [bez ISBN]
- GREENBERG, D.: *Hodnocení veřejných programů*. In: POTUČEK, M, a kol.: *Veřejná politika*. Praha: Slon 2005, s. 187 – 216. ISBN 80-86429-50-4
- GREGER, D.: *Kurikulární politika*. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006b, s. 119 – 130. ISBN 80-246-1260-7

- GRENČÍKOVÁ, A.: Vplyv trhu práce na systém vzdelávania. In: KUBÁTOVÁ, J. (ed.): Ekonomické znalosti pro tržní praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Katedra aplikované ekonomiky FF UP 2007, s. 94 - 98. ISBN 978-80-903808-8-2
- GRESCHKA, A.: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsvorschung aufzuheben. In: PONGRATZ, L. A. - REICHENBACH, R. - WIMMER, M. (Hrsg.): Bildung - Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, 2007, s. 9 - 29.. ISBN 3-938076-34-8
- GROOTAERT, Ch. – NARAYAN, D. – NYHAN JONES, V. – WOOLCOCK, M.: Measuring Social Capital. Washington: World Bank, 2004. 53 p. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/292502553_Measuring_social_capital_An_integrated_questionnaire
- HABERMAS, J.: Strukturální přeměna veřejnosti. Praha: Filosofía, 2000, 424 s. ISBN 8070071346
- HADDAD, W. D.: Education Policy – planning process: an applied framework. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning. 1995. 96 s. ISBN 92-803-1155-7
- HALÁSEK, D.: Standardizace veřejných služeb. Ostrava: VŠB 2004, 115 s. ISBN 80-248-0685-1
- HAPALOVÁ, M. - KRIGLEROVÁ, E. G.: O krok bližšie k inklúzii. Bratislava: Človek v tísní - pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013, 359 s. ISBN 978-80-971343-0-3
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: Velký psychologický slovník. Praha : Portál 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5
- HAVLÍČKOVÁ, K.: Informační a znalostní management. Praha : Ústav informační studií a knihovnictví UK, 2009. 43 s. [bez ISBN]
- HELUS, Z.: Soudobé teorie vzdělávání. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006b, s. 47 – 60. ISBN 80-246-1260-7
- HICKS, J. R. - ALLEN, R. G.: A reconsideration of the theory of value. Part I. *Economica*, 1934, vol. 1, nr. 1, pp. 52-76. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/2548574>
- HINC, S.: Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej, In: *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 2009, nr 3, s. 9 – 23. ISSN 1899-3524
- HLÁSNA, S. - HORVÁTHOVÁ, K. - MUCHA, M. - TÓTHOVÁ, R.: Úvod do pedagogiky. Nitra: Enigma 2006. 360 s. ISBN 80-89132-29-4
- HLOUŠKOVÁ, L.: Celoživotní poradenství jako učební příležitost pro dospělé. *e-Pedagogium*, 2010, roč. 10, č. 1, s. 11 - 22. ISSN 1213-7758
- HODAS, S.: Is Water an Input to a Fish? Problems with the Production-Function Model in Education. *Education Policy Analysis Archives* 1993, vol. 1, Nr. 12, pp. 1 - 7. ISSN 1068-2341
- HOLÚBKOVÁ, K. - JIRÁNKOVÁ, H.: Reč ako nástroj sociálneho začleňovania. Úvodný text k problematike termínu „mentálne postihnutie“. *Revúe liečebnej pedagogiky*, 2009, roč. III, č. 5, s. 6 - 8. ISSN 1337-5563
- HROMADA, I. - SLOBODA, B. - VANTUCH, J.: Správa o vzdelávacej politike: národná správa o napĺňaní cieľov pracovného programu Európskej komisie Vzdelávanie a odborná príprava 2010. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2007, 27 s. Dostupné na: http://old.minedu.sk/data/USERDATA/EUZAL/VaOP2010/sprava_sk.pdf
- HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ I. a kol.: Sociológia výchovy a vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9
- HRONEC, Š. - MIŠKOCOVÁ, L.: Miesto služieb vzdelávania v sociálnej politike štátu. In: LAPINOVÁ, E. - KORI-MOVÁ, G. (eds.) Zborník z vedeckej konferencie Determinanty sociálneho rozvoja: Sociálna ekonomika ako priestor podpory európskeho občianstva. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Katedra verejnej ekonomiky a regionálneho rozvoja 2013. ISBN 978-80-557-0600-9
- HRUŠKOVÁ, L.: Sociální komunikace v sociálním softwaru a výukových platformách (Social communication in social software and educational platforms). In ANDRES, P. - VALIŠOVÁ, A. a kol.: Technické, humanitní, a společenské vědy: Je možné vést v pedagogickém procesu dialog? Praha: České vysoké učení technické, 2013. ISBN 978-80-01-05287-7.
- HUMAJOVÁ, Z. - KRÍŽ, M. - PUPALA, B. - ZAJAC, P.: Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika 2008, 58 s. ISBN 978-80-89121-12-0.
- HUMAJOVÁ, Z. (ed.): Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v spoločenskom kontexte. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika 2008, 84 s. ISBN 978-80-89121-13-7
- HUMAJOVÁ, Z.: Rozdelenie kompetencií v systéme spravovania škôl. In: HUMAJOVÁ, Z. (ed.): Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v spoločenskom kontexte. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika 2008, s. 14 - 19. ISBN 978-80-89121-13-7
- HVIZDOVÁ, E. – MIKLOŠÍK, A.: Manažment znalostí: personálne a technologické perspektívy. Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2012. 150 s. ISBN 978-80-225-3364-3
- HVIZDOVÁ, E. a kol.: Manažment znalostí – dôležitý produktívny faktor podniku 21. storočia. Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2009. 65 s. ISBN 978-80-225-2847-4
- HVORECKÝ, J.: Explicitné a tacitné matematické znalosti. In: *Acta Mathematica* 16, s. 88-92. Nitra, Fakulta prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. ISBN 978-80-5580-365-4.
- CHILDERS, D.: Four Dimensions of Educational Policy Theory. Yahoo Contributor Network, Dec 31, 2007. Dostupné na: https://www.academia.edu/6838029/Four_Dimensions_of_Educational_Policy_Theory
- ILLICH, I.: Odškolení společnosti. Praha: Sociologické nakladatelství 2000, 110 s. ISBN 80-85850-96-6

- ILMONEN, K.: Social Capital and Trust in Finland. Dublin: Trinity College, 2000. 20 s. Dostupné na: <http://www.jhu.edu/~istr/conference/dublin/workingpapers/ilmonen.pdf>
- IVANČIKOVÁ, L.: Štatistické meranie chudoby a nerovnosti, In: Slovenská štatistika a demografia 2003., roč. 13, č.3, s.111-113. ISSN 1210-1095.
- IVANIČKOVÁ, A. - VLČKOVÁ, V. (2011) Ľudský kapitál v znalostnej ekonomike. In BUČEK, M., REHÁK, Š.,HUDEC, O. Regionálne dimenzie znalostnej ekonomiky. Bratislava (Ekonomická univerzita), Technická univerzita (Košice), Žilinská univerzita (Žilina), Slovenská poľnohospodárska univerzita (Nitra) 2011, s. 34-59. ISBN 978-80-225-3239-6.
- JACKSON, S. - BOHRER, J.: Quality Assurance in Higher Education: recent developments in the United Kingdom. Research in Comparative and International Education, Volume 5 Number 1 2010, pp. 77 - 87. ISSN 17454999
- JANDOUREK, J., Sociologický slovník. Praha: Portál 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0
- JANN, W. – WEGRICH, K.: Theories of the Policy Cycle. In: FISCHER, F. – MILLER, G. J. - SIDNEY, M. S. (eds.): Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods. Boca Raton, FL.: CRC Press 2007, pp. 43 – 62. ISBN 1-57444-561-8
- JELÍNKOVÁ, D. - VANTUCH, J.: Kodanský proces (vývoj v rokoch 2002 – 2010) [online]. Bratislava, ReferNet Slovakia 2011. Dostupné na: [http://www.refernet.sk/images/news/files/Kodansky%20proces%202002-2010\(1\).pdf](http://www.refernet.sk/images/news/files/Kodansky%20proces%202002-2010(1).pdf)
- JESENSKÝ, J.: Základy komprehenzívni speciální pedagogiky. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 275 s. ISBN 80-7041-196-1
- JEWONS, W. S.: The Theory of Political Economy. London – New York: MacMillan, 1871, p. 180. Dostupné na: https://www.econlib.org/library/YPDBooks/Jevons/jvnPE.html?chapter_num=8#book-reader
- JUREČKA, V. : Mikroekonomie. Praha : Grada Publishing 2010. 360 strán, ISBN 978-80-247-3259-6
- JURGA, R.: Analýza a prognóza osobnej spotreby v slovenskej republike. Acta Oeconomica Cassoviensia, roč.I, 2008, č.2, s. 36 – 45. ISSN 1336-6020
- JURÍČKOVÁ, V.: Trh práce ako fundamentálna zložka trhovej ekonomiky. In. KOŠTA, J. (ed.): Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, 2011, s. 100 - 111. ISBN 978-80-7144-188-5
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. a kol.: Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách. Bratislava: Univerzita Komenského 2019, 199 s. ISBN 978-80-223-4814-0
- JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol.: Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl. Bratislava: NÚCEM 2013, 60 s. ISBN 978-80-89638-16-1
- JUŠČÁKOVÁ, Z.: Autoevaluácia a ukazovatele kvality školy. Bratislava: NÚCEM 2011. 22 s. Dostupné na: <https://silo.tips/download/autoevaluacia-a-ukazovatele-kvality-koly>
- JŮVA, V. a kol.: Základy pedagogiky. Brno: Paido 2001. 120 s. ISBN 80-85931-95-8
- KAČÍRKOVÁ, M.: Výskumné zhľuky a vedecké parky ako faktor inovačného rozvoja regiónov. Bratislava : Ekonomický ústav SAV, 2011. 27 s. ISSN 1337-5598
- KADLECOVÁ, K. - LAMPER, I. (ed.): Vzdělávání na dožití. Praha: REspekt Institut, 2008, 110 s. ISBN 978-80-904153-0-0
- KACHAŇÁKOVÁ, A. a kol.: Riadenie ľudských zdrojov : personálna práca a úspešnosť podniku. Bratislava : Sprint vŕa, 2007, 207 s. ISBN 978-80-89085-83-5
- KALISIAK, K. - SZREDER, M. - BIAŁOWAŚ, K.: Finansowy i niefinansowy zwrot z edukacji. Gospodarka narodowa 2011, rok LXXX/XXI, nr. 9 (241), s. 77 – 102. ISSN 0867-0005
- KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006b, 172 s. ISBN 80-246-1260-7
- KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006a. 159 s. ISBN 80-246-1262-3
- KALOUS, J.: Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006a, s. 33 – 46. ISBN 80-246-1260-7
- KALOUS, J.: Legislativa ve školství. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006b, s. 107 – 118. ISBN 80-246-1260-7
- KALOUS, J.: Řízení, financování, participace. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006c, s. 131 – 142. ISBN 80-246-1260-7
- KALOUS, J.: Teorie vzdělávací politiky. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 96 s. ISBN 8021102470.
- KAMENÍČEK, J.: Lidský kapitál. Bohatství, které dřímá v nás. Praha : Karolinum 2012, 230 s. ISBN 978-80-246-2139-5
- KAŠČÁK, O. - PUPALA, B.: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. Pedagogická orientace, 2011, roč. 21, č. 1, s. 5–34. ISSN 1211-4669
- KAŠČÁK, O.: Kompendium sociológie výchovy. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave – Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-8082-606-2. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/kompedium-sociologie-vychovy/>
- KATRŇÁK, T. - SIMONOVÁ, N.: Intergenerační vzdelávací fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 až 2009. In: Sociologický časopis. 2011, roč. 47, č. 2, s. 207 – 242. ISSN 0038-0288
- KATRŇÁK, T.: Explanace sociální fluidity – jedna z vlastevok na obzoru. SOCIOweb – sociologický webzin 2010, nr. 4. ISSN 1214-1720. Dostupné na http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf

- KATRŇÁK, T.: Jaký je mechanismus snižování nerovných šancí na vzdělání podle sociálního původu? In: Sociologický časopis 2009, roč. 45, č. 5, s. 1033 – 1037. ISSN 0038-0288
- KATRŇÁK, T.: Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: SLON 2004, 190 s. ISBN 80-86429-29-6
- KELLER, J. –TVRDÝ, L.: Vzdělanostní společnost. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6
- KEŠELOVÁ, D.: Celoživotné vzdelávanie a aktívne opatrenia na trhu práce v kontexte systému flexiistoty: možnosti posilnenia ich vzájomných väzieb. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2013, 72 s. [Bez ISBN]
- KIKER, B. F.: Von Thünen on Human Capital. Oxford Economics Papers 1969, vol. 21, nr. 3, pp. 339-343. ISSN 1464-3812
- KILÁROVÁ, I.: SNK v systéme ďalšieho vzdelávania knihovníkov na Slovensku. Východiská a perspektívy. In: Konferencie Knihovny súčasnosti. Brno: Sdružení knihoven ČR, 2007, s. 460 - 477. ISBN 978-80-86249-44-5
- KIRKPATRICK, D.: Great ideas revisited. Techniques for evaluating training programs. Revisiting Kirkpatrick's four-level model. Training and Development, 1996, vol. 50, pp. 54–59. ISSN 1468-2419
- KLEIN, V. – SOBINKOVIČOVÁ, E. a kol.: Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Prešov : Metodické centrum 2013, 78 s. ISBN 978-80-8052-557-6
- KLEŠTINCOVÁ, L.: Spájame vysoké školy s trhom práce. Bratislava : Inštitút hospodárskej politiky 2011. 23 s. [bez ISBN]
- KLINEC, I.: Rímsky klub, globálna problematika a globálna rezolutika. In: RUSKO, M. (ed.): Globálne existenciálne riziká. Žilina: Strix 2012, s. 59 – 106. ISBN 978-80-89281-86-2
- KLINEC, I.: Zelené myslenie, zelená budúcnosť. Olomouc: Centrum interdisciplinárnych štúdií Univerzity Palackého, 2005. 258 s. [bez ISBN]
- KŁOSKOWSKA, A.: Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. In: BOURDIEU, P. - PASSERON, J.-C: Reprodukcia. Elementy systemu nauczania. Wyd. drugie. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN 2011, s. 11 – 52. ISBN 9788301146245
- KNIGHT, B. A.: Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami v školách bežného typu. Efeta, 2001. roč. 11, č. 2, s. 14 - 17. ISSN 1335-1397
- KOHOUT, K.: Základy obecné pedagogiky. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 148 s. ISBN 80-7048-043-2
- KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávácí politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015. 472 s. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/846230/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- KOHOUTEK, J. a kol.: Zajišťování kvality českého vysokého školství. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávácí politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 267 - 303. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- KOKAVCOVÁ, D.: Nová paradigma znalostného manažmentu, Bratislava : IURA Edition 2011, 92 s. ISBN 978-80-8078-395-2
- KOLÁŘ, Z. - VALIŠOVÁ, A.: Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009, 232 s. ISBN 9788024728575
- KOLBE, F.-U. - SÜNKER, H. - TIMMERNANN, D.: Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung - Markierung zur Theorieentwicklung. In: SÜNKER, H. - TIMMERMANN, D. - KOLBE, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gessellschaft, Soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994, s. 11 - 33. ISBN 978-3518286852
- KOLLÁR, M.: Peněžní zásoba a hospodářské cykly. Praha: Liberální institut, 2004. 22 s. [bez ISBN] Dostupné na http://www.libinst.cz/Files/KqLFy4r2/profile/2559/kollar_penize.pdf
- KOMINAREC, I. a kol.: Základy pedagogiky. Prešov : PU 2003. 138 s. ISBN 80-8068-181-3
- KOMISIA Európskeho parlamentu: Legislatívne uznesenie Európskeho parlamentu o návrhu rozhodnutia Európskeho parlamentu a Rady ustanovujúcom integrovaný program činnosti v oblasti celoživotného vzdelávania (KOM(2004)0474 - C6-0095/2004 -2004/0153(COD)). Úradný vestník 272 E , 09/11/2006 S. 0178 - 0179
- KOMISIA Európskych spoločenských: Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európsmu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov sprevádzajúce oznámenie „Jednotný trh pre Európu 21. storočia“ Služby všeobecného záujmu vrátane sociálnych služieb všeobecného záujmu: nový európsky záväzok {KOM(2007) 724 v konečnom znení}, Brusel, 20.11.2007. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0725:FIN:sk:PDF>
- KOMISIA Európskych spoločenských: Zelená kniha: Migrácia a mobilita: výzvy a príležitosti vzdelávacích systémov EÚ {SEK(2008) 2173}. Bruxelles: DG Education and Culture Consultation on Education and Migration, 2008, 16 s. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:SK:PDF>
- KOMPARATIVNÍ analýza proinkluzivity školské legislativy: Finsko, Rakousko a ČR. Ostrava: Sociofaktor, 2013, 119 s. Dostupné na: <https://www.op-vk.cz/filemanager/files/file.php?file=36005>
- KONCEPCIA celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike. Bratislava : MŠV SR 2005. 14 s. + prílohy [bez ISBN] Dostupné na http://nuczv.sk/wp-content/uploads/6_Koncepcia_CZV.zip
- KONEČNÝ, B.: Identifikácia údajov o obyvateľoch ohrozených diskrimináciou na úrovni miestnej samosprávy. In: KOTVANOVÁ, A. (ed.) Dáta o rovnosti v slovenskej realite. Bratislava: Equilibria 2012, s. 187 - 202. ISBN 978-80-8143-053-4

- KONEČNÝ, S. - RADIČOVÁ, I.: Sociálna politika vo svete a u nás. In TOKÁROVÁ, A. a kol.: Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Vysokoškolská učebnica AFPhUP 55/137. 1. vydanie. Prešov: FF PU 2002, s. 249 – 274. ISBN 80-968367-5-7
- KONEČNÝ, S. - KONEČNÝ, B.: Otvorená komunálna politika - teória a prax. Bratislava: Mayor 2009, 291 s. ISBN 9788096913336
- KONEČNÝ, S. – BOLFÍKOVÁ, E.: Education, Training and the Issue of their Efficiency within the Slovak Public Administration. In: Public Policy and Administration Challenges and Synerhies. Presented papers from the 16th NISPACEe Annual Conference. Bratislava : NISPACEe 2008. ISBN 978-80-89013-38-8
- KONEČNÝ, S. – ŠTEVOVE, J.: Prognostický scenár oblasti práce. Čiastková úloha ŠPEV 904 113 201 03 Prognózovanie a tvorba koncepcie rozvoja oblasti práce. štúdia č. 4. Bratislava: Výskumný ústav sociálneho rozvoja a práce, 1989 [bez ISBN]
- KONEČNÝ, S. – VASILOVÁ, Z. – UŠIAK, G.: Skúšky zamestnancov v štátnej službe. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2003, 62 s, ISBN 8096830856
- KONEČNÝ, S. (zost.): Vzdelávanie vo verejnej správe a vo verejnom sektore. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2008. ISBN 978-80-970096-0-1
- KONEČNÝ, S.: Formulácia cieľov sociálneho rozvoja pracovných kolektívov. In: Přeměny práce a řízení pracovních kolektivů v podniku. Pardubice: VŠCHT 1987, s. 41 - 46. [bez ISBN]
- KONEČNÝ, S.: Investície do vzdelávania sú efektívne. In: Verejná správa, 59, 2004, č. 20, s. 23. ISSN 1335-7883
- KONEČNÝ, S.: K pojmu „verejný záujem“. In: ŠTANGOVÁ, N. (zost.): Teória a prax verejnej správy. Košice : Fakulta verejnej správy UPJŠ, 2009, s. 71 – 74. ISBN 978-80-7097-736-1
- KONEČNÝ, S.: K vymedzeniu predmetu sociálnej politiky. In: Aktuální otázky sociální politiky - teorie a praxe. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2011, s. 44 - 52. ISBN 978-80-7395-413-0
- KONEČNÝ, S.: Labor Market, Future Unemployment Discused. In: JPRS Report East Europe (Springfield, VA : US Government Office) 90-166, 19 December 1990, pp. 23-24. [bez ISBN]
- KONEČNÝ, S.: Odborný rast je celoživotný proces. In: Verejná správa, 58, 2003, č. 2, s. 2 – 4. ISSN 1335-7883
- KONEČNÝ, S.: Public Administration Education and Training in the Slovak Republic: Issues and Problems. In: ROSENBAUM, A. - GAJDOŠOVÁ, L. (eds.): State Modernization and Decentralization – Implications for Education and Training in Public Administration: Selected European and Global Perspectives. Bratislava : IASIA – NISPACEe, 2003, p. 122-127. ISBN 80-89013-10-4
- KONEČNÝ, S.: Sociálny kapitál, sociálne siete a komunálna politika. In: Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2004, s. 80 - 89, ISBN 80-86754-28-6
- KONEČNÝ, S.: Sociálny rozvoj, sociálny drift, sociálne siete a sociálny kapitál v miestnom a regionálnom rozvoji. In: Národná a regionálna ekonomika V. Košice: Ekonomická fakulta TU, 2004. s. 337 – 342. ISBN 80-8073-223-X
- KONEČNÝ, S.: Souvislosti reformy veřejné správy a změn v systému vzdělávání ve veřejné správě v některých středoevropských zemích. In: Veřejná správa a vzdělávání. Konference s mezinárodní účastí. Praha: Institut pro místní správu, 2003, s. 63 – 66 [bez ISBN]
- KONEČNÝ, S.: Štyridsať rokov vzdelávania zamestnancov verejnej správy v Slovenskej republike. In: Rozvoj akademického vzdelávania pre potreby verejnej správy. Bratislava : Vysoká škola ekonomie a manažmentu verejnej správy, 2008, s. 29 – 42. ISBN 978-80-89143-68-9
- KONEČNÝ, S.: Teória verejnej politiky. Košice: ŠafárikPress 2021, 242 s. ISBN 9788057400110
- KONEČNÝ, S.: Verejná správa v členských štátoch Európskej únie. Bratislava: Mayor 2016, 237 s. ISBN 9788096913381
- KONEČNÝ, S.: Verejná správa v Slovenskej republike – zamestnanosť a sociálny kontext vzdelávania vo verejnej správe. In Vzdelávání pracovníků ve veřejné správě. Andragogé č. 7/2002. Olomouc: Universita Palackého.2002, s. 21 – 28. ISBN 80-244-0550-4
- KONEČNÝ, S.: Vývoj vzdelávania zamestnancov územnej verejnej správy u nás a bilancia 40-ročnej činnosti IVS. In: Vzdelávanie vo verejnej správe a vo verejnom sektore. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2008, s. 15 – 27. ISBN 978-80-970096-0-1
- KONEČNÝ, S.: Vzdelávanie odborníkov, sociálna politika a model verejnej správy. In: Problematika přípravy úředníků veřejné správy. Olomouc : Universita Palackého, 2007, s. 60 – 63. ISBN 978-80-244-1825-4
- KONEČNÝ, S.: Vzdelávanie vo verejnej správe v Slovenskej republike – stav a problémy. In: Nové výzvy pre sociálnu politiku a globálny trh práce: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonom, 2013, s. 222 – 230. ISBN 978-80-225-3637-0
- KOPECKÝ, M.: Sociologie vzdělávání. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006, s. 75 – 90. ISBN 80-246-1260-7
- KORŠŇÁKOVÁ, P.: Výsledky medzinárodných štúdií ako spätná väzba vzdelávaniu na Slovensku. In: PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 2: 72-99. ISSN 1338-0982.
- KOSOVA, B. - PORUBSKÝ, Š.: Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB 2011, 168 s. ISBN 978-80-557-0275-9
- KOSOVA, B.: Európske trendy rozvoja celoživotného vzdelávania a jeho koncepcia v podmienkach Slovenska. In: Aula, 2005, roč. 13, č. 3, s. 13 - 19. ISSN 1210-6658

- KOŠTA, J. (ed.): Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, 2011, 264 s. ISBN 978-80-7144-188-5
- KOTÁSEK, J.: Předmluva k českému vydání. In: DELORS, J. et alli: Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997, s. ix – xiii. [Bez ISBN]
- KOUBEK, J.: Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. Praha: Management Press, 2001, 367 s, ISBN 9788072610334
- KOUDELA, V.: Efektivnost investic a jejich financování. Ostrava : VŠB – TU, 2011. 81 s. Dostupné na: <http://fast10.vsb.cz/koudela/Ei/>
- KOVÁČ, D.: Osobnosť – od formovania k sebauvárania. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV 2002. 67 s. ISBN 80-88910-08-0
- KOVÁČIKOVÁ, D.: Základy pedagogiky. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút 2006. 93 s. ISBN ISBN 80-969615-0-0
- KOVÁČOVÁ, J.: Prepojenie vzdelávania s potrebami trhu práce. In: RIEVAJOVÁ, E. a kol.: Trh práce – premeny a výzvy. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2015. s. 201 – 212. ISBN 978-80-225-4061-2
- KOWALCZYK, O. - KAMIŃSKI, S.: Wymiary polityki społecznej. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, 2009, 230 s. ISBN 9788370119232
- KOŽÁK, Š.: Externality, ako doplnková forma hodnotenia investícií. In Železničná doprava a logistika, elektronický časopis 1/2006. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, 2006. ISSN 1336-7943
- KRAJŇÁKOVÁ, E.: Modely spotreby a kvalita života. In: FRK, V. (ed.): Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002, s. 179 - 184. ISBN 80-8068-088-4
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol.: Úvod do pedagogiky. Trnava : Pedagogická fakulta TU 2007. 168 s. ISBN 978-80-8082-1145-6
- KRČAHOVÁ, E. - ŠESTÁKOVÁ, S.: Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum 2012, 64 s. ISBN 978-80-8052-443-2
- KREBS, V. - DURDISOVÁ, J. - POLÁKOVÁ, O. - ŽÍŽKOVÁ, J.: Sociální politika. Praha: Codex 1997, 328 s. ISBN 80-85963-33-7
- KRYSTOŇ, M.: Záujmové vzdelávanie v kontexte neformálneho vzdelávania. Lifelong Learning - Celoživotní vzdelávání 2011, roč. 1, č. 1, s. 33 – 43. ISSN 1804-526X
- KRZYSZKOWSKI, J.: Determinants of Building Social Capital in Poland. Dublin: Trinity College, 2000, 14 s. Dostupné na: <http://www.jhu.edu/~istr/conference/dublin/workingpapers/krzyszkowski.pdf>
- KŘÍSTKOVÁ, E. - LEBEDA, A.: Botanická zahrada Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pro vzdělávání předškolní a školní mládeže, studentů a dospělých. e-Pedagogium, 2010, č. 1, s. 255-264. ISSN 1213-7758
- KUBÁNOVÁ, M. - KUBÁN, J. - GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. - MASLOVÁ, M.: Skryté platby v školách. Štúdia o neoficiálnych platbách rodičov v školách na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť SGI, 2016, 24 s. Dostupné na: https://www.governance.sk/wp-content/uploads/2016/10/Studia_neoficialne_platby.pdf
- KUNASZ, M.: Efektywność szkolenia i doskonalenia zawodowego - wybrane aspekty. In: Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego 2008, Nr 3, s. 129-141. ISSN, 2080-4881
- KUNASZ, M.: Teoria kapitału ludzkiego na tle dorobku myśli ekonomicznej. In: MANIKOWSKI, A. – PSYK, A. (red.): Unifikacja gospodarek europejskich: szanse i zagrożenia. Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 2004, s. 27 – 36. ISBN 978-83-890-6966-5
- KUPCOVÁ, M. a kol.: Vzdělávání nadaných dětí a žáků. Přehled základních dokumentů. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 64 s. Dostupné na: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Nadani_prehled.pdf
- KUPCOVÁ, V.: Záujmové vzdelávanie dospelých v premenách doby. In: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov (MVEK Prešov 2011). Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2011, s. 132 - 140. ISBN 978-80-555-0482-7
- KUSÁ, Z.: Sociálne siete a mocenské poriadky. In: KUSÁ, Z. (ed.): Slovensko v 90. rokoch: Trendy a problémy. Bratislava: Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV, 1994, s. 103 – 111. ISBN 9788085447057
- KUSÁ, Z.: Tieňová správa o chudobe a sociálnom vylúčení v Slovenskej republike za rok 2013. Bratislava: Slovenská sieť proti chudobe, Friedrich Ebert Stiftung, Sociologický ústav Slovenskej akadémie vied 2013, 66 s. ISBN 9788089149346
- KUŽMIŇSKA-SOŁŚNIA, B.: Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy. Edukacja ustawiczna dorosłych. Polish Journal of Continuing Education 4(63)/2008, EAEA, Radom 2008, str. 24-31. ISSN 1230-9206
- KVASNIČKOVÁ, A.: Kreatívny priemysel ako obrat v definíciách kultúry? In: GAŽOVÁ, V. (ed.): Metamorfózy priemyslu kultúry. Acta Culturologica, Zv. 23. Bratislava: Katedra kulturologie, Filozofická fakulta UK, 2014, s. 37 - 60. ISBN 978-80-223-3729-8
- LÁBAJ, M.: Analýza spillover efektov z priamych zahraničných investícií v SR. Finančné trhy, 2013, jún. ISSN 1336-5711

- LAIČÁKOVÁ, J. (ed.) Menšinová politika na Slovensku v roku 2011. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2012, 140 s. ISBN: 978-80-970711-2-7
- LALL, M.: A Review of Concepts from Policy Studies Pelevant for the Analysis of EFA in Developing Countries. Brighton : Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE) 2007. 27 pp. ISBN: 0-901881-04-X
- LANG, P. - MATOUŠEK, R.: Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2020, 20 s. Dostupné na: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-posouzen%C3%AD-soc.-vylou%C4%8Den%C3%AD.pdf>
- LAPITKOVÁ, V. - KOUBEK, V - VNUKOVÁ, P. - ŠUHAJOVÁ, Z. - ÚTLA, J.: Hodnotenie žiackych výkonov v reformovaných prírodovedných programoch základnej školy. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2011, 121 s. ISBN 978-80-7165-862-7
- LATO, A. (ed.) Kształcenie ustawiczne i jego rola w rozwoju zawodowym człowieka. Kielce: Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, 2011, 175 s. ISBN 978-83-931923-8-0
- LAZNIBATOVÁ, J.: História vzdelávania nadaných detí. Bratislava: Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium, 2007. Dostupné na: <https://www.spmndag.sk/historia>
- LEHMANN, N.: Kicking in Groups. In: The Atlantic Monthly, April 1996, Dostupné na: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/kicking.html>
- LENČO, P. - FUDALY, P.: Neformálne vzdelávanie detí a mládeže. Bratislava : Iuventa, 2008. 70 s. ISBN 978-80-8072-079-7
- LEPIČ, M. - KOUCKÝ, J.: Analýza vývoje a projekce odvetvových struktur pracovních míst v ČR a v dalších zemích EU. Praha: Středisko vzělávací politiky Pedagogické fakuly Univerzity Karlovy, 2012, 147 s, Dostupné na: http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/2012_Anal%C3%BDza%20v%C3%BDvoje%20a%20projekce%20odv%C4%9Btov%C3%BDch%20struktur%20pracovn%C3%ADch%20m%C3%ADst%20zapracovan%C3%A9%20pozn%C3%A1mk.pdf
- LESKES, A. – MILLER, R.: Purposeful Pathways: Heplping Students Achieve Key Learning Outcomes. Washington, DCA: Association of American Colleges and Universities, 2006. 70 p., ISBN 0-9779210-3-4 Dostupné na http://leap.aacu.org/toolkit/wp-content/files_mf/purposeful_pathways_excerpt.pdf
- LETTMAYR, CH. F. – RIIHIMÄKI, T.: The economics benefits of VET for individuals. CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training. Research Paper No 11. Luxembourg: Office of the European Union, 2011. 90 s. ISSN 978-92-896-0699-8
- LEVIN, B.: Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. OECD 2003, 42 p. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/242712977_Approaches_to_Equity_in_Policy_for_Lifelong_Learning
- LINDNER, T. - STRNAD, M.: Světová banka a vývoj jejích strategií v boji proti chudobě. Mezinárodní vztahy. 2006, roč. 41, č. 2, s. 120-142. ISSN 0323-1844
- LINHART, J.: Psychologie učení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 392 s. [bez ISBN]
- LIPTÁKOVÁ, K.: Ľudský potenciál ako faktor endogénneho regionálneho rozvoja. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB, 2008, 124 s. ISBN 978-80-8083-601-6
- LITAVCOVÁ, E. - JENČOVÁ, S.: Analýza vývoja nezamestnanosti podľa vzdelania v podmienkach Slovenska. Finančné trhy 2014, roč. 11, č. 1, [13] s. ISSN: 1336-5711
- LOUŽEK, M.: Sociologická teorie Vilfreda Pareta. Sociológia 2010, roč. 42, č. 4, s. 404 -4 28. ISSN 0049 - 1225
- LUKÁČ, E.: Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí. Prešov: FF PU 2010, . 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6
- LUKÁČ, M.: Sociológia výchovy a vzdelávania dospelých. Prešov: FHPV PU 2016, 124 s. Powerpointová prezentácia. Dostupné na: https://www.academia.edu/29067637/SOCIOL%C3%93GIA_V%C3%9DCHOVY_A_VZDEL%C3%81VANIA_DOSPEL%C3%9DCH
- ŁUKASIEWICZ, G.: Metody pomiaru kapitału ludzkiego, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego nr 6, Rzeszów 2005, s. 37 - 45. ISSN 1730-3478
- MAJHEROVÁ, J.: Revidovaná Bloomova taxonómia a kompetencie pre používanie IKT. In: GUNČAGA, J. – JABLONSKÝ, T. – NIŽNANSKÝ, B. (eds.): Interdisciplinárny dialóg odborových didaktík. [CD ROM] Ružomberok: Verbum 2011. ISBN 978-80-8084-689-3
- MALÍKOVÁ, E.: Verejná politika: aktéri a procesy. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, s. 116. ISBN 9788022318006
- MAŇÁK, J.: Nárýs didaktiky. Brno: MU 1993, 111 s. ISBN 80-210-0210-731
- MAŇKA, V. - GBÚROVÁ, M. a kol.: Európska únia a Slovensko na ceste k vedomostnej spoločnosti. Bratislava: Friedrich Ebert Stiftung 2006, 124 s. ISBN 80-89149-10-3
- MANKIV, G. N.: Zásady ekonomie. Praha : Grada Publishing, 1999, 763 s. ISBN 8071698911
- MAREŠ, J.: Styly učení žáků a studentů. 1. Vyd. Praha: Portál 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7
- MAREŠ, P.: Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. Sociologický časopis 2000, roč. 36, č. 3, s. 285-297. ISSN 0038-0288
- MAREŠ, P.: Sociologie nerovnosti a chudoby. Praha: Sociologické nakladatelství 1999, 248 s. ISBN 80-85850-61-3
- MAREŠ, P. - SIROVÁTKA, T.: Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. In: Sociologický časopis 2008, roč. 44. č. 2. s. 271 – 294. ISSN 0038-0288

- MARTINCOVÁ, M.: Vplyv ľudského kapitálu na trh práce v kontexte novej ekonomiky. In: KOŠTA, J. (ed.): Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie. Bratislava : EÚ SAV – NHF EU, 2011, s. 148 – 154. ISBN 978-80-7144-188-5
- MARX, K.: Kapitál. 1. zväzok. Bratislava: Pravda 1985. 772 s. [bez ISBN]
- MATĚJŮ, P.: Trh a vzdelání nemusejí jít proti sobě. In: URBANOVÁ, T. (ed.): Vzdelání a trh. Sborník textů. Praha : Liberální institut 2003, s.11 - 13. ISBN 80-86389-31-6
- MATLOVIČ, R.: Koncept spoločensky relevantnej univerzity - východisko zo súčasnej krízy identity univerzity? In: KÓNYA, P. (ed.): Univerzita v kontexte zmien. Prešov: Prešovská univerzita 2014. s. 11 - 29. ISBN 978-80-555-1279-2
- MATULČÍK, J.: Diagnostika a hodnotenie v edukácii dospelých. In: Zborník Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Acta Andragogica, Ročník 1, Bratislava 2008, s. 89 - 100. ISBN 978-80-89142-14-9
- MATÚŠOVÁ, S.: Vzdelávacia politika v kontexte hospodárskeho a sociálneho rozvoja Európskej únie. In: Ekonomický a sociálny rozvoj Slovenska. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy, 2012, s. 272 – 289. ISBN 978-80-89600-07-6
- MÁTEJ, J. a kol.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava: SPN 1976, 502+37 s. [bez ISBN]
- MELOSIK, Z. – ŚLIWERSKI, B. (red.): Edukacja alternatywna w XXI wieku. Poznań - Kraków: Impuls 2010, 650 s. ISBN 978-83-7587-436-5
- MEMORANDUM o celoživotnom vzdelávaní sa. Brusel: Európska komisia 2010, 40 s. [bez ISBN] Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- MENGER, C.: Grundsätze der Volkswirtschaftslehre. Erster, allgemeiner Teil, Wien:: Wilhelm Braumüller 1871, 299 S. Dostupné na http://docs.mises.de/Menger/Menger_Grundsaeetze.pdf
- MERTL, J.: Vzdelávací politika v kontextu reform welfare state. In Lidský kapitál a investice do vzdelání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., 2009. ISBN 978-80-7408-028-9
- MERTON, R. K.: Studie ze sociologické teorie. Praha: Mittová 2007. 286 s. ISBN 80-86429-70-9
- MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov, Bratislava: NRSR 2001. Dostupné na: <https://www.nrsr.sk/dl/browser/document?documentid=163357>
- MILL, J. St.: Notes on N. W. Senior's Political Economy. *Economica*, New Series, 1945, vol. 12, No, 47, pp. 134-139. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/i343647>
- MILL, J. St.: Principles of Political Economy. New York: D. Appleton and Co. 1885. 668 p. Dostupné na <http://www.ulozto.sk/xcJe8eD/john-stuart-mill-principles-of-political-economy-pdf>
- MINCER, J.: Human Capital and Economic Growth. Cambridge MA : National Bureau of Economic Research, 1981, Working Paper No. 801. Dostupné na <http://www.nber.org/papers/w0803.pdf>
- MINCER, J.: Investment in Human Capital and Personal Income Distribution, *Journal of Political Economy*, 1958, Vol. 66, No. 4, pp. 281-302. Dostupné na [http://economia.uniandes.edu.co/.../6.%20Mincer%20\(1958\)%20%20Investment%20in%20Human%20Capital%20and%20Personal%20Income%20Distribution.pdf](http://economia.uniandes.edu.co/.../6.%20Mincer%20(1958)%20%20Investment%20in%20Human%20Capital%20and%20Personal%20Income%20Distribution.pdf)
- MINGAT, A.: Options for a costeffective allocation of resources . In: The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa. Tunis: ADEA Secretariat, 2006. ISBN: 92-9178-049-9. Dostupné na http://www.adeanet.org/adeaPortal/publications/Biennale%202003/Challenge_eng_cha5_cha8.pdf
- MINISTERSTVO VNÚTRA SR: Súhrnná správa o stave plnenia úloh, zámerov a cieľov migračnej politiky Slovenskej republiky za rok 2020. Bratislava: Úrad vlády SR, 2021. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/-/SK/LP/2021/143>
- MLÁDKOVÁ, L.: Management znalostí v praxi. 1. vyd. Praha : Professional publishing, 2004. 155 s. ISBN 80-86419-51-7.
- MMR ČR (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR) (2005) Evaluace socioekonomického rozvoje. Metodická příručka. Praha: MMR ČR 2005. 99 s. Dostupné na: http://www.mfcr.cz/assets/cs/media/EU-MFCR_Pr-028_2005_Evaluace-socioekonomického-rozvoje-Ministerstvo-pro-mistni-rozvoj-CR.pdf
- MMR ČR (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR): Metodický pokyn pro evaluace v programovém období 2014 – 2020. Praha: MMR ČR 2014, 48 s. Dostupné na https://www.strukturalni-fondy.cz/getmedia/a1e40780-9529-4464-91e1-d2b60c543bd6/MP-evaluace_v3.pdf?ext=.pdf
- MOLNÁROVÁ, M.: Matematika I. a jej využitie v ekonómii. Košice: Technická univerzita, 2012. 176 s. ISBN 978-80-553-1168-5
- MOROVÍČ, J.: Manažment znalostí a otvorené vzdelávanie. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2011. 75 s. ISBN 978-80-8084-439-4
- MORVAY, K. (ed.): Zdravotníctvo – trhy, regulácia, politika. Bratislava : Health Policy Institute, 2013. Dostupné na: <http://www.hpi.sk/hpi/sk/view/9192/zdravotnictvo-trhy-regulacia-politika>
- MUNKOVÁ, G. a kol.: Sociální politika v evropských zemích. Praha: Karolinum 2004, 189 s. ISBN 80.246-0780-8
- MURGAŠ, F.: Znalostná ekonomika, tacitné znalosti, spillovers znalostí a ľudský kapitál. In: LÖSTER, T. – LANGHAMROVÁ, J. (zost.): Reprodukce lidského kapitálu – vzájemné vazby a souvislosti. Slaný : Melandrium 2011, ISBN 978-80-86175-75-1
- MUSGRAVE, R. - MUSGRAVE, P.: Veřejné finance v teorii a praxi. Praha: Management Press, 1994, s. 581. ISBN 80-856-0376-4.
- MUŽÍK, J.: Andragogická didaktika. Praha : Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3

- NAKONEČNÝ, M.: Lexikon psychologie. Praha : Nakladatelství Vodnář 2013, 658 s. ISBN 978-7439-056-2
- NAKONEČNÝ, M.: Psychologie osobnosti. Praha : Academia 1995. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.
- NÁRODNÍ vzdělávací fond: Koncepce prvotního vzdělávání z hlediska úkolů politiky zaměstnanosti, Praha: Národní vzdělávací fond, Observatoř pro odborné vzdělávání a trh práce, 1999, 44 s. Dostupné na www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/koncepce_prvot_vzdel.pdf
- NEKOLA, M. – NOVOTNÝ, V.: Strategické řízení a teoretické přístupy k procesu tvorby veřejných politik. In: OCHRANA, F. a kol.: Strategické řízení ve veřejné správě a přístupy k tvorbě politiky. Praha: Matfyzpress, 2010, s. 59 – 86. ISBN: 978-80-7378-130-9
- NEKOLA, M.: Monitoring a evaluace realizovaných politik. In: VESELÝ, Arnošt – NEKLA, Martin (eds.): Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe. Praha: Sociologické nakladatelství 2007, s. 337 – 382. ISBN 978-80-86429-75-5
- NEMCOVÁ, E. - SILANIČ, P.: Indikátory znalostnej ekonomiky a konvergencia medzi členskými štátmi Európskej únie. Prognostické práce, 2013, roč. 5, č. 1, s. 3 - 17. ISSN 1338-3590
- NEMCOVÁ, L. - ŠOLCOVÁ, J.: Neformálne vzdelávanie detí a mládeže. Banská Bystrica: Belianum 2020, 201 s. ISBN 978-80-557-1817-0
- NEMEC, J.: Štát a trh: vybrané problémy verejnej mikroekonomickej. Topoľčianky: End 1997, 66 s. ISBN 80-967847-0-6
- NESSE: Education and disability/Special needs. European Union, 2012, 87 p. ISBN: 978-92-79-23112-4
- NEUPAUEROVÁ, Z.: Možnosti využitia duálneho systému vzdelávania po vzore rakúskeho a nemeckého úspechu. Finančné trhy : odborný mesačník pre teóriu a prax finančných trhov. Bratislava : Derivat, 2013. ISSN 1336-5711, 2013, č. September, s. 1-7. Dostupné na: http://www.derivat.sk/files/2013%20casopis/2013_sept_Neupauerova_DualSyst.pdf
- NICHOLSON, J. S.: The Living Capital od United Kingdom. The Economic Journal, Vol. 1, Issue 1, 1 March 1891, pp. 95–107, Dostupné na: <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/1/1/95/5301906?redirectedFrom=fulltext>
- NIKLEWICZ-PYJACZYŃSKA, M. – WACHOWSKA, M.: Wiedza – Kapitał ludzki – Inowacje. Wrocław : Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, 2012. 116 s., ISBN 978-83-61370-80-2
- NORIS, P.: Making Democracies Work: Social Capital and Civic Engagement in 47 Societies. Cambridge: Harvard University – J. F. Kennedy School of Government, 2001.35 p. Dostupné na? [http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpapers.nsf/rwp/RWP01-36/\\$File/rwp01_036_norris.pdf](http://ksgnotes1.harvard.edu/Research/wpapers.nsf/rwp/RWP01-36/$File/rwp01_036_norris.pdf)
- NOVOTNÝ, P.: Editorial. Studia paedagogica, 2012, roč. 17, č. 1, s. 5 - 14, ISSN 1803-7437
- NOVÝ, I. - SURYNEK, A. a kol.: Sociologie pro ekonomy a manažery. 2. vyd. Praha: Grada 2006. ISBN 80-247-1705-0
- OBSE: Hágske odporúčania týkajúce sa práv na vzdelávanie národnostných menšín. Hág: Nadácia pre medzietnické vzťahy 1996, 24 s. ISBN 90-75989-01-6
- ODPORÚČANIE Európskeho parlamentu a Rady z 23. apríla 2008 o vytvorení európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (2008/C 111/01), Štrasburg: Európsky parlament 2008, 7s. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=SK)
- ODPORÚČANIE Rady Európy z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (2012/C 398/01). Brusel 2012, 5 s. Dostupné na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=FR)
- OECD: Frascati manuál. Paris: OECD 2002, 103 s. ISBN 80-8070-157-1
- OECD: Human Capital: How what you know shapes your life. Paris: OECD 2007. ISBN: 978-92-64029-08-8.
- OCHRANA, F. - PAVEL, J. - VÍTEK, L.: Veřejný sektor a veřejné finance. Praha: Grada 2010, 261 s. ISBN 9788024732282
- OLEXOVÁ, C.: Manažment znalostí. Poradca podnikateľa (Žilina), 2008, č. 11 – 12, ISSN 1335-0897
- OLIKER, M. A.: Educational Policy and Administration. In: PETERS, M. – GHIRALDELLI, P. – ŽARNIČ, B. – GIBBONS, A. (eds.): Encyclopaedia of Philosophy of Education. Springer Singapore, 2017, ISBN 978-981-287-587-7
- ONDERČOVÁ, V.: Pomocný program pre slaboprosievajúcich rómskych žiakov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum 2003, 56 s. ISBN 80-8045-308-X
- ONDREJKOVIČ, P. - MAJERČÍKOVÁ, J.: Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine - kontinuita a zmena. Sociológia 2006, roč. 38, č. 1, s. 5 - 30. ISSN 0049 - 1225
- ONDREJKOVIČ, P.: Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní, In: PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 228-246. ISSN 1338-0982
- ONDREJKOVIČ, P.: Úvod do sociológie výchovy: základy sociológie výchovy a mládeže. 2. vyd. Bratislava: Veda, 1998. 386 s. ISBN 8022405795
- ONDRUŠEK, D. - LABÁTH, V.: Tréning? Učenie zážitkom. Tréning. Bratislava: PDCS 2007, 226 s. ISBN 978-80-969431-4-2
- ORBÁN MATÉ, J.: Analýza procesov formujúcich znalostnú spoločnosť. In: ŠOLTÉS, V. (ed.): Národná a regionálna ekonomika VIII., s. Košice: Technická univerzita 2010. ISBN 978-80-553-0517-2
- ORBÁNOVÁ, D.: Hodnotenie ako súčasť pedagogického procesu. In: 11th International Conference of J. Selye University, Pedagogical Sections, Conference Proceedings. Komárno: J. Selye University 2019, s. 253 - 259. ISBN 978-80-8122-333-4

- OSBERG, D. – BIESTA, G. (eds.): Complexity Theory and the Politics of Education. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers 2010, 168 pp. ISBN 978-94-6091-238-2
- OSIČKA, A. – POLDAUF, L.: Anglicko-český slovník. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1956. 519 s. [bez ISBN]
- OSTROVSKÝ, I.: Zas jedno slovenské zlyhanie. Sme 29. dec 2013. Dostupné na: <https://komentare.sme.sk/c/7052294/zas-jedno-slovenske-zlyhanie.html>
- OWENS, J.: A Review of the Social and Non-Market Returns to Education. Asaph: National Council for Education and Training - ELWa 2004, 29 p. Dostupné na http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/nat/gbr/ngo/2004_0004_en.pdf
- OZNÁMENIE KOM(2007)359 „Smerom k spoločným zásadám flexiistoty: viac a lepších pracovných miest prostredníctvom flexibility (pružnosti) a istoty“, Brusel, 2007. Dostupné na: URL<http://www.cep.eu/fileadmin/user_upload/Kurz-Analysen/Flexicurity/Kurz-Analyse_zu_KOM_2007-359.pdf>
- PALÁN, Z.: Lidské zdroje – Výkladový slovník. Praha : Academia 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z.: Základy andragogiky. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 205 s. ISBN 80-86723-03-8
- PÁLENÍK, V. - MIKLOŠOVIČ, T.: Zásadná inovácia financovania vysokoškolského štúdia. Bratislava: Inštitút zamestnanosti 2011, 7 s. Dostupné na: <https://www.iz.sk/download-files/sk/absolventi/financovanie-skolstva-2011-06.doc>
- PÁLENÍK, V.: Dánsky model flexicurity. In: MAŇKA, V. - GBÚROVÁ, M. a kol.: Európska únia a Slovensko na ceste k vedomostnej spoločnosti. Bratislava: Friedrich Ebert Stiftung 2006, s. 101 - 109. ISBN 80-89149-10-3
- PÁLENÍKOVÁ, M.: Lidský kapitál a návratnosť investíc do vzdelání. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdelávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015a, s. 95 - 105. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- PÁLENÍKOVÁ, M.: Vzdelávání a trh práce. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdelávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015b, s. 432 – 443. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- PALMÁROVÁ, V.: Teórie učenia a ich aplikácia v e-podpore vyučovania. In: CÁPAY, M. – MESÁROŠOVÁ, M. (red.): Informatický seminár Katedry informatiky 2008 – Vedecko-výskumná činnosť v oblasti využívania IKT. Nitra : Katedra informatiky Fakulty prírodných vied UKF, 2008, s. 78 - 81. ISBN 978-80-8094-351-6
- PARETO, V.: Manuel d'économie politique. Paris: Giard & Brière 1909, 695 p. Dostupné na: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/59883>
- PAŘÍZEK, V.: Perspektivní varianty vzdělávací politiky. Pedagogika, 1993, roč. 2, č. 1, s. 115 - 120. ISSN 0031-3815
- PASSWORD – anglický výkladový slovník. Bratislava : SPN 1994. 698 s. ISBN 80-08-02418-6
- PAVLOV, I.: Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl. Prešov: Rokus 2001, 51 s. ISBN 8096845284
- PÁVOVÁ, A. , VÁŇOVÁ, D.: Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. Metódy a techniky personalizovaného vyučovania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2020, 20 s. ISBN 978-80-565-1468-9
- PERICHTOVÁ, B. – KASANA, A.: Konceptcia celoživotného vzdelávania v systéme inšpekcie práce vrátane rodovej rovnosti. Bratislava : Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2008. 30 s. + prílohy [bez ISBN]. Dostupné na <http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2008/Perichtova/Perichtova.pdf>
- PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava : Iris 1997. 275 s. ISBN 80-88778-49-2
- PETRUSEK, M. Exkluze sociální. In.: MAŘÍKOVÁ, H. - PETRUSEK, M. - VODÁKOVÁ, A. a kol. (eds.): Velký sociologický slovník, Praha: Karolinum 1996, s. 294 - 295, ISBN 80-7184-164-1
- PIAČEK, J. – KRAVČÍK, M.: FILIT – Otvorená filozofická encyklopédia. Bratislava: FMPH UK 1999. Dostupné na <http://ii.fmph.uniba.sk/~filit>
- PIROHOVÁ, I. - LUKÁČ. E. - LUKÁČOVÁ, S.: Druhošancové vzdelávanie v kontexte politik celoživotného vzdelávania a regionálneho rozvoja. Prešov: PU 2020, 128 s. ISBN 978-80-555-2609-6
- PISÁRČIKOVÁ, M. a kol. (red.): Synonymický slovník slovenčiny. Bratislava : Veda 1995. 998 s. ISBN 80-224-0427-6
- PODSTAVSKÁ, M.: Hodnotenie projektu vzdelávania seniorov. Michalovčan, 2014, roč, 25, č. 24, s. 2, ISSN 1339-0031
- POLICY Implications of Social Capital. Dublin : The National Economic and Social Forum, 2003. 150 s. ISBN 1-899276-32-7
- PONGRATZ, L. A. - REICHENBACH, R. - WIMMER, M. (Hrsg.): Bildung - Wissen - Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, 2007, 170 S. ISBN 3-938076-34-8
- POTELIENÉ, S. - TAMAŠAUSKIENÉ, Z.: Human Capital Investment: Measuring Returns to Education. Socialiniai tyrimai (Social Research), 2013, Nr. 4(33), pp. 56-65. ISSN 1392-3110
- POTELIENÉ, S. - TAMAŠAUSKIENÉ, Z.: Žmigoškojo kapitalo konceptualizacija: raida, samprata ir formavimas. Verslo sistemas ir ekonomika (Business systems and economics), 2014, vol. 4 (1), pp. 89-106. ISSN 2029-8234
- POTŮČEK, M. a kol.: Putování českou budoucností. Praha: Gutenberg 2003. 366 s. ISBN 80-86349-09-8
- POTŮČEK, M. a kol.: Veřejná politika. Praha : Sociologické nakladatelství 2005. 400 s. ISBN 80-86429-50-4
- POTŮČEK, M. a kol.: Veřejná politika. Praha: C. H. Beck, 2016, 336 s. ISBN 978-80-7400-591-6
- POTŮČEK, M.: Sociální politika. Praha: Sociologické nakladatelství 1995, 142 s. ISBN 80-85850-01-X
- PREZÍDIUM Policajného zboru SR: Štatistický prehľad legálnej a nelegálnej migrácie cudzincov na Slovensku. Bratislava: Úrad hraničnej a cudzineckej polície, 2021, 104 s. Dostupné na: https://www.minv.sk/swift_data/source/policia/hranicna_a_cudzinecka_policia/rocnky/rok_2021/2021-rocenka-UHCP-SK.pdf

- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha: Portál 2008, 322 s. ISBN 9788073674168
- PRŮCHA, J. (ed.): Pedagogická encyklopedie. Praha : Potál 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 480 s. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 8071781703
- PRŮCHA, J.: Pedagogický výzkum a evaluace. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006b, s. 159 – 170. ISBN 80-246-1260-7
- PRŮCHA, J.: Pedagogika. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006a, s. 61 – 74. ISBN 80-246-1260-7
- PRŮCHA, J.: Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha: Portál 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J.: Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J.: Sociální nerovnosti ve vzdělávání. In: Pedagogika, 2003, roč. LIII, s. 287 - 299. ISSN 0021-3815
- PRŮŠÁKOVÁ, V.: Nefornálne vzdelávanie – teoretické východiská. [Bratislava] : SAAIC 2010. 33 obr. powerpointová prezentácia. Dostupné na web.saaic.sk/llp/sk/doc%255Cprezentacie%5C_2010_%5C100525_%5CGRU_10_ rokov%5CPrusakova.ppt
- PRUSÁKOVÁ, V.: Základy andragogiky I. Bratislava : Gerlach Print 2005, 117 s. ISBN 80-89142-05-2
- PSACHAROPOULOS, G. - PATRINOS, H. A.: Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, August 2004, pp. 111 - 134. ISSN 0964-5292
- PSACHAROPOULOS, G. - PATRINOS, H. A.: Returns to Investment in Education. A Decennial Review of the Global Literature. Policy Research Working Paper 8402. World Bank 2018. Dostupné na: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf>
- PSACHAROPOULOS, G.: The Value of Investment in Education: Theory, Evidence, and Policy. *Journal of Education Finance*, 2006, Vol. 32, No. 2, pp. 113-136. ISSN 0098-9495.
- PUCIATO, D.: Czas wolny jako determinanta jakości życia na przykładzie badań empirycznych, studia i prace. Warszawa : Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Kolegium zarządzania i finansów, 2009, zeszyt naukowy 95, s. 97-109. ISSN 1234-8872
- PUTNAM, R. D. (ed.): *Democracies in Flux; The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press, 2002. 516 s. Cit. podľa nem. prekl. Gesellschaft und Gemeinsinn; Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2001b. 798 s. ISBN 9783892048404
- PUTNAM, R. D.: Bowling Together. In: *The American Prospect*, 2002, Vol. 13, No 3. Dostupné na: <http://www.prospect.org/print/V13/3/putnam-r.html>
- PUTNAM, R. D.: Social Capital: Measurement and Consequences. In: *Canadian Journal of Policy Research*, 2001a, Vol. 1, pp. 41 – 51. Dostupné na: <http://www.oecd.org/dataoecd/25/6/1825848.pdf>
- PUTNAM, R. D.: The Prosperous Community; Social Capital and Public Life. In: *The American Prospect*, 1993, Vol. 4, No 13. Dostupné na: <http://www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html>
- QINETI, A. - SERENČEŠ, R. - POKRIVČÁK, J. - RAJČÁNIOVÁ, M. - CIAIAN, P.: Efektívnosť politiky bezplatného univerzitného vzdelávania. *Paidagogos*, 2010, č. 1, s. 1 - 13. ISSN 1213-3809
- RABUŠICOVÁ, M.: Miesto vzdelávania dospelých v konceptu celoživotného učení. *Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské univerzity*, roč. LIV, Řada pedagogická č. 11, 2006, s. 13 – 26. ISBN 80-210-4143-9
- RAFFO, C. et alii: Education and poverty. A critical review of theory, policy and practice. Manchester : University of Manchester, 2007. 91 p. ISBN 978-1-85935-570-1
- REICHENBACH, R.: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: PONGRATZ, L. A. - REICHENBACH, R. - WIMMER, M. (Hrsg.): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 2007, s. 64 - 81. ISBN 3-938076-34-8
- RÉVÉSZOVÁ, L.: Vzdelávanie v kontexte znalostnej ekonomiky. In: ŠOLTÉS, V. (ed.): *National and regional economics VIII*. Košice: Ekonomická fakulta Technickej univerzity, 2010. s. 821-838. ISBN 978-80-553-0517-2
- RIEVAJOVÁ, E. - PRÍVARA, A.: Nezamestnanosť a politika flexiistoty na francúzskom trhu práce. *Ekonomické rozhľady* 2012, roč. 41, č. 2, s. 148 - 159. ISSN 2644-7185
- RIEVAJOVÁ, E. a kol.: *Trh práce – premeny a výzvy*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2015, 253 s. ISBN 978-80-225-4061-2
- RIEVAJOVÁ, E.: Teória a politika zamestnanosti. Bratislava : Ekonóm, 2003. 276 s. ISBN 80-225-1757-7.
- ROMANOVÁ, D.: Manažment znalostí. *Ekonomické spektrum*, 2012 (b), roč. VII, č. 5, s. 12-20. ISSN 1336-9105
- ROMANOVÁ, D.: Od historického vývoja znalostí ku vzniku intelektuálneho kapitálu. *Ekonomické spektrum*, 2012 (a), roč. VII, č. 4, s. 52-59. ISSN 1336-9105
- ROSZKOWSKA, S.: *Kapitał ludzki a wzrost gospodarczy w Polsce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, 180 s. ISBN 978-83-7525-899-8
- ROTH, O.: K modelovým koncepcím financování terciárního vzdělávání. *Aula*, 2004. roč. 12, č. 2, s. 3 - 11. ISSN 1210-6658
- ROTHBARD, M.: Veřejné školství: dělání „vzdělání“ In: URBANOVÁ, 2003, s. 14 – 23. In: URBANOVÁ, T. (ed.): *Vzdělání a trh*. Sborník textů. Praha : Liberální institut 2003, s. 14 - 23. ISBN 80-86389-31-6

- ROTHSTEIN, B. – STOLLE, D.: How Political Institutions Create and Destroy Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust. Boston: American Political Science Association, 2002. 39 p. Dostupné na: <http://upload.mcgill.ca/politicalscience/011011RothsteinB.pdf>
- ROWLEY, J.: The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science*, 2007, nr. 33 (2), pp. 163-180. ISSN 1741-6485
- RUBIN GLASS, S.: Markets and Myths: Autonomy in Public and Private Schools. In: *Education Policy Analysis Archives*, 1997, vol. 5. nr. 1, pp. 1 - 49, ISSN 1068-2341
- ŘEZÁČOVÁ, L.: Sociální přínoy vzdělávání. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 58 - 93. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005, 286 s. ISBN 8071789232.
- SABAYOVÁ, M. - PRESPERÍNOVÁ, M.: *Ekonomika a financie veřejného sektora*. Bratislava: APZ 2018, 218 s. ISBN 978-80-8054-776-9
- SALMI, J. - HAUPTMAN, A.: *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Washington: World Bank, Education Working Paper Series. Number 4, 96 p. Dostupné na: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/965151468314986713/pdf/383240EWPSno401TertiaryEd1Financing.pdf>
- SALNER, A. (ed.): *Rómske deti v slovenskom školstve*. Bratislava: SGI 2004, 94 s. ISBN 80-89041-81-7
- SAMUELSON, P.A. – NORDHAUS, W.D.: *Ekonomia*. Bratislava: Bradlo, I. zv. 1992 (a), II. zv. 1992 (b). ISBN 80-7127-029-6.
- SAY, J.-B.: *Listy J. Chr. Saya do P.Malthus. (Wilno:A.Marcinowski 1829, reprint) Wroclaw 2004*, s. XI+52. Dostupné na <http://mises.pl/pliki /upload/J.Ch.Say-Listy.pdf> .
- SENIOR, N. W.: *An outline of the science of political economy*. W. Clowes and Sons 1836, 258 p. Dostupné na: <http://digamo.free.fr/senior36.pdf>
- SERAFÍN, Č.: *Celoživotní učení a konstruktivismus. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2011, roč. 1, č. 2, s. 7 – 13. ISSN 1360-3124
- SEVEROVÁ, L.: *Explicitní a implicitní náklady na vzdělávání u škol v odboru hotelnictví a cestovního ruchu*, In: CHROMÝ, J. - KALABISOVÁ, J. (ed.): *Hotelnictví, turismus a vzdělávání. Výzkum a praxe. Sborník mezinárodní vědecké konference*. Praha : Vysoká škola hotelová, 2011, s. 268 – 273. ISBN .978-80-87411-15-5
- SHETH, A. - ANANTHARAM, P. - HENSON, C.: *Physical-Cyber-Social Computing: An Early 21st Century Approach*, IEEE Intelligent Systems, 2013, Jan./Feb. pp. 79-82. ISSN 1541-1672
- SHILLER, R. J.: *Kariérne poradenstvo pre 21. storočie*. HN online 01.06.2006. Dostupné na: <https://hnonline.sk/hnporadna/moja-kariera/106840-karierne-poradenstvo-pre-21-storocie>
- SCHEIN, E. H.: *Career Anchors. Discovering Your Real Values*. Amsterdam – San Diego: Pfeiffer &CO. 1993, 67 p. ISBN 9780893842109
- SCHMID, J. - KLENK, J.: *Bildungspolitik*. In: *Gabler Wirtschaftslexikon*. Wiesbaden: Springer, 2009. 3662 S. ISBN 978-3-8349-0152-1. Dostupné na <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3356/bildungs-politik-v10.html>
- SCHULTZ, T. W.: *Investment in human capital*. *American Economic Review* 1961, vol 51, pp. 1 – 17, Dostupné na: www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/econ/readings/schultz.pdf
- SIEBERT, H.: *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, 2003, 201 S. ISBN 9783472053170
- SIMONOVÁ, N. - KATRŇÁK, T.: *Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností*. In: *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 4, s. 725 – 743. ISSN 0038-0288
- SIRŮČEK, P. – DŽBÁNKOVÁ, Z. *Předchůdci neoklasické doktríny a teorií*. Marathon 2009, č. 3 (88), s. 3-36. ISSN 1211-8591
- SKALKA, J.: *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 255 s. ISBN 80-04-21636-6
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- SKOVAJSA, M.: *Politika a filosofie: úvod do politické filosofie*. In: NOVÁK, Miroslav et al.: *Úvod do studia politiky*. Praha: Slon 2011, s. 76 – 125. ISBN 978-80-7419-052-0
- SLAVÍK, M.: *Vysokoškolská pedagogika. Pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada, 2012, 120 s. ISBN 9788024740546
- SLUŠNÁ, Z.: *Nové funkcie umeleckých a kreatívnych voľnočasových aktivít*. In: GAŽOVÁ, V. (ed.) *Metamorfózy priemyslu kultúry*. *Acta Culturologica*, zv. 33. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, Katedra kulturologie 2014, s- 61 - 89. ISBN 978-80-223-3729-8
- SMITH, A.: *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha: Liberální institut 2001. 986 s. ISBN 80-86389-15-4
- SOBOTOVÁ, A.: *Aktivna politika trhu práce (aktivna politika zamestnanosti)*. In: KUBÁTOVÁ, J. (ed.): *Ekonomické znalosti pro tržní praxi*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého, 2007. s. 465 - 470. ISBN 978-80-903808-8-2.
- SOCIAL Capital Benchmark Survey.[Cambridge]: Harvard University, Saguaro Seminar at J. F. Kennedy School of Government, 2000. Dostupné na: <http://www.ropercenter.uconn.edu/misc/usmisc2000-soccap/usmisc2000-soccap.pdf>
- SOPÓCI, J.: *Sociálne inštitúcie modernej spoločnosti*. Bratislava: Stimul 2012, 156 s. ISBN 978-80-8127-128-1

- SOUKUPOVÁ, R.: Ukazatele finanční výnosnosti jako nástroj hodnocení investic do lidského kapitálu. In: KUBÁTOVÁ, J. (ed.): Ekonomické znalosti pro tržní praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Katedra aplikované ekonomiky FF UP 2007, s. 477 - 481. ISBN 978-80-903808-8-2
- SRNÁNKOVÁ, L. – CZÍRIA, E. – KOSTOLNÁ, Z. – KONEČNÝ, S.: Subjekty a nástroje rozvoja ľudských zdrojov v podmienkach Slovenskej republiky. Bratislava : Výskumný ústav práce, sociálnych vecí a rodiny, 1998. [bez ISBN]
- SRNÁNKOVÁ, L.: Sociálne a ekonomické podmienky života študentov vysokých škôl v Európe. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2011, 72 s. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//MK/Studie/eurostudent_iv.pdf
- STALOŇCZYK, I.: Kapitał ludzki jako główny element kapitału intelektualnego. *Ekonomia i Zarządzanie*, 2012, tom 4, Nr. 2,s. 28-36. ISSN 2080-9646
- STANČEK, L.: Pastoračné dokumenty Jána Pavla II. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie: Kňazský seminár biskupa Jána Vojtášáka 2003. 268 s. ISBN 80-968909-4-8
- STANĚK, P.: Globálna kríza a globálny trh práce. In: KOŠTA, J. (ed.): Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie. Bratislava : EÚ SAV – NHF EU, 2011, s. 244 - 256. ISBN 978-80-7144-188-5
- STANEK, V. a kol.: Sociálna politika. Teória a prax. Bratislava: Spint dva, 2011, 342 s. ISBN 9788089393282
- STEINEROVÁ, J.: Komunikácia poznatkov v novej paradigme informačnej vedy. *Informačné technológie a knižnice*, 2007, č. 3, s. 5 – 13. ISSN 1335-793X
- STRAKA, G. A. Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences. *EJVT*, 2009, No. 48, p. 132-145. Cit. podľa českého prekladu Informální a implicitní učení. *Odborné vzdělávání v zahraničí*, 2011, č. 1, příloha, s. 1- 4. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1112a.pdf>
- STRAKA, P.: Málotriedky nestrácajú perspektívu. In: *Verejná správa* 2008, č. 4, s. 12 - 13. ISSN 1335-7883
- STRAKOVÁ, J.: Hodnocení ve vzdělávání - aktuální situace v zemích OECD a v ČR. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015, s. 220 - 243. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- STRAPÁČOVÁ, A. – KONEČNÝ, S.: Autism in adolescence and adulthood. In: MATEL, A. et all. (red.): *Emerging issues in Social work III*. AMREF – Nairobi, 2012, 739 s. ISBN 978-9966-21-219-1.
- STRATÉGIA celoživotného vzdelávania 2011. Bratislava: MŠVVŠ SR 2011. 48 s. Dostupné na: <http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Strategia%20celozivotneho%20vzdelavania%202011.pdf>
- STRATÉGIA celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva na roky 2021-2030. Bratislava: MŠVVŠ SR 2021. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>
- STRATEGIE celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2
- STRAWIŃSKI, P.: Zewnętrzny zwrot z wykształcenia. Warszawa: International Economic Meeting, 2008. Dostupné na: http://coin.wne.uw.edu.pl/pstrawinski/publ/external_pl.pdf
- STRECKOVÁ, Y. - MALÝ, I. a kol.: *Veřejná ekonomie pro školu a praxi*. Praha: Computer Press 1998, 214 s. ISBN 80-7226-112-6
- STŘELEČ, S.: Rodinná výchova jako vyučovací předmět na základní škole. *Pedagogika*. 1997, čís. 1, s. 46–53. ISSN 0031-3815
- ŠAFR, J.: Zájmové kroužky a oddíly jako zdroj sociálního kapitálu. *SOCIOweb – sociologický webzín* 2010, nr. 4. ISSN 1214-1720. Dostupné na: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf
- ŠANTA, S.: Vedomostná spoločnosť a celoživotné vzdelávanie. In: LUKÁČ, E. (ed.): *Metamorfózy edukácie I*. Prešov : Prešovská univerzita, 2013. s. 134 – 143. ISBN 978-80-555-0950-1
- ŠEBKOVÁ, H. - KOHOUTEK, J.: Řízení a financování vysokých škol. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006b, s. 143 – 158. ISBN 80-246-1260-7
- ŠERÁK, M.: Zájmové vzdělávání dospělých. In: KADLECOVÁ, K. - LAMPER, I. (ed.): *Vzdělávání na doživotí*. Praha: REspekt Institutu, 2008, s. 28 - 35. ISBN 978-80-904153-0-0
- ŠÍBL, D. a kol.: *Veľká ekonomická encyklopédia*. Bratislava : Sprint, 2002 (2. vydanie), 967 s. ISBN 80-89085-04-0
- ŠIKULOVÁ, I.: Konvergencia v procese európskej menovej integrácie Bratislava : Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied 2006. 150 s. ISBN 80-7144-155-4
- ŠIKULOVÁ, R. – KOLÁŘ, Z.: Kapitoly z obecné pedagogiky. Ústí nad Labem : Kapitoly z obecné pedagogiky, 2003. 83 s. ISBN 80-7044-485-1
- ŠIKULOVÁ, R. – OPOČENSKÝ, K.: *Základy pedagogiky pro sociální asistenty II*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2004, s. 69. ISBN 80-7044-640-4
- ŠIPIKAL, M. - PARÍZKOVÁ, J.: *Učiace sa regióny*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2009, 104 s. ISBN 978-80-225-2732-3.
- ŠÍROVÁ, L.: Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách pre dospelých. *e-Pedagogium* 2010, roč. 10, č. 88, s. 34-44. ISSN 1213-7758
- ŠIŠKOVIČ, M.: Analýza nákladov zavedenia pôžičkovej schémy typu ICL (income-contingent loan) v SR. *Ekonomická analýza č. 17*. Bratislava: Inštitút finančnej politiky MF SR, 2010, 19 s. Dostupné na: <https://www.iz.sk/download-files/sk/ifp/naklady-zavedenia-pozickovej-schemy-typu-icl.pdf>
- ŠLOSÁR, D.: *Sociálne inštitúcie a sociálne organizácie*. Košice: ŠafárikPress, 2021, 226 s. ISBN 978-80-8152-975-7

- ŠNAJDROVÁ, L.: Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 71 s. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf
- ŠPAČKOVÁ, Z.: Mezinárodní srovnávání prostřednictvím indikátorů. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015c, s. 411 - 419. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- ŠPAČKOVÁ, Z.: Organizační uspořádání vzdělávacího systému. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015a, s. 106 - 117. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- ŠPAČKOVÁ, Z.: Vzdělávací politika na nadnárodní úrovni. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdělávací politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015b, s. 397 - 410. Dostupné na: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- ŠPROCHA, B. - POTANČOKOVÁ, M.: Vzdelanie ako diferencný faktor reprodukčného správania. Bratislava: Infostat 2010, 61 s. ISBN 978-80-89398-18-8
- ŠPŮ: Metodická příručka zavádění inovovaných státních vzdělávacích programů v základnej škole. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2015a, 30 s. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/metodicka-prirucka-zavadzania-isvp-zs-vseobecna-cast.pdf>
- ŠPŮ: Metodika pre vzdelavaciu oblasť Človek a spoločnosť – nižšie stredné vzdelávanie, Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2015b, 80 s. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/metodika-vzdelavaciu-oblast-clovek-spolocnost-3-verzia.pdf>
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SR: Štatistická klasifikácia ekonomických činností SK NACE Rev. 2. Bratislava: ŠÚ SR 2007. Dostupné na: https://www.financnasprava.sk/_img/pfsedit/Dokumenty_PFS/Podnikatelia/Clo_obchodny_tovar/EORI/StatistickaKlasifikaciaEkonomickychCinnosti.pdf
- ŠTEFÁNIK, M.: Zmeny vo výnosoch zo vzdelania zapríčinené expanziou terciárneho vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky. In: KOŠTA, J. (ed.): Trh práce v Slovenskej republike po jej vstupe do Európskej únie. Bratislava: EÚ SAV – NHF EU, 2011, s. 219 – 231. ISBN 978-80-7144-188-5
- ŠTEVOVE, J. – KONEČNÝ, S. – HANKES, L.: Prognózovanie a tvorba koncepcií vývoja v oblasti práce. Záverečná štúdia. Čiastková úloha ŠPEV 904 114 201 03 Prognózovanie a tvorba koncepcií vývoja v oblasti práce. Bratislava: Výskumný ústav sociálneho rozvoja a práce 1990. 28 s. [bez ISBN]
- ŠVEC, Š.: Význam diagnostiky učiteľa pojetí výuky v jeho pregraduálnej prípravě. In: Pedagogika, roč. 45, 1995, č. 2, s. 164-170. ISSN 0031-3815
- ŠVEJDA, G. a kol.: Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2006, 141 s. ISBN 80-8050-989-1
- THÜNEN, J. H. Von: Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. Hamburg: Friedrich Perthes 1826. Dostupné na: www.deutschestextarchiv.de/book/view/thuenen_staat_1826/?hl=von&p=9
- TICHÁ, I.: Učící se organizace. Praha: Česká zemědělská univerzita, 1999. 56 s. ISBN 80-213-0574-6
- TICHÝ, J.: K otázce financování vzdělání. In: VALENČÍK, R. (ed.) Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 75 - 79. ISBN 978-80-7408-106-4
- TOMEŠ, I.: Obory sociální politiky. Praha: Portál, 2011, 368 s. ISBN 9788073678685
- TOSEY, P.: Bateson's Levels Of Learning: a Framework For Transformative Learning? In: TOSEY, P. - LANGLEY, D. - MATHISON, J.: Workplace learning: concepts, measurement, and application. New York, NY: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-48262-2, p. 55-68
- TUČEK, A.: Problémy školního hodnocení žáků. Úvod do nauky o hodnocení žáků. Praha: SPN, 1966. 74 s. [Bez ISBN]
- TUMA, M.: Rozvoj ľudských zdrojov v samospráve. Martin: Regionálne vzdelávacie centrum 2009, 210 s. ISBN 9788096937305
- TUREK, I.: Vzdelávacia politika Európskej únie. In: Pedagogické rozhľady 2003, č. 2, s. 23 - 28. ISSN 1335-0404
- UNESCO: Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO 2009, 35 p. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO: Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm. Paris, UNESCO 2001, 64 p. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- URBANOVÁ, T. (ed.): Vzdělání a trh. Sborník textů. Praha: Liberální institut 2003. 42 s. ISBN 80-86389-31-6
- USLANER, E. M.: Democracy and Social Capital, In: Warren, Mark (ed.): Democracy and Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, Chapter 5. Dostupné na: <http://www.bsos.umd.edu/gvpt/uslaner/USLANER5.pdf>
- UZEL, P.: Návravnost investice do ľudského kapitálu. Sme 29. 11. 2016. ISSN 1335-4418
- VALENČÍK, R. - MATĚJŮ, P.: Kdo brání reformě vysokého školství a proč? In: MATĚJŮ, P. - STRAKOVÁ, J. (eds.): Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice. Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003, s. 109 - 123. ISBN 80-903316-1-0
- VALENČÍK, R.: Jak si nejlépe koupit vzdělání - princip přenesené ceny. In: URBANOVÁ, T. (ed.): Vzdělání a trh. Sborník textů. Praha: Liberální institut 2003, s. 24 - 26. ISBN 80-86389-31-6
- VALENČÍK, R.: Zavést školné na vysokých školách? Ano, ale jak? Penize.cz 2. 12. 2005. Dostupné na: <https://www.penize.cz/mzda-a-plat/17691-zavest-skolne-na-vysokych-skolach-ano-ale-jak>

- VANČÍKOVÁ, K.: Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011. 170 s. ISBN 978-80-557-0184-4
- VANTUCH, J. - JELÍNKOVÁ, D.: Počiatkové odborné vzdelávanie a príprava v Slovenskej republike na začiatku 21. storočia. Bratislava/Thessaloniki: ŠIOV/Cedefop, 2005. 62 s. ISBN 978-80-89247-13-4
- VANTUCH, J. a kol. 2013. Analýza národných systémov kvalifikácií vo vybraných krajinách EÚ. [online]. Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2013, 203 s. Dostupné na: <http://www.tvorbansk.sk/files/AnalyzaNSK.pdf>
- VANTUCH, J.: Existuje európska vzdelávacia politika? In KIPS, M. - KOLDEOVÁ, L. (eds.). 2007. Výchova, škola, spoločnosť - minulosť a súčasnosť: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2007, s. 4 - 16 Dostupné na WWW: http://www.siov.sk/refernet/public/existuje_eur_vzdel_politika.pdf
- VANTUCH, J.: Je vzdelávací systém podporou alebo bariérou progresívnych štruktúrnych zmien v ekonomike SR? Working Papers 79. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, 2015, 69 s. ISSN 1337-5598
- VARGOVÁ, A.: Hospodárska politika Fínska – inšpiratívne oblasti pre SR. In: MERKÚR 2012 – Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Ekonom 2012, s. 925 – 940. ISBN 978-80-225-3453-66
- VAŠAŠOVÁ, Z.: Tvorivosť a kognitívne procesy. In: Človek v spoločnosti, 1. časť : Človek v edukačnom prostredí. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2006, s. 140-156. ISBN 80-8083-291-9
- VATER, S.: Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit - In: Magazin erwachsenenbildung.at, 2007, nr. 0, S. 1 - 9. ISSN 1993-6818
- VÁVRA, M. - PSARADAKIS, V.: Testovanie asymetrie ekonomických časových radov. Bratislava : Národná banka Slovenska, Netechnické zhrnutie 2013, č. 1, 6 s. ISSN 1337-5830
- VÉGHOVÁ, J.: Aké sú druhy celoživotného vzdelávania. Pravda 21.11.2011, Dostupné na: <https://uzitocna.pravda.sk/vzdelavanie/clanok/18913-ake-su-druhy-celozivotneho-vzdelavania/>
- VESELÝ, A. - KALOUS, J.: Prístupy k analýze a tvorbe vzdelávaciej politiky. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdelávaciej politiky. Praha: Karolinum, 2006b, s. 23 – 32. ISBN 80-246-1260-7
- VESELÝ, A. - NEKOLA, M. (eds.): Analýza a tvorba verejných politik. Praha: SLON 2007, 407 s. ISBN 9788086429755
- VESELÝ, A.: Konceptuální rámec vzdelávaciej politiky: jak analyzovat vzdelávacie výstupy, výsledky a efekty. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdelávacie politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015b, s. 29 - 57. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- VESELÝ, A.: Spoločnosť viedení jako teoretický koncept. Sociologický časopis, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446, ISSN 0038-0288
- VESELÝ, A.: Vymezení pojmu vzdelávaciej politiky. In: KOHOUTEK, J. - VESELÝ, A. - ŠPAČKOVÁ, Z. a kol.: Vzdelávacie politika. Brno: Masarykova univerzita. Ekonomicko-správní fakulta 2015a, s. 13 - 28. Dostupné na: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf
- VESELÝ, A.: Vzdelávacie politika jako vědní odbor. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdelávaciej politiky. Praha: Karolinum, 2006, s. 7 – 22. ISBN 80-246-1260-7
- VESELÝ, A.: Vzdelávacie politika. In: POTŮČEK, M. a kol.: Verejná politika. Praha : Sociologické nakladatelství 2005, s. 277 - 286. ISBN 80-86429-50-4
- VEŠEŠKA, J. - TURECKIOVÁ, M.: Vzdelávanie a rozvoj podle kompetenci. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského 2008, 131 s. ISBN 978-80-86723-54-9
- VETRÁKOVÁ, M. a kol.: Ľudské zdroje a ich riadenie. Banská Bystrica : Ekonomická fakulta UMB, 2011. 276 s. ISBN 978-80-557-0149-3
- VIDOVÁ, J.: Investície do ľudského kapitálu – predpoklad zvyšovania miery zamestnanosti. In Finančné trhy, 2013, č. 4, s. 1-8. ISSN 1336 - 5711
- VINCEJOVÁ, E.: Plánovanie edukačných procesov. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum 2013. 64 s. ISBN 978-80-8052-527-9
- VIŠŇOVSKÝ, L.: Teória výchovy. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2002. 131 s. ISBN 978-80-8083-476-0.
- VLČKOVÁ, K.: Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdelávání v zemích EU. In: GOŇCOVÁ, M. (eds.) Vzdelávacie politika Evropské unie. Brno: PdF MU, 2006. Dostupné na: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2015/SZ2BP_SLE1/EU_skolstvi_trendy_2006.pdf
- VODÁK, J. - KUCHARČÍKOVÁ, A.: Efektivní vzdelávání zaměstnanců. Praha: Grada, 2007, 205 s. ISBN 8024719047
- VOJTOVIČ, S.: Personálny manažment, Bratislava: IRIS 2006, 208 s. ISBN 80-89018-98-X
- VOLNÁ, J.: Intelektuálny kapitál ako prostriedok budovania znalostnej ekonomiky. In: Míčudová, K. (ed.): Trendy v podnikání. Plzeň: Západočeská univerzita, 2013. ISBN 978-80-261-0321-9
- VOMÁČKOVÁ, H.: Ekonomie vzdelávání. In: KALOUS, J. — VESELÝ, A. (eds.): Teorie a nástroje vzdelávaciej politiky. Praha: Karolinum, 2006b, s. 91 – 106. ISBN 80-246-1260-7
- VRBA, J. - VRBA, J.: Moderní technologie ve vzdelávání dospělých. Olomouc: Univerzita Palackého 2000, 53 s. [Bez ISBN]

- VYCHOVÁ, H.: Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha : Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2
- VYMĚTAL, J. – DIAČIKOVÁ, A. – VÁCHOVÁ, M.: Informační a znalostní management v praxi. Praha : LexisNexis 2005. 399 s. ISBN 978-80-86920-01-1
- VÝVODOVÁ, H.: Vzděláváním pro lepší budoucnost. [Praha]: Asociace odborníků v andragogice 2013, 98 s. Dostupné na: <https://adoc.pub/queue/vzdlanim-pro-lepi-budoucnost.html>
- WALRAS, L.: Elements of theoretical economics: Or, the theory of social wealth. Cambridge University Press 2014, 521 p. ISBN 9781107585676
- WALSH, J. R.: Capital Concept Applied to Man. Journal of Economics, 1935, vol. 49, Nr. 2, pp 255- 285. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/1884067>
- WALULIK, A.: Edukacja na odleglosc i ksztalcenie doroslych. Dyskursy Młodych Andragogów 2009. nr 10, s. 139-158. ISSN 2084-2740
- WIDMER, J.: Pointou duálneho systému je ekonomika. Bratislava: Verejná komisia pre reformu vzdelávacej politiky, 27. - 28. marec 2013. Dostupné na: https://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Verejna_komisia-sprava-02_2013.pdf
- WOŁOSZYN, S.: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Kielce 1998. 661 s. ISBN 8390352842
- ZACHAROVÁ, E. - HERICH, J. - KVASSAY, A.: Sprievodca neštátnymi školami a školskými zariadeniami, regionálne školstvo 1990 - 2014. Bratislava: MŠVVŠ SR - CVTI SR 2015, 191 s. Dostupné na: <https://docplayer.hu/23938052-Sprievodca-nejstátnymi-skolami-a-skolskými-zariadeniami-regionalne-skolstvo.html>
- ZAJAC, P.: Úvod. In: HUMAJOVÁ, Z. (ed.): Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v spoločenskom kontexte. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika 2008, s. 5 - 7. ISBN 978-80-89121-13-7
- ZALA, B. – KNOLL, O. – BELICA, M. – KUČERÁK, J. – ONDRUŠ, V. – BÚZIK, B. – VALNÁ, S. – LALUHA, I. – MÚHL, R. – KONEČNÝ, S. – ŠANDERA, J. a kol.: Sociálny rozvoj a aktivizácia ľudského činiteľa v podmienkach komplexnej prestavby spoločnosti. Cieľový projekt ŠPEV 904 113 801/3. Bratislava: Výskumný ústav sociálneho rozvoja a práce, 1989, 143 s. [bez ISBN]
- ZAŽÍMAL, V.: Vzdělávání – trh nebo stát? In: VALENČÍK, R. (ed.) Lidský kapitál a investice do vzdělání. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014, s. 100 - 101. ISBN 978-80-7408-106-4
- ZELENY, M.: From Knowledge to Wisdom. On Being Informed and Knowledgeable, Becoming Wise and Ethical. Information Technology and Decision Making. 2006, vol. 05, issue 04, Dec., pp. 751 – 762. ISSN 0219-6220
- ZELENY, M.: Management Support Systems: Towards Integrated Knowledge Management. Human Systems Management, 1987, nr 7 (1), p. 59 -70. ISSN 0167-2533
- ZELINA, M.: Teória výchovy alebo Hľadanie dobra. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá 2010. 232 s. ISBN 978-80-1001-884-0
- ZIMENOVÁ, Z. - BLAŠČÁK, F.: Duálny systém odborného vzdelávania vo Švajčiarsku. Bratislava: Verejná komisia pre reformu vzdelávacej politiky, 27. - 28. marec 2013. Dostupné na: https://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Verejna_komisia-sprava-02_2013.pdf
- ZIMENOVÁ, Z. - HAVRÍLOVÁ, M.: Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve. Bratislava: Nové školstvo, 2011, 43 s. Dostupné na: https://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/2011_Zimena-Havrilova_Start_k_novej_kvalite_vzdelavania.pdf
- ZIMENOVÁ, Z.: O skutočnom duálnom modeli vzdelávania. Bratislava: Nové školstvo, 10. 5. 2013. Dostupné na: <https://www.noveskolstvo.sk/article.php?879>
- ZNANIECKI, F.: Socjologia wychowania, t. 2, Urabianie osoby wychowanka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2001, 511 s. ISBN 8301134615
- ZOGLOWEK, H.: Kleine Grundschulen in Norwegen. In: FICKERMANN, D. - WEISHAUP, H. (Hrsg.): Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1998, S. 203-236. ISBN 978389271786
- ZUKALOVÁ, H.: K teoriím a konceptům informační společnosti. Dichotomické pojetí. In: Studia Pedagogica, 2007, roč. 55, č. 12, s. 167 - 176. ISSN1803-7437

RESUMÉ

Vzdelávacia politika prešla v ostatných desaťročiach najmä v Európe hlbokými zmenami - jej podoba v každej krajine je napokon vždy výsledkom politickej voľby určitých funkcií a určitých princípov. Tradičný model napríklad preferoval vzdelávaciu funkciu, dnes stále viac dominuje funkcia inovatívna. Vzdelávaciu politiku možno pritom skúmať ako systém inštitúcií, ako systém právnych noriem, ako systém princípov, priorít a funkcií atď. Pre našu monografiu sme zvolili jej skúmanie prostredníctvom kontextov: pedagogického, verejnopolitického, ekonomického a sociálneho resp. sociálno-politického.

Kontext vied o vzdelaní siaha od filozofických a psychologických východísk až po pedagogické východiská až po vedomostný manažment. Na ich základe monografia prináša pohľad na učenie (sa) ako kognitívny proces, založený na postupnosti krokov od znaku, cez informáciu, znalosť až po vedomosť. Práve zmena v tejto hierarchii, keď pedagogické vedy videli vyústenie tohto procesu v reprodukovateľných znalostiach, zatiaľ čo vedomostný manažment vidí toto vyústenie v kreatívnych vedomostiach, je jednou zo zásadných zmien v modernom chápaní vzdelávacej politiky. Mení sa aj chápanie učenia (sa), ktoré už nezahŕňa len tzv. intencionálne učenie (sa), čiže cieľavedomé, zámerné, sústavné a systematické, organizované spravidla školou - organizátorom môže byť aj iný aktér alebo aj jednotlivec sám, ale takéto vzdelávanie môže byť aj neorganizované. Učenie (sa) môže byť aj incidentné, ako vedľajší efekt inej činnosti, ktoré môže byť tak plánovité, tak aj neplánované ale aj tak cieľavedomé. A napokon môže byť aj funkcionálne, mimovoľné, náhodné, z ktorého niekedy získavame dokonca viac vedomostí ako zo školského intencionálneho. Mení sa aj charakter vzdelávania, ktoré môže byť formálne (v školských inštitúciách), neformálne (v neškolských vzdelávacích inštitúciách) a informálne (mimo rámca inštitúcií), pričom aj tu v posledne menovaných niekedy získavame významný rozsah vedomostí. Za vyučovanie potom označujeme vzdelávanie s prítomnosťou edukátora, ktorým môže byť nielen učiteľ, ale aj mentor, lektor atď. - v tomto prípade dochádza aj k výchovnému pôsobeniu.

Vzdelávacia politika sa realizuje predovšetkým vo vzdelávacích inštitúciách. Ich základ tvorí školská sústava, zahŕňajúca popri školách plnoorganizovaných aj neplnoorganizované, tiež školy alternatívne, školy všeobecné a odborné (vrátane duálneho vzdelávania) ako aj školy pre osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami. Medzi tieto osoby patria pritom nielen osoby so (zdravotným) postihnutím, ale aj osoby so (vzdelávacími) ťažkosťami, s (jazykovým) znevýhodnením (kam patria tak autochtónne minority, tak aj imigranti). Aj keď sa u nás deklaruje ako dominantný zámer inkluzívne (integrované) vzdelávanie, zahraničné skúsenosti ukazujú skôr na riešenie v podobe kontinua možností od integrovanej cez kombinovanú až po segregovanú edukáciu. V školskej sústave zohráva dôležitú úlohu akreditácia škôl. Vzdelávacia politika sa však realizuje aj v mimoškolskom vzdelávaní, kde je vhodné rozlišovať, či ide o inštitúcie, ktoré nadväzujú na školský systém, alebo naňho nenadväzujú - najmä v prvom prípade ide často nadobúdanie osobitných kvalifikačných predpokladov. V Európskej únii sa pre začlenenie tejto oblasti do validizovaných foriem vzdelávania sa využíva tzv. Európsky kvalifikačný rámec (EQF). Týka sa to napokon aj pôsobenia ostatných inštitúcií so vzdelávacou funkciou (knížnice a pod.). Vzdelávacia politika sa pritom realizuje viacerými formami. Doposiaľ tu dominovala prezenčná forma (ktorá môže mať podobu vyučovania lektorovania, konzultovania, inštruktáže, koučovania atď.) ako aj formy dištančné a kombinované. Historicky sa pritom sformovalo niekoľko systémovo-funkčných konceptov vzdelávania. Najstarším bolo tzv. počiatkové vzdelávanie, ktoré bolo jediným vzdelávaním realizovaným výlučne pred začiatkom ekonomickej aktivity. Po nástupe priemyselnej revolúcie sa začalo objavovať vzdelávanie dospelých, keď vzdelávanie dopĺňalo počiatkové vzdelávanie o znalosti a zručnosti industriálneho (a neskôr aj iného) typu. Tento koncept neskôr nahradilo tzv. ďalšie vzdelávanie, ako už stabilná druhá fáza sukcesívneho charakteru, reagujúca na stále rastúcu potrebu vzdelávania v dospelosti či už ako ďalšieho vzdelávania profesijného (kvalifikačného, rekvalifikačného, normatívneho), občianskeho alebo záujmového. Nasledoval koncept celoživotného vzdelávania, založeného na širokom inštitucionálnom pokrytí vzdelávania (na pluralite inštitúcií a foriem vzdelávania) a na prelínaní a striedaní fáz vzdelávania a

jeho uplatňovania. V súčasnosti sa už presadzuje koncept celoživotného učenia sa s asimiláciou všetkých úrovní a stupňov vzdelávania a s kľúčovou úlohou aktívneho vzdelávajúceho sa jednotlivca, ktorý sa vzdeláva (sebavzdeláva) biodromálne.

Kontext verejnej politiky takisto významne mení pohľad na vzdelávaciu politiku. Namiesto takmer výlučnej (najmä u nás a v ďalších stredo- a východoeurópskych krajinách) pozícii štátu sa nielen na realizácii ale na celej tvorbe vzdelávacej politiky podieľa veľmi široké spektrum aktérov z globálnej celosvetovej úrovne, reprezentujúcich verejnopolitickú sféru (OSN, UNESCO, ILO, OECD), ale aj cirkve, trh (Svetová banka) alebo občiansku spoločnosť (think tanky ako napr. Rímsky klub či Cato Institute), ktoré vygenerovali celý rad zásadných koncepčných dokumentov k vzdelávacej politike, medzi ktorými dominovali dve správy z dielne UNESCO: Faurého správa *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow* (1972) a Delorsova správa *Learning: The Treasure Within* (1995). Podobne pestrá je aj skladba aktérov z kontinentálnej úrovne (Rada Európy, Európska únia atď. ktorí okrem koncepčných dokumentov zastrešovali aj významné transformačné procesy, ako napr. Bolonský proces či Kodanský proces. Na realizácii vzdelávacej politiky na úrovni vnútroštátnej sa popri orgánoch verejnej moci (zákonodarnej i výkonnej - štátnej aj samosprávnej) takisto podieľajú aj ďalší, neštátni aktéri: u nás napríklad koncepčnými vstupmi významne aj domáce think-tanky (INECO, SGI atď.). Zostavu potom dopĺňajú aj aktéri z regionálnej a miestnej úrovne ako aj aktéri priamo zo školského prostredia. Pestrá je aj škála nástrojov. Aj na vnútroštátnej úrovni vzniklo u nás od začiatku 90. rokov niekoľko významných strategicko-koncepčných dokumentov (projekty Konštantín, Milénium, Učiace sa Slovensko atď.), bohatý je aj rámec právnych nástrojov, nástrojov ekonomických, informačných aj organizačno-administratívnych.

Kontext ekonomických vied vychádza z konceptu ekonomických vied ako vied o človeku (*homo oeconomicus*). Človek tu vystupuje ako tvorca hodnôt a už Adam Smith upozornil na význam znalostí, ktorými človek disponuje pri produkcii hodnôt. Znalosti sú pre človeka dôležité aj pri spotrebe. Vzdelanie je užitočným statkom, ktorý môže byť kapitalizovaný a/alebo spotrebúvaný. Spravidla len časť vzdelania vstupuje do hodnototvorného procesu ako súčasť ľudského kapitálu, kde sa zhodnocuje. Vtedy už vstupuje vzdelanie ako kvalitatívny aspekt ľudskej pracovnej sily ako tovar na trhu práce a dochádza k jeho komodifikácii. Iná časť vzdelania skvalitňuje proces spotreby. S oboma týmito procesmi sú spojené vynaložené náklady a dosiahnuté úžitky - jedny i druhé môžu byť pripísané tak spoločnosti ako jednotlivcovi. Vzťah nákladov a úžitkov na úrovni spoločnosti i na úrovni jednotlivca by mal byť v princípe proporcionálny. Štát by tu mal do prirodzených trhových mechanizmov zasahovať len obmedzene (pri nedokonalnej konkurencii a pod.) a pri financovaní vzdelávania by mal zrejme preferovať adresnejšie nástroje podpory spotreby statkov vzdelania ako plošné nástroje podpory produkcie statkov vzdelania. Pri financovaní vzdelávania však treba brať do úvahy, že z verejných ale i súkromných zdrojov je financované nielen formálne vzdelávanie, ale aj vzdelávanie neformálne a informálne. Osobitnú pozornosť si zaslúži tá časť financovania vzdelávania, ktorá má charakter investovania do ľudského kapitálu. Nie vždy je výsledkom financovania vzdelanie, ktoré je obchodovateľné, konkurencieschopné a schopné vytvárať zisk na trhu práce. Aj keď lepšie predpoklady tu má zrejme odborné vzdelanie, tento okruh ďalej modifikuje profesia, v ktorej je toto vzdelávanie uplatnené. ďalšiu modifikáciu prináša dosiahnutý stupeň kvalifikácie, ale najväčší vplyv na úspešnosť uplatnenia vzdelania na trhu práce majú reálne kompetencie, ktorými pracovná sila na trhu práce disponuje. Ide len o preferencie, ktoré však môžu byť základom pre kvalifikované odhady, smerujúce k rozhodovaniu, nakoľko sa má štát podieľať na financovaní určitých segmentov vzdelávania a nakoľko má nechať priestor na súkromné financovanie a následnú komodifikáciu iných segmentov. Iným spôsobom by sa tento parameter mal premietat' aj do odmeňovania za prácu. Kompetenciami, kreativitou a permanentným samovzdelávaním charakterizovaný vzdelanostný pracovník sa takto stáva základom učiacej sa organizácie a celej hierarchie ďalších rovín, siahajúcich až po vzdelanostnú spoločnosť. Súčasťou ekonomického kontextu vzdelávacej politiky je aj problematika hodnotenia, kde sa monografia okrem identifikovania objektov a subjektov hodnotenia a metód a funkcií hodnotenia vo vzdelávacej politike, venuje podrobnejšie kritériám

hodnotenia: len prvé z nich (nákladovosť, hospodárnosť a efektívnosť) majú pritom ekonomický charakter - ďalšie (užitočnosť, udržateľnosť) tento rámec prekračujú.

Sociálny kontext vzdelávacej politiky je rámcovaný jej sociologickými východiskami, najmä vplyvom vzdelávania na sociálnu reprodukciu a sociálnu mobilitu. V súvislostiach sociálnej politiky sú identifikované jednak dôsledky sociálnej diferenciacie na vzdelávanie (vplyv rodinného prostredia, sociálnych sietí, dostupnosti vzdelávacích príležitostí) a opačne - dopady vzdelávania na sociálnu diferenciaciu (sociálne vylúčenie, kultúrny kapitál) ale aj na ďalšie sociálne javy (zdravie, kriminalita atď.). V kontexte politiky zamestnanosti sa monografia venuje relevantným súvislostiam trhu práce, problematike zamestnateľnosti vo väzbe na trh práce, flexikurity a vzdelávania a vzdelávania pre trh práce.

SUMMARY

Education policy has undergone profound changes in recent decades, particularly in Europe, its form in each country being, after all, always the result of a political choice of certain functions and certain principles. The traditional model, for example, preferred the educational function, yet today, the innovative function is increasingly dominant. Education policy can be studied as a system of institutions, as a system of legal norms, as a system of principles, priorities, functions, etc. For our paper we have chosen to examine education policy through the following contexts: pedagogical, public policy, economic, and social policy.

The context of educational sciences ranges from philosophical and psychological foundations through pedagogical foundations to knowledge management. Based on these, this paper presents a view of learning as a cognitive process, based on a sequence of steps from trait, through information, knowledge, to awareness. It is the change in this hierarchy, where educational sciences saw the outcome of this process in reproducible knowledge, while knowledge management sees this outcome in creative knowledge, that is one of the fundamental changes in the modern understanding of education policy. The understanding of learning is also changing in that it no longer includes only intentional learning, i.e. purposeful, deliberate, and systematic learning usually organised by a school – the organiser, but rather may also be organised by other actors or the individuals themselves but can also be unorganised. Learning may also be incidental, as a side effect of another activity, which can be both planned or unplanned, but still purposeful. And finally, it can also be functional, unintentional, incidental, from which we sometimes gain even more knowledge than from school-based intentional learning. The nature of learning is also changing, in that it can be formal (in school-based institutions), non-formal (in non-school-based educational institutions) and informal (outside institutions), where here, too, we sometimes gain a significant amount of knowledge. Teaching is then considered to be education with the presence of an educator, who may be not only a teacher, but also a mentor, lecturer, etc. – here, too, there is an educational effect.

Education policy is primarily implemented in educational institutions. These are based on the school system, which, in addition to fully organised and not fully organised schools, also includes alternative schools, general and vocational schools (including dual education), and schools for people with special learning needs. These include not only persons with (medical) disabilities, but also persons with (learning) difficulties, with (language) disadvantage (which includes both autochthonous minorities and immigrants). Even though inclusive (integrated) education is declared as the dominant goal in Slovakia, foreign experience points rather at a solution in the form of a continuum of options ranging from integrated through combined to segregated education. School accreditation plays an important role in the school system. However, education policy is also implemented in out-of-school education, where it is appropriate to distinguish between institutions that are linked or are not linked to the school system, where particularly in the first case this concerns the acquisition of special qualification prerequisites. In the European Union, the European Qualifications Framework (EQF) is used for the integrating this area into validated forms of education. Finally, this also concerns the operation of other institutions with an educational function (libraries, etc.). Education policy takes several forms. So far, this has been dominated by the face-to-face form (which can take the form of tutoring, lecturing, consulting, mentoring, coaching, etc.), as well as distance and combined forms. Historically, several system-functional concepts of education have been formed. The oldest was the so-called initial training, which was the only training provided exclusively before the start of economic activity. After the onset of the Industrial Revolution, adult education began to emerge, when education supplemented initial education with knowledge and skills of an industrial (and later also different) type. This concept was later replaced by the so – called further education, as a now the stable second phase of a successive nature, responding to the ever-growing need for education in adulthood, whether as continuing professional (qualification, retraining, normative), civic or interest education. This was followed by the concept of lifelong learning, based on a broad institutional coverage of learning (on a plurality of institutions and forms of education) and on the blending and alternation of the phases of learning and its

application. Today, the concept of lifelong learning is now being promoted, with the assimilation of all levels and stages of education and with the key role of the active learner who educates (self-educates) over their individual course of their life.

The public policy context is also significantly changing the perspective on education policy. Instead of the almost exclusive (especially here and in other Central and Eastern European countries) position of the state there participate, not only in the implementation but also in the overall creation of education policy, a very wide range of actors from the global world – wide level, representing the public policy sphere (UN, UNESCO, ILO, OECD), as well as churches, the market (World Bank) or civil society (think tanks such as the Club of Rome or the Cato Institute), which have generated a number of fundamental conceptual documents on education policy, among which two reports from the UNESCO workshop dominated: Faure's report *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (1972) and the Delors Report *Learning: The Treasure Within* (1995). Similarly diverse is the composition of actors from the continental level (Council of Europe, European Union, etc.) which, in addition to conceptual documents, also covered important transformation processes, such as the Bologna Process or the Copenhagen Process. In addition to public authorities (legislative and executive – state and local), other non-state actors also participate in the implementation of education policy at national level: in Slovakia, for example, domestic think-tanks (INECO, SGI, etc.) have also provided significant conceptual input. The line-up is then complemented by actors from the regional and local level, as well as actors directly from the school environment. The range of tools is also diverse. Several important strategic and conceptual documents have also been created at the national level since the early 1990s (Konstantín, Millennium, Learning Slovakia, etc.), and there is also a rich framework of legal instruments, economic, informational, and organisational-administrative instruments.

The context of economic sciences is based on the concept of economic sciences as sciences of man (*homo oeconomicus*). Here, man appears as a creator of values, with Adam Smith having long ago drawn attention to the importance of knowledge that a man possesses in the production of value. Knowledge is also important for a person in consumption. Education is a useful good that can be capitalised and/or consumed. As a rule, only a part of education enters the value-creating process as part of human capital, where it appreciates value. At that time, education as a qualitative aspect of the human workforce enters the labour market as a commodity and is commodified. Another part of education improves the consumption process. Both of these processes entail costs and benefits – both of which can be imputed to society as well as to the individual. The relationship between costs and benefits at the level of society and at the level of the individual should, in principle, be proportional. Here, the state should interfere with natural market mechanisms only to a limited extent (in the case of imperfect competition, etc.) and, when financing education, it should probably prefer more targeted tools for supporting the consumption of educational goods rather than general tools for supporting the production of educational goods. However, in financing education, it should be borne in mind that not only formal education, but also non-formal and informal education, is financed from both public and private sources. Particular attention should be paid to the part of education funding that has the character of investment in human capital. Funding does not always result in education that is marketable, competitive, and able to generate profit in the labour market. Although vocational education is probably better placed to achieve this, this sphere is further modified by the occupation in which it is applied. A further modification is brought by the level of qualification attained, though it is the actual competences that the labour force possesses in the labour market that has the greatest impact on the degree of success of education's application in the labour market. These are only preferences, but they can be the basis for informed estimates, leading to decisions on how much the state should participate in the financing of certain segments of education, and how much it should leave room for private financing and subsequent commodification of other segments. In another way, this parameter should also be reflected in remuneration for work. The educated worker, characterised by competence, creativity and continuing self-education, thus becomes the basis of the learning organisation and an entire hierarchy of other levels, extending up to an educated society. Evaluation is also part of the

economic context of education policy; in addition to identifying the objects and subjects of evaluation and the methods and functions of evaluation in education policy, the paper also discusses evaluation criteria in more detail: only the first of these (cost effectiveness, economy, and efficiency) are economic in nature, while the others (usefulness, sustainability) go beyond this framework.

The social context of education policy is framed by its sociological foundations, in particular the impact that education has on social reproduction and social mobility. The social policy context identifies both the effects of social differentiation on education (influence of the family environment, social networks, availability of educational opportunities) and, conversely - the effects of education on social differentiation (social exclusion, cultural capital) but also on other social phenomena (health, crime, etc.). In the context of employment policy, the paper examines labour market contexts, employability issues in relation to the labour market, flexicurity, as well as education and training for the labour market.

Biografická poznámka

Doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA (1949). Absolvent sociológie a teórie kultúry a vzdelávania a výchovy dospelých na FF UPJŠ Prešov (1974), rigorózum na Katedre teórie kultúry FF UK Bratislava (1983), absolvent národohospodárskeho plánovania na FNH VŠE Bratislava (1983), doktorandského štúdia sociálnej práce na FZSP TU v Trnave (2004), habilitácia na FF PU v Prešove (2009), Master of Public Administration (ústavné a správne právo) na Nottingham Trent University a Právnickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne (2013). Dlhoročná výskumná prax (1978 – 1990) v Ústave filozofie a sociológie SAV a vo Výskumnom ústave sociálneho rozvoja a práce. V rokoch 1989 – 1990 konzultant predsedu SNR a externý poradca podpredsedu vlády SR. 1990 – 1993 riaditeľ Odboru sociálnej starostlivosti, neskôr generálny riaditeľ Sekcie sociálnych vecí MPSVR SR. 1993 – 1996 ústredný riaditeľ Združenia miest a obcí Slovenska. 1996 – 1999 riaditeľ marketingu nadnárodnej obchodnej spoločnosti. V r. 1999 – 2010 riaditeľ Inštitútu pre verejnú správu v Bratislave (v tom čase najväčšej vzdelávacej inštitúcie pre zamestnancov verejnej správy v SR). Prvý certifikovaný lektor vzdelávania dospelých v SR (Asociácia vzdelávania dospelých SR a ČR, 2003). Absolvoval celý rad zahraničných certifikovaných kurzov a študijných pobytov v tom aj so zameraním na vzdelávanie dospelých (Rakúsko, Švajčiarsko, Nemecko, Holandsko ...), v rokoch 2000 – 2012 zastupoval SR v DISPA, pridruženej organizácii EUPAN – Európskej sieti škôl verejnej správy. V minulosti člen viacerých odborných komisií MPSVR SR, MV SR a ďalších ústredných orgánov. V súčasnosti pôsobí na Katedre verejnej politiky a teórie verejnej správy Fakulty verejnej správy Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, v minulosti pôsobil aj na Národohospodárskej fakulte Ekonomickej univerzity v Bratislave, na Vysokej školy ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity, Inštitúte verejnej politiky Fakulty sociálnych a ekonomických vzťahov a na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského, Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity, Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku, Fakulte sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, na Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, v zahraničí na Wyższej Szkole Pedagogicznej Janusza Korczaka vo Varšave a Katoviciach, na Fakultě veřejných politik Slezské univerzity v Opave a na ďalších vysokých školách a univerzitách. Autor a spoluautor desiatok publikácií, autor stoviek vedeckých a odborných štúdií publikovaných, recenzovaných a citovaných u nás aj v zahraničí.

Vo Vydavateľstve MAYOR, s. r. o. vyšli autorovi nasledovné tituly:

KONEČNÝ, S.: Miestna samospráva v Rakúsku a jej úlohy v sociálnej pomoci. Bratislava : Mayor, 2004. 56 s. ISBN 80-969133-0-1

KONEČNÝ, S.: Úvod do štúdia verejnej správy. Študijná príručka. Bratislava: Mayor. 2005. 118 s. ISBN 80-969133-1-X

KONEČNÝ, S.: Komunálna politika. Študijná príručka. Bratislava: Mayor, 2006. 143 s. ISBN 80-969133-2-8

KONEČNÝ, S. – KONEČNÝ, B.: Otvorená komunálna politika – teória a prax. Bratislava : Mayor 2009, 292 s. ISBN 978-80-969133-3-6 (aj e-kniha)

KONEČNÝ, S.: Verejná správa v členských štátoch Európskej únie. Bratislava : Mayor 2016, 237 s. ISBN 978-80-969133-8-1 (aj e-kniha)

KONEČNÝ, S.: Verejný záujem. Bratislava : Mayor 2021, 158 s. ISBN 978-80-99994-00-4

Vzdelávacia politika

Vedecká monografia

Autor: doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Vydavateľstvo ŠafárikPress

Rok vydania: 2023

Počet strán: 286

Rozsah: 34,5 AH

Vydanie: prvé

DOI: <https://doi.org/10.33542/VPO-0181-0>

ISBN 978-80-574-0181-0 (e-publikácia)

