

**Edita Kominarecová**

University of Prešov

[edita.kominarecova@unipo.sk](mailto:edita.kominarecova@unipo.sk)

---

## Teórie transformácie školy a rodiny v súčasnej vzdelanostnej spoločnosti

---

*Teorie transformacji szkoły i rodziny we współczesnym  
społeczeństwie edukacji*

*Theories of school and family transformation in contemporary  
education society*

**Anotácia:** Vybrané futurologické teórie vývoja spoločnosti sú základným odkazom predloženej štúdie. Predstavujú dôležité teoreticko-metodologické východisko pre formovanie vzdelanostnej spoločnosti, v ktorej má dôležitú funkciu vzdelávací systém. V predchádzajúcom, ale aj v súčasnom období, prechádza tento systém transformačnými zmenami, ktorých zámerom je skvalitnenie vzdelania pre potreby vzdelanostnej spoločnosti. V širokom spektre informácií, ktoré prenikajú aj do školského kurikula je dôležité vedieť sa orientovať, k čomu napomáha nielen učiteľ, ale aj samotný žiak so svojim kritickým myslením. Autorka sa, z tohto pohľadu, zameriava aj na výsledky výskumu PISA, ktoré prezentujú čitateľskú gramotnosť žiakov na Slovensku.

**Kľúčové slová:** Informačná a vzdelanostná spoločnosť, transformácia školstva, školské kurikulum, tvorivý učiteľ, tvorivý žiak

---

**Abstrakt:** Autor artykułu przedstawia niektóre futurologiczne teorie rozwoju edukacji i społeczeństwa. Stanowią one ważną teoretyczną i metodologiczną podstawę tworzenia społeczeństwa edukacyjnego, w którym system edukacyjny pełni ważną funkcję. W poprzednim, ale i obecnym okresie system ten przechodzi transformacyjne zmiany, których intencją jest podnoszenie jakości

edukacji na potrzeby społeczeństwa oświatowego. W szerokim zakresie informacji, które przenikają również do programu szkolnego, ważna jest umiejętność orientacji, w czym pomaga nie tylko nauczyciel, ale także sam uczeń swoim krytycznym myśleniem. Z tego punktu widzenia autor skupia się na wynikach badań PISA, które prezentują umiejętność czytania uczniów na Słowacji.

**Słowa kluczowe:** Społeczeństwo informacyjno-edukacyjne, transformacja edukacji, program szkolny, kreatywny nauczyciel, kreatywny uczeń

---

**Abstract:** The author of the paper presents some futurological theories of the development of education and society. They represent an important theoretical and methodological basis for the creation of an educational society in which the educational system has an important function. In the previous but also in the present period, this system is undergoing transformational changes, the intention of which is to improve the quality of education for the needs of the educational society. In a wide range of information that also penetrates the school curriculum, it is important to be able to orientate, which is helped not only by the teacher but also by the student himself with his critical thinking. From this point of view, the author focuses on the results of the PISA research, which presents the reading literacy of students in Slovakia.

**Keywords:** Information and educational society, the transformation of education, school curriculum, creative teacher, creative student

Neustále úsilie sociálno-politického skúmania dlhodobo zápasilo so snahou usporiadať dejiny, nielen ako minulosť, ale aj ako schému, pomocou ktorej je usmerňovaná aj aktuálna, dnešná ľudská činnosť. To zvyšovalo tlak na adaptáciu meniacich sa podmienok, čo prináša zmeny v povahe práce, procesov učenia a vzdelávania, odklon od tradičných hierarchií, demokratizáciu moci, premenu veľkých podnikových organizácií, ale aj národných štátov na globálne siete, tvorbu stratégií, ktoré budú ovplyvňované novými demografickými javmi, novými globálnymi štruktúrami a novými technológiami. V týchto súvislostiach môžeme uvažovať o budúcich podobách civilizácie, spoločnosti, ekonomiky, o mieste jednotlivca a spoločnosti a v tomto procese.

## 1. Teoreticko-metodologické východiská transformácie vzdelávacieho systému

Na podklade analýz primárnych a sekundárnych zdrojov predstavujeme podobnosť a rozdiely v otázke chápania veľkých spoločenských zmien súvisiacich s nástupom informačnej spoločnosti u predstaviteľov jednotlivých typov teórií transformácie spoločnosti (Naisbitt, 1982). Reprezentanti vybraných futurologických konceptov upúšťajú od predstavy o dejinách, ako o trvalo vzostupnej krivke materiálneho pokroku a snažia sa konkretizovať, akými teóriami túto predstavu nahrádzajú. V skúmaných futurologických konceptoch sa stretávame s kategóriou sociálneho kapitálu (najprepracovanejšia je u F Fukuyamu (2005), sprostredkovane je obsiahnutá u Tofflerovcov (2006) a aj Naisbitta (1982) a ďalších. Vychádzame zo základnej premisy chápania kategórie znalosti, ako výrobného prostriedku, v spektre teórií transformácie spoločnosti a analyzovanie procesov, ktoré prebiehajú počas formovania znalostnej spoločnosti. Prechod a zmeny industriálnej spoločnosti na informačnú spoločnosť je nielen zložitá a aktuálna téma, ale má aj širší interdisciplinárny charakter a prináša so sebou množstvo problémov a otázok, ktoré je možné a potrebné skúmať z rôznych uhlov pohľadu.

Špecifikom informačnej spoločnosti je problematika vzdelania, ktorá významnou mierou ovplyvňuje jej ďalší rozvoj. Kritickou analýzou nášho vzdelávacieho systému sa usilujeme naznačiť možné východiská ďalšieho vzdelávania v našich podmienkach. Sociálno-politické podmienky, tak aj edukácia má svoje historické a národné tradície a ak má spoločnosť napredovať, musí adekvátne reagovať na spoločenské premeny, ktorých súčasťou je budovanie modernej informačnej spoločnosti. Predstavitelia futurologie, ktorí odrážajú základné paradigmy myslenia jednotlivých koncepcií (Tofflerovci, 1985), (Naisbitt, 1982), (Masuda, 1980), (Fukuyama, 2005) (Brzezinski, 1999), (Rifkin 2011), (Giddens, 1999), (Klinec, 2003) a ďalší, sú považovaní za tvorcov množstva teoretických konceptov budúceho vývoja spoločnosti a civilizácie: teórie post industriálnej spoločnosti, informačnej spoločnosti, znalostnej spoločnosti, civilizácie *Tretej vlny*, špirálovitej dynamiky, synergetiky, megatrendov, holistických prístupov atď.

## 2. Vymedzenie transformácie edukačného systému

Všeobecne transformácia edukačného systému predstavuje viacúrovňový sociálny proces permanentných zmien edukačnej reality a konštruovania nového vzdelávacieho systému, ktorý má globálny, sociálny a hodnotový

charakter, je to proces multidimenzionálny, permanentný, vnútorne konzistentný, realizovaný rôznymi skupinami aktérov a rôznymi rolami (Walterová, 2004). Takto široko chápané vymedzenie transformácie edukácie nám zároveň naznačuje, že proces transformácie je dlhodobým procesom na ktorý vplýva celý rad komponentov ako sú historické tradície, ekonomické, sociálno-politické a iné faktory nielen v rámci jednej spoločnosti, ale je ovplyvnený aj širšími globálnymi zmenami. M. Carnoy (1999) načrtnol tri základné reformné úsilie v podmienkach globálnej transformácie vzdelávania:

1. Reformné úsilie vedené zámerom zvyšovať konkurencieschopnosť národných ekonomík, ktoré vychádzajú z predpokladu, že ľudský faktor je základným determinantom ekonomickej prosperity a konkurencieschopnosti.
2. Reformné úsilie vedené potrebou zefektívniť vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov.
3. Také reformné úsilie, ktoré sú zamerané na zavedenie rovnosti šancí vo vzdelávaní, ktoré by umožnili väčšiu mieru poskytnúť všetkým sociálnym vrstvám rovnaké možnosti vzdelávania a zabezpečenia mobility v rámci vzdelávania.

Prvý princíp súvisí so zvyšovaním konkurencieschopnosti národných ekonomík. Nazdávame sa, že v tomto smere sa urobil aj na Slovensku značný pokrok. Treba však otvorene povedať, že naša ekonomika je závislá na automobilovom priemysle, čomu sa, vzhľadom na stratégiu vlády, podriadiť aj školstvo. Chýba nám väčšia miera diverzifikácie priemyslu, služieb, poľnohospodárstva, agrárnej turistiky, na čo by sa mal zamerať aj sektor vzdelávania.

V doterajšom systéme vzdelávania v našich podmienkach dominoval najmä druhý faktor, ktorý nebol spojený so zefektívňovaním finančných nákladov, ale so zoštrhnutím finančných nákladov do školstva. Je potrebné v tejto súvislosti poznamenať, že pomerne silná reštriktívna finančná politika je odrazom ekonomických podmienok krajiny, čo sa prejavuje aj v redukcii prostriedkov do vzdelávacieho systému. Celý rad reforiem súvisiacich so vznikom súkromných a cirkevných škôl, poskytovaním nadštandardných edukačných možností, zavádzaním čiastočného školného, sponzorovania školstva a edukačných aktivít, znižovania počtu podporných edukačných štruktúr, napr. znižovanie počtu materských škôl, mimoškolských výchovných zariadení a organizácií je toho jasným prejavom.

Za dôležitý, hľadiska uplatňovania v školstve, môžeme považovať aj tretí faktor, súvisiaci s možnosťou zavedenia rovnosti šancí vo vzdelávaní. Slovensko patrí ku krajinám, ktorých vzdelávacie tradície sú ovplyvnené aj českým mysliteľom J. A. Komenským, ale aj inými predstaviteľmi slovenskej a českej pedagogiky, ktorých názory sú v tomto smere progresívne. Sme toho názoru,

že pre vyspelé štáty sveta je to prirodzený princíp súvisiaci s demokratickým vývojom spoločnosti.

Špecifikom informačnej spoločnosti je problematika vzdelania, ktorá významnou mierou ovplyvňuje jej ďalší rozvoj. Preto sme aj v našej práci sústredili pozornosť na otázky transformácie vzdelávacieho systému u nás. Podobne, ako v predchádzajúcej časti, aj tu podrobíme vzdelávací systém kritickej analýze a pokúsime sa prostredníctvom komparatívnej metódy naznačiť rozdielnosti, ale aj východiská ďalšieho vzdelávania v našich podmienkach. Pritom si uvedomujeme skutočnosť, že ako sociálno-politické podmienky, tak aj edukácia má svoje historické a národné tradície. Domnievame sa však, že ak má spoločnosť ďalej napredovať, musí adekvátne reagovať aj na spoločenské premeny, ktorých súčasťou je budovanie modernej informačnej spoločnosti.

V odbornej literatúre zaoberajúcej sa transformáciou vzdelávania sa zväčša uvádzajú tri základné fázy procesu transformácie: *iniciácia* – znamená prípravné opatrenia pre vzdelávacie premeny, *implementácia* – realizácia vzdelávacích zmien v čiastočnej alebo komplexnej rovine, *inštitucionalizácia* – potvrdenie vzdelávacích zmien prostredníctvom dlhodobých cieľových edukačných opatrení (Fullan, 2007; Walterová, 2004). Tento model, ktorý vznikol v USA, bol uplatňovaný v západných demokraciách s dlhoročnými demokratickými tradíciami v oblasti školstva. V našich podmienkach je jeho uplatnenie špecifické tým, že sme prechádzali od socialistického modelu školstva k západným krajinám a preto sme v prvej fáze museli preklenúť rozdielnosti medzi týmito dvoma odlišnými ideologickými systémami vzdelávania. Vyžiadalo si to často aj experimentovanie, nie vždy s efektívnym výsledkom.

Podľa Š. Porubského (2012) do celého transformačného procesu, v podmienkach najskôr Československa a neskôr Slovenskej republiky, vstupovali štyri rozhodujúce subjekty, z ktorých každý mal svoje vlastné ambície v oblasti reformných zmien:

- štátna moc a politické strany, ktoré v našich podmienkach pracovali samostatne alebo v koalícii
- učitelia a ostatní pedagogickí pracovníci, ktorí svoju aktivitu mohli prejavovať prostredníctvom tlače a rôznymi občianskymi spolkami a mimovládnyimi organizáciami;
- vedecko-výskumné pracoviská, reprezentované akademickou obcou, ktorých vplyv v tejto oblasti bol, podľa autora, ohraničený tzv. *think tankmi* vo forme mimovládnych organizácií venujúcich sa vzdelávacej politike a jej analýzam;
- masovo-komunikačné médiá, ktoré do tohto procesu vstupovali nepriamo, tým že dokázali ovplyvňovať verejnú mienku občanov.

Domniewame sa, že uvedené štyri vplyvy, by sme mohli rozšíriť aj o oblasť informačných vplyvov zo zahraničia v rámci potrebných školských reforiem. Slovensko, ako súčasť Európskej únie, je vystavené aj verejnému hodnoteniu kvality vzdelávania zo strany zahraničných posudzovateľov a expertov.

### 3. Transformácia vzdelávacieho systému v Slovenskej republike

Školský systém na Slovensku prešiel počas svojho historického vývoja značnými zmenami, ktoré boli podmienené vnútornými potrebami rozvoja kultúry a vzdelanosti národa a vonkajšími vplyvmi súvisiacimi s rozvojom školstva v rámci štátno-politického usporiadania, v ktorom sa Slovensko nachádzalo.

Z analýzy vývoja školstva môžeme konštatovať určitú presýtenosť nášho školstva školskými reformami, ktoré však boli málo koncepčné a zo strategického hľadiska málo reagujúce na potreby rozvoja modernej informačnej spoločnosti. V tejto súvislosti môžeme konštatovať, že na tieto potreby v dostatočnej miere nereagujú ani dlhodobé programy rozvoja školstva a vzdelávania, programy Konštantín a Milénium, v ktorých sa zdôrazňuje všeobecný ideál rozvoja tvorivo-humanistickej osobnosti. Za isté pozitívum môžeme v nich pokladať zvýšenú požiadavku v podpore ovládania cudzích jazykov, ktorá sa však v praxi nedostatočne napĺňa a tiež požiadavku rozvoja informačno-komunikačných technológií. Tieto programy však proklamovali niektoré pozitívne trendy v oblasti školstva. Posledný program Milénium (MILÉNIUM – Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.nrsr.sk/dl/Browser/Document?documentId=163357> schválený vládou Slovenskej republiky ako *Národný program výchovy a vzdelávania v SR* v roku 2002, obsahoval posilnenie požiadavky internacionalizácie transformačného procesu. Významnou zmenou bolo upustenie od nadradenosti výchovy nad vzdelávaním a deklarovanie potreby rozvoja tvorivej osobnosti.

Postupne sa v transformačnom diskurze o vývoji školstva začali kryštalizovať dva ideologické prúdy: Podľa Š. Porubského (2012) prvý *akademický* prúd s orientáciou na tradičné konzervatívne hodnoty spojené s humanistickými požiadavkami. Druhý prúd *občiansko-aktivistický* preferujúci potrebu vytvárania znalostnej spoločnosti, v ktorej jadrom školskej reformy má byť kurikulárna transformácia. Podľa tejto koncepcie vzdelanie nemôže zostať len v rovine nadobudnutia kvalifikácie, ale má sa stať nástrojom kultivovania osobnosti (Humajová, Kríž, Pupala, Zajac, 2012). Tento model slobodného,

informovaného a tvorivého občana, zodpovedného za svoje rozhodnutia sa približuje k požiadavkám informačnej spoločnosti. Realizácia tohto edukačného modelu si však vyžaduje celý rad zmien v oblasti legislatívy, kurikulárnej koncepcii vzdelávania i v samotnej práci pedagógov. Vzhľadom na skutočnosť, že stále väčšia pozornosť v transformácii školstva sa venuje kurikulárnej prestavbe vzdelávania, uvedieme o aké východiská sa v tejto oblasti môže jednať. Podľa J. Průchu (1997), ktorý sa odvoláva na amerického odborníka Elliota W. Eisnera (1997), sú ciele školského kurikula zamerané na to, aby mohli vytvárať lepšiu, humánnejšiu, spravodlivejšiu spoločnosť. Pričom väčšiu kurikulárnych projektov je možné zaradiť do piatich základných koncepcií:

1. koncepcie zamerané na štruktúru poznania – vychádzajú z tradičného členenia predmetov a zdôrazňujú učivo ako súbor výberu poznatkov z jednotlivých vied;
2. koncepcie rozvoja *kognitívnych procesov* – zdôrazňujúce význam rozvoja poznávacích procesov;
3. koncepcie orientované na *technológiu vyučovania* – s dôrazom na metódy vyučovania a didakticko-metodickú inováciu;
4. koncepcie *seberealizácie dieťaťa* – upriamujú pozornosť na osobnosť dieťaťa a jeho rozvoj;
5. koncepcie *nápravy spoločnosti* – škola a vzdelanie, ako prostriedok riešenia sociálnych problémov a zlepšenia života v spoločnosti.

Je potrebné poznamenať, že nejde o jedinú typológiu kurikula, ale že existujú aj iné alternatívy, ktoré vychádzajú z rôznych kritérií potrieb spoločnosti alebo jednotlivca. Za zaujímavú možno považovať koncepciu rozvoja *kognitívnych procesov a seberealizácie dieťaťa*, o ktorej sa pomerne dlho diskutuje v odbornej verejnosti, ale jej realizácia v praxi je, podľa nás, málo efektívna. Súvisí to aj so skutočnosťou, že súčasná škola, svojim systémom sprostredkovania informácií a hodnotenia žiaka, je stále zameraná na oblasť rozvoja kognitivizácie. V práci učiteľa dominujú dve základné stránky posudzovania žiaka: úroveň jeho myslenia, ktorá je spojená s logickou inteligenciou a spôsob vyjadrovania (komunikácie žiaka), čo je spojené s jeho jazykovou inteligenciou. Pritom je známe, že pri hodnotení žiakovej osobnosti môžu byť aj iné inteligencie súvisiace s jeho uplatnením. Samozrejme, že samotná inteligencia nie je predpokladom úspešnosti. Je však dispozíciou, ktorá sa pod vplyvom edukačného prostredia môže rozvinúť. Preto sa prikláňame k názoru, že ak učiteľ dokáže spoznať predpoklady a schopnosti žiaka, môže byť vo svojej práci viac tvorivý a individualizovať svoj prístup k jeho osobnosti. Domnievame sa, že aj z hľadiska znalostnej spoločnosti bude v budúcnosti potrebné viac individualizovať proces vyučovania a prispôbiť ho možnostiam žiaka.



V tejto súvislosti je potrebné uvažovať o záväznosti a všeobecnej platnosti kurikula. Vhodnejším spôsobom by mala byť decentralizácia kurikula, ktorá sa už v súčasnosti realizuje na úrovni štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Celkový trend môžeme smerovať ešte k väčšej miere decentralizácie, kde sa základnými subjektmi o rozhodovaní kurikula stane učiteľ a jeho poznanie žiaka. Ide z našej strany samozrejme o teoretický model, ktorý však v konečnom dôsledku vychádza z koncepcie rozvoja slobodnej osobnosti a vytvárania možností pre jeho rozvoj.

#### **4. Čitateľská gramotnosť ako komparatívne kritérium kvality vzdelávania**

Súčasťou poznávacích kompetencií znalostnej spoločnosti je rozvoj schopností a predpokladov absorbovať nové poznatky, analyzovať ich, hodnotiť a kombinovať a hľadať súvislosti, prinášať nové interpretácie a inovatívne riešenia a na ich základe kvalifikovane komunikovať. Cieľom je formovať kriticky a tvorivo mysliaceho človeka, vedeného k samostatnej analytickej, kritickej práci s informáciami, z čoho nevyhnutne vyplýva potreba zvyšovania kvality čitateľských kompetencií. Už niekoľko desiatok rokov sa hovorí o čítaní s porozumením, ako základnej kompetencii vzdelávania a nadobúdania poznatkov.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia sa čítanie dostalo do popredia záujmu mnohých odborníkov, nakoľko sa zistilo, že mnohí žiaci, aj keď ovládajú techniku čítania a text rýchlo prečítajú, nedokážu ho však zmysluplne zreprodukovať, nevedia odpovedať na mnohé jednoduché otázky a nevedia ho intelektuálne spracovať. Mnohí sú dokonca schopní naučiť sa množstvo informácií a faktov, ale pritom nerozumejú ich obsahu. To podnietilo v deväťdesiatych rokoch vážne úvahy o kvalitatívnom charaktere čítania, o schopnosti extrahovať informácie z prečítaného a následnej aplikácie získaných informácií v praxi. Výskumom čitateľskej gramotnosti sa zaoberajú mnohé inštitúcie, výskumné programy a monitoriny, medzi ktorými sú považované za najvýznamnejšie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA (Programme for International Student Assessment), ktoré poukazujú na zmeny v životnom štýle, veľký akcent dávajú na materiálny spôsob života a celkove životných hodnôt a pod ich vplyvom na zmeny psychologických mechanizmov čítania. Z výskumov vyplýva priama súvislosť medzi poklesom čítania a ako následok nárast počtu žiakov so špecifickými poruchami učenia. Na túto situáciu upozorňuje aj Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), ako garant realizácie monitoringov na Slovensku, ktorého výskumné závery poukazujú na



nasledovné negatíva, a to: nepochopenie obsahu čítania, slabé čitateľské zručnosti na úrovni porozumenia textu, nedostatočná zručnosť posudzovať jazykové javy v kontexte vety, vnímajú ich izolovane, problémy s pravopisom aj pri prepisovaní jednoduchého textu a pod. Z toho je nutné pripomenúť otázku, na čo by sa mal klásť dôraz v príprave človeka pre znalostnú spoločnosť. Na nové technológie? Tie mládež ovláda často krátko lepšie ako dospelí. Pre znalostnú spoločnosť je rozvoj poznávacích a intelektuálnych kompetencií, schopnosť spracovávať nové informácie kľúčový. Podľa monitoringu PISA, skúmajúceho vzdelanostnú úroveň 15-ročných, zisťujúceho schopnosť efektívne analyzovať, zdôvodniť a komunikovať svoje myšlienky, kde hodnotiacimi parametrami boli štyri kategórie: matematika, prírodné vedy, čítanie a riešenie problémov, výsledky monitoringu PISA 2003 (PISA, 2000 – 2005), testujúceho študentov zo 40 krajín sveta, potvrdili, že Slováci patria medzi podpriemerne vzdelanostne pripravených.

Podľa PISA treba rozlišovať tri parametre čitateľskej gramotnosti: *procesuálny* poukazujúci na to, ako čitateľ zvláda čítanie; *obsahový*, do akej miery čitateľ rozumie textu a *kontextový*, poukazujúci na schopnosť aplikácie poznatkov do praxe, čo v podstate určuje funkčnú gramotnosť. Navyše sa podľa PISA v čitateľskej gramotnosti rozlišujú tri typy kompetencií *získavanie a absorbovanie informácie do poznatku, porovnávanie a zhodnocovanie informácie a napokon základ znalostnej spoločnosti, kompetencie interpretovať a tvoriť nové poznatky*.

Aj keď informačná a technologická gramotnosť výrazne ovplyvňuje a mení život človeka, umožňuje prístup k obrovskému kvantu informácií a poznatkov a v koncepciách vzdelávania pre informačnú spoločnosť je často (až mylne) preferovaná, v konečnom dôsledku je výsledkom sumy vedomostí a znalostí. Éra informačných technológií ruší hranice medzi krajinami, kultúrami, otvára možnosti komunikovať vo svetovom virtuálnom priestore a tak realizovať Druckerovu (1994) ideu jedného veľkého vedeckého priestoru (Global Networked Knowledge Society) ako základ rozvoja znalostí. Avšak na začiatku stále je človek, ktorý vytvára znalosti a tie produkujú technológie.

## 5. Teória a prax v edukácii učiteľov

Problematiku prípravy budúcich učiteľov je možné analyzovať z rôznych uhlov poznania. Jedným z nich je vzťah teoretickej prípravy a praxe. Tento vzťah je z hľadiska vedeckého poznania nevyhnutný. Tak ako prax potrebuje stále nové poznatky, ktoré jej poskytuje veda, zefektívňujúce rôzne spoločenské a pracovné procesy, tak na druhej strane veda a jej teoretické poznatky sa môžu

rozvíjať len na základe potrieb praxe. Prax svojou rôznorodosťou si vyžaduje komplexný a systémový prístup, vyžadujúci si tvorivý výskumný vedecký potenciál. Tento poznatok sa musí prejavovať nielen v technických a prírodovedných vedách, ale aj v spoločenských, v ktorých analýza vedeckých poznatkov je nepochybne zložitejšia. O to viac je potrebné v týchto vedách podrobiť výsledky teórie exaktným metódam výskumu, ktoré by verifikovali ich nové poznatky.

Výskum vo vede musí plniť aj prognostickú funkciu. Jej zmysel je podmienený akceleráciou premien v spoločnosti. Tieto zmeny môžu mať nepredvídaný charakter ovplyvnený viacerými okolnosťami prírodného a spoločenského prostredia. Je potrebné ich vidieť nielen v úzkych regionálnych súvislostiach, ale aj v širšom celoeurópskom a celosvetovom kontexte, na ktorý vplývajú špecifické a globálne problémy a požiadavky. Slovensko, ako integrálna súčasť Európskej únie, prechádza v posledných rokoch značnými zmenami, ktoré sa týkajú rôznych oblastí. V oblasti ekonomiky sú to hospodárske krízy a stagnácia ekonomického rastu, ale na druhej strane aj ekonomická prosperita, spoločná mena, vytváranie nových priemyselných centier s nadnárodným charakterom a pod. Podobný vývoj je možné registrovať aj v oblasti spoločenských premien. Tie súvisia s väčšou mierou spoločenskej plurality, potrebou humanizácie spoločnosti, ale aj s negatívnymi ukazovateľmi, ako sú sociálne-patologické javy. Na tieto zmeny musí nevyhnutne reagovať aj výchova a vzdelávanie súčasnej generácie. Hlavná úloha pedagogickej vedy a edukácie spočíva v tom, aby vedela analyzovať a rýchlo reagovať na riešenie aktuálnych problémov v živote spoločnosti a zároveň, aby dokázala projektovať ďalšie cesty v edukácii.

Vzťah teórie a praxe má svoju podstatu v gnozeologických, psychologických a logických základoch edukácie. Podľa gnozeologických základov môžeme rozlišovať vedecké a prirodzene empirické teórie (Václavík, 1972). Vedecké teórie sa usilujú o väčšiu mieru exaktnosti poznania, podloženú viacerými výskumami. Empirické teórie môžu vychádzať viac z praxe, ale sú ovplyvnené subjektívizmom, momentálnym často metafyzickým poznaním, ktoré nemusí byť vedecky verifikované.

## Záver

Výchovno-vzdelávacie inštitúcie sa v oblasti teórie opierajú o výsledky vedy, ktoré sú transformované do didaktickej štruktúry poznatkov (vedomostí a zručností). Proces poznávania žiaka je gnozeologickým procesom, ktorý sa vytvára v triáde vzťahu: zmyslové poznávanie → myšlienково – logické operácie → realizácia a prax. Prax je pritom kritériom pravdivosti tohto

poznania. Je zároveň aj regulátorom teórie, z aspektu významovosti teoretického poznania. V tejto jej zameranosti sa prejavuje aj príprava študentov učiteľských profesií. V praktickej stránke by sme to mohli označiť ako „kompetencie učiteľa vyučovať“, resp. „umenie vyučovať“ (nemecký termín „Kunstlehre“). Domnievame sa, že teoretická príprava pre výkon povolania učiteľa by mala mať predstih pred praxou. To by sa malo odraziť nielen v teoretickej zložke prípravy študentov, ale aj v ich praktickej príprave. Charakteristickou črtou edukačného procesu je individuálnosť a neopakovateľnosť výchovných javov. Tie si preto vyžadujú väčšiu mieru poznania špecifických podmienok a psychologických osobitostí jednotlivcov. Edukačná príprava by mala viesť študenta k väčšej miere samostatnosti a tvorivosti, v tom aby študent vedel samostatne a tvorivo využívať v praxi nadobudnuté teoretické vedomosti. Vyžaduje si to rozmanitosť edukačných javov, ktoré sú zložité a podmienené viacerými okolnosťami. V tejto súvislosti si môžeme opäť položiť otázku: rozvíja v dostatočnej miere súčasný systém vzdelávania budúcich učiteľov ich tvorivosť, sú ich poznatky o osobnosti študentov postačujúce, dokážu samostatne tvorivo uplatňovať moderné didaktické a výchovné metódy a pod. Ide o celý rad otázok vzdelanostnej spoločnosti, edukačného charakteru a keďže nechceme príliš zachádzať do podrobností a tak sa aj istým spôsobom odkloniť od našej témy, uvedieme na záver iba niekoľko faktov, ktoré nebudeme ďalej analyzovať.

Vysokoškolský učiteľ musí byť nielen sprostredkovateľom najnovších poznatkov vedy, ale musí rozvíjať aj zložité procesy abstrakcie študenta. Naučiť ho tvorivo myslieť a objavovať nové súvislosti. Vedie ho to k väčšej miere samostatnosti a rozvíjaniu sebadôvery. Teoretická príprava študentov vysokej školy musí preto preklenúť jednostranný intelektualizmus, zameraný na memorovanie poznatkov. Má ho naučiť analyzovať a syntetizovať nadobudnuté vedomosti a viesť ho k rozvíjaniu schopností, vedieť aplikovať nadobudnuté poznatky v praxi a tvorivo ich uplatňovať. Všetky tieto tri komponenty edukačného procesu na vysokej škole: gnozeologická, psychologická a logická musia tvoriť vzájomnú prepojenosť v procese jeho teoretickej a praktickej prípravy na výkon učiteľského povolania.

## References

Brzeziński, Z. (1999). *Velká šachovnice*. Vydavatelstvo Mladá fronta.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Drucker, P. F. (1994). *Věk diskontinuity. Obraz měnící se společnosti*. Management Press.
- Fukuyama, F. (2002). *Konec dějin a poslední člověk*. Rybka Publishers.
- Fukuyama, F. (2004). *Budování státu: vláda a světový pořádek v 21. století*. Alfa Publishing.
- Fukuyama, F. (2005). *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Vydavateľstvo Agora.
- Fukuyama, F. (2012). *The Future of History. Can Liberal Democracy Survive the Decline of the Middle Class?* Council on Foreign Relations.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Giddens, A. (1999). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Blackwell Publishers.
- Humajová, Z., Kríž, M., Pupala, B., Zajac, P. (2008). *Vzdelávanie pre život: reforma školstva v súvislostiach*. Konzervatívny inštitút M.R. Štefánika.
- Klinec, I. (2003). *Na prahu civilizácie Tretej vlny. Futurologické reflexie 1991–2002*. Vydavateľstvo IRIS.
- Klinec, I. (2010). *Využitie futurologických metód pre politické rozhodovanie*. Vydavateľstvo Ekonomický Ústav Slovenskej Akadémie Vied.
- Kominarec, I. (2009). *Metodologické východiská skúmania informačnej spoločnosti*. Prešovská univerzita v Prešove [Rigorózna práca].
- Kominarec, I. (2012). Znalostná spoločnosť a koncepcia učiacej sa spoločnosti. In P. Slavíčková (eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference. Znalosti pro tržní praxi 2012. Význam znalostí v aktuální fázi ekonomického cyklu* (p. 198). Societas Scientiarum Olomucensis II.
- Kosová, B., Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Masuda, Y. (1980). *The Information Society as the Post-Industrial Society*. Japan Institute for the Information Society.
- Masuda, Y. (1991). Informačná spoločnosť. In I. Klinec (eds.), *Digest z práce Informačná spoločnosť ako postindustriálna spoločnosť*.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Warner Books.
- Naisbitt, J. (1994). *Global Paradox: The Bigger the World Economy, the More Powerful Its Smallest Players*. William Morrow & Company.
- Naisbitt, J., & Naisbitt, D. (2010). *Chinas Megatrends. The 8 Pillars of a New Society*. Harper Business.

- PIRLS: Medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, © 2000 – 2005 [cit. 2014-08-04]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php?page\\_id=647](http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=647)
- PISA [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, © 2000 – 2005 [cit. 2007-08-14]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php?page\\_id=645](http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=645)
- Podpriemerne vzdelaní Slováci. In EurActiv [online], 07.12.2004 [cit. 2014-08-10]. Dostupné na: <http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/clanok/podpriemerne-vzdelani-slovaci>
- Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Vydavatelství Portál.
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. G.P. Putnam's Sons.
- Rifkin, J. (2002). *The Hydrogen Economy: The Creation of the Worldwide Energy Web and the Redistribution of Power on Earth*. J. P. Tarcher/Putnam.
- Rifkin, J. (2004). Globálne prázdniny. In J. Zakowski (eds.), *Obavy a naděje* (p. 218). Vydavatelství Mladá fronta.
- Rifkin, J. (2004). *The European Dream: How Europe's Vision of the Future Is Quietly Eclipsing the American Dream*. Polity Press.
- Rifkin, J. (2011). *The Third Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1980). *The Third Wave*. Bantam Books.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1985). *Tretia vlna*. ÚV KSS.
- Toffler, A., & Toffler, H. (1992). *Šok z budoucnosti*. Práce.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2001). *Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky*. Dokořán.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2006). *Revolutionary Wealth. How it will be created and how it will change our lives*. Random House.
- Václavík, V. (1972). *Veda, prax a škola*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Paido.