

Vážení čitatelia!

Do rúk sa Vám dostáva spojené dvojčíslo časopisu ACADEMIA, ktorý v tomto roku vstupuje do svojho 24. roku existencie. Je to úctyhodný čas, počas ktorého sa nám podarilo udržať vydávanie jediného slovenského odborného časopisu zameraného na problematiku vysokého školstva. S novým ročníkom sme sa rozhodli zaviesť viacero zmien, ktoré si kladú za cieľ zvýšiť atraktivnosť a dostupnosť časopisu pre súčasných, ako aj nových čitateľov. Prvou je kompletná zmena dizajnu a formátu časopisu. Našou snahou bolo zvýšiť prehľadnosť a vizuálnu príťažlivosť časopisu, aby sa dostal na úroveň moderného odborného periodika. Po obsahovej stránke ostáva ACADEMIA nezmenená. Príspevky sa naďalej budú členiť na štúdie, diskusné a informačné príspevky a recenzie. Druhou, ale nemenej významnou zmenou je, že od aktuálneho čísla bude časopis bezplatne dostupný aj v elektronickej verzii na stránke ÚIPS (www.uips.sk). Týmto krokom chceme zvýšiť jeho dostupnosť pre nových čitateľov či už z akademickej obce, študentov, ako aj laickej verejnosti.

Ďakujeme Vám za doterajšiu priazeň a veríme, že ACADEMII ostanete aj naďalej verní ako čitatelia, ale aj ako prispievatelia. Privítame od Vás články a vedecké štúdie zamerané na problematiku terciárneho vzdelávania na Slovensku ako aj v zahraničí. Zároveň budeme vďační za všetky podnety, ktoré by mohli prispieť k neustálemu zvyšovaniu kvality časopisu ACADEMIA.

Redakcia

Anticipácia vývoja počtu študentov vysokých škôl v dennej forme štúdia do roku 2025

Legislatívny rámec

***Anotácia:** Prvá časť článku je zameraná na nový legislatívny rámec vysokých škôl, legislatívne zmeny a prechodné ustanovenia po roku 2002. Je vecným vstupom a vysvetlením nasledujúceho štatistického odhadu očakávaného vývoja novoprijatých, študentov a absolventov dennej formy vysokoškolského štúdia do roku 2025. Anticipácia sa týka študentov so štátnym občianstvom SR v prvých dvoch stupňoch vysokoškolského štúdia. Metodickým východiskom odhadu bola prognóza absolventov stredných škôl a regresná analýza tokov v systéme vysokých škôl.*

Slovenská republika podpísala v roku 1999 Bolonskú deklaráciu európskych ministrov školstva o Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania. Vysoké školy začali postupne aplikovať túto deklaráciu rozdelením magisterského alebo inžinierskeho štúdia na dve časti a to na bakalárske štúdium a magisterské štúdium, alebo na bakalárske štúdium a inžinierske štúdium. Prijatím zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách sa začala transformácia vysokoškolského štúdia na trojstupňový systém vysokoškolského vzdelávania podľa Bolonskej deklarácie.

V prechodných ustanoveniach tohto zákona v § 109 *Transformácia študijných odborov* je dané, že študenti študijných odborov zriadených podľa predchádzajúcich predpisov (zákona č. 172/1990 Zb. o vysokých školách) a študenti doktorského štúdia vo vedných odboroch alebo umeleckých odboroch zriadených podľa predchádzajúcich predpisov, dokončia štúdium podľa predchádzajúcich predpisov. Zároveň tento paragraf definuje, dokedy je možné ukončiť vysokoškolské štúdium podľa predchádzajúcich predpisov. Právo konať štátne skúšky v študijných odboroch bakalárskeho štúdia (I. stupeň vysokoškolského štúdia) priznané podľa predchádzajúcich predpisov zanikajú 31. Decembra 2009, ak z iných dôvodov nezanikli pred týmto dňom. Právo konať štátne skúšky v študijných odboroch magisterského a inžinierskeho štúdia (II. stupeň vysokoškolského štúdia) priznané podľa predchádzajúcich predpisov zanikajú 31. decembra 2011, ak z iných dôvodov nezanikli pre týmto dňom. Právo konať štátne

skúšky v študijných odboroch doktorského štúdia (II. stupeň vysokoškolského štúdia) priznané podľa predchádzajúcich predpisov zanikajú 31. decembra 2012, ak z iných dôvodov nezanikli pred týmto dňom. Právo konať štátne skúšky v študijných odboroch doktorandského štúdia (III. stupeň vysokoškolského štúdia) priznané podľa predchádzajúcich predpisov zanikajú 31. decembra 2010, ak z iných dôvodov nezanikli pre týmto dňom.

Počty absolventov I. stupňa vysokoškolského štúdia v roku 2008 a v roku 2009 (tabuľka 1) sú ovplyvnené týmto prechodným ustanovením o možnosti ukončiť bakalárske štúdium podľa doterajších predpisov do 31. decembra 2009 a zároveň aj podľa tohto zákona.

V tabuľke 2 je v počte novoprijatých od roku 2008 vidieť nárast absolventov bakalárskeho štúdia podľa tohto zákona spolu s absolventmi bakalárskeho štúdia podľa doterajších predpisov. Počet absolventov II. stupňa v roku 2011 je ovplyvnený tým, že končia ešte študenti II. stupňa podľa doterajších predpisov a zároveň ukončujú štúdium aj študenti II. stupňa podľa zákona o vysokých školách.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR môže po vyjadrení akreditačnej komisie vzhľadom na špecifiká študijného odboru povoliť spojenie I. a II. stupňa vysokoškolského vzdelávania do jedného celku. Absolvent takéhoto študijného programu získava vysokoškolské vzdelanie II. stupňa. Momentálne sú spojené tieto študijné programy: *všeobecné lekárstvo, zubné lekárstvo, farmácia, všeobecné veterinárske lekárstvo, hygiena potravín, logopédia, evanjelická teológia, katolícka teológia, pravoslávna teológia a reformovaná teológia.*

V počte študentov spojeného I. a II. stupňa vysokoškolského štúdia (tabuľka 3) sú zahrnutí aj študenti magisterského a inžinierskeho štúdia podľa doterajších predpisov, ktorí študovali súvisle a bez udelenia bakalárskeho titulu, čo sa odzrkadľuje na vysokom počte absolventov v rokoch 2007 až 2009.

Očakávané počty novoprijatých, študentov a absolventov dennej formy štúdia podľa stupňa vysokoškolského štúdia

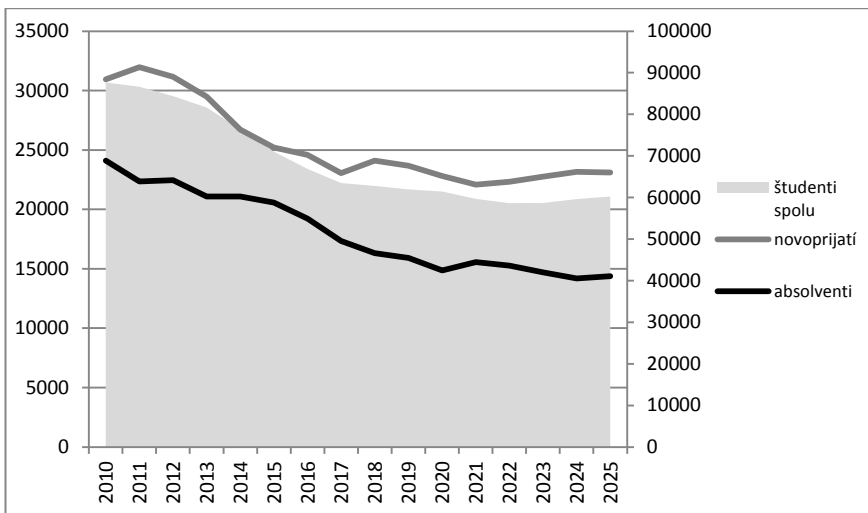
Referenčná populácia žiakov/študentov stredných a vysokých škôl sa už niekoľko rokov nachádza vo fáze poklesu. Počet 19-ročných sa znižuje od začiatku milénia. Podľa demografickej prognózy by táto klesajúca perióda mala trvať do roku 2021. V porovnaní so súčasnými 72,3 tisícmi poklesne táto skupina na 51,4 tisíc v roku 2021, t. j. ešte o 29 %. Demografický vývoj sa následne premieta aj do klesajúceho trendu absolventov stredných škôl. Podľa školskej prognózy by

sa mal počet absolventov gymnázií v nasledujúcej dekáde znížiť o 5,3 tisíc a stredných odborných škôl o 13,2 tisíc.

Počet novoprijatých na I. stupeň vysokoškolského štúdia by mal klesať až do roku 2021. V tomto období sa zníži zo súčasných 31,2 tisíc na 22,1 tisíc, t. j. o 29 % (graf a tabuľka 1).

Graf 1:

Vývoj novoprijatých, študentov a absolventov denného štúdia v I. stupni VŠ



Podobne bude klesať aj počet študentov bakalárskeho štúdia, ktorý sa zníži zo súčasných 84,4 tisíc na 58,6 tisíc v roku 2022 (t. j. o 31 %). Absolventi by mali klesať až do roku 2024, a to zo súčasných 22,5 tisícov na 14,2 tisíc, t. j. až o 37 %.

Tabuľka 1

Štatistický odhad novoprijatých, študentov a absolventov denného štúdia v I. stupni VŠ

Rok	Novoprijatí	Š1	Š2	Š3	Š4	Absolventi	Študenti spolu
2007	35 976	37 655	27 302	24 255	758	8 317	89 970
2008	33 188	34 773	28 472	26 553	1 182	20 569	90 980
2009	34 555	36 701	26 864	27 714	1 269	23 456	92 548
2010	30 955	32 800	27 359	26 218	1 295	24 105	87 672
2011	31 978	33 861	24 799	26 763	1 212	22 350	86 635
2012	31 155	33 267	25 384	24 567	1 168	22 458	84 386
2013	29 498	31 168	24 755	24 582	1 145	21 075	81 650
2014	26 704	28 215	23 136	23 973	1 146	21 088	76 470
2015	25 209	26 636	20 858	22 405	1 118	20 566	71 017
2016	24 596	25 989	19 640	20 199	1 045	19 220	66 872
2017	23 064	24 370	19 141	19 019	942	17 328	63 471
2018	24 104	25 469	17 892	18 536	887	16 316	62 783
2019	23 672	25 012	18 739	17 326	864	15 901	61 942
2020	22 812	24 103	18 387	18 147	808	14 864	61 446
2021	22 084	23 334	17 686	17 806	846	15 568	59 672
2022	22 332	23 596	17 093	17 127	830	15 275	58 646
2023	22 755	24 043	17 295	16 552	799	14 693	58 689
2024	23 147	24 457	17 640	16 748	772	14 200	59 617
2025	23 108	24 416	17 959	17 083	781	14 368	60 239

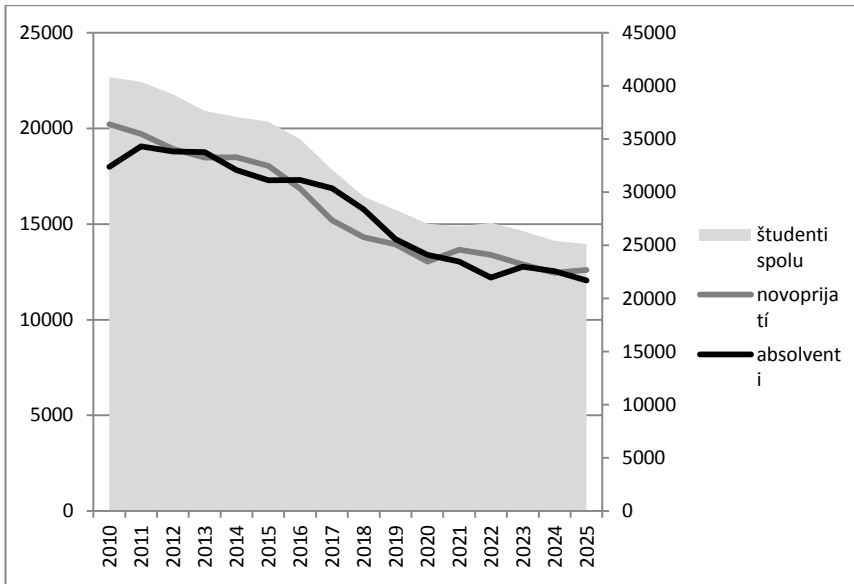
Zdroj: ÚIPS

Poznámka: Študenti s občianstvom SR, do roku 2012 sú reálne hodnoty, od roku 2013 odhad. Š1 - označuje študentov v i-tom ročníku.

Počet novoprijatých na II. stupeň bude klesať do roku 2024. V tomto období by sa mal znížiť zo súčasných 18,9 tisíc na 12,5 tisíc, t. j. o 34 % (graf a tabuľka 2).

Graf 2

Vývoj novoprijatých, študentov denného štúdia v II. stupni VŠ



Počet študentov na II. stupni poklesne zo súčasných 39,2 tisíc na 25,1 tisíc v roku 2025 (t. j. o 36 %). Absolventi by mali klesať tiež do roku 2025, oproti súčasným 18,8 tisícom sa ich počet zníži na 12,1 tisíc, t. j. o 36 %.

Tabuľka 2

Štatistický odhad novoprijatých, študentov a absolventov denného štúdia v II. stupni VŠ

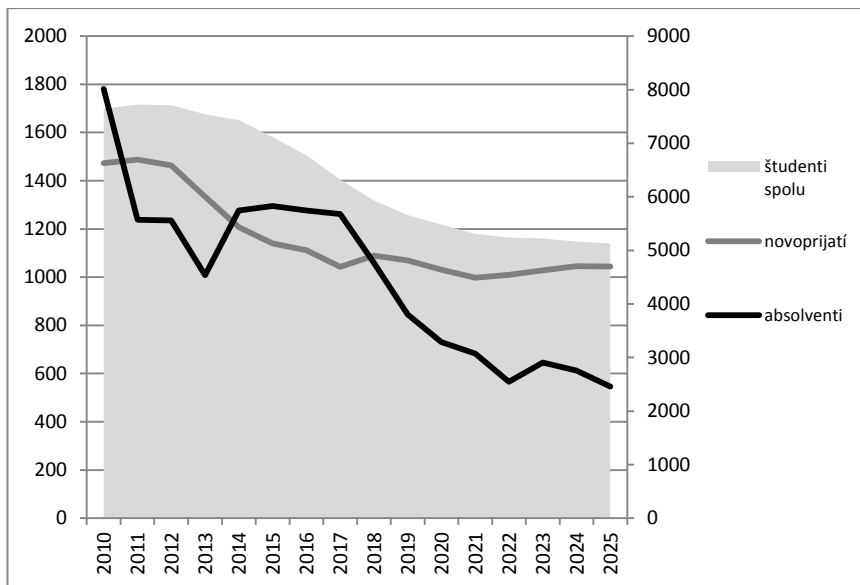
Rok	Novoprijatí	Š1	Š2	Š3	Absolventi	Študenti spolu
2007	8 122	8 192	4 374	15	4 135	12 581
2008	19 186	19 305	7 940	7	4 277	27 252
2009	20 837	21 158	18 685	4	7 814	39 847
2010	20 216	20 504	20 284	16	17 986	40 804
2011	19 721	20 090	20 289	14	19 065	40 393
2012	18 934	19 339	19 864	6	18 800	39 209
2013	18 483	18 760	18 870	12	18 765	37 642
2014	18 494	18 771	18 305	8	17 826	37 085
2015	18 036	18 306	18 316	12	17 292	36 635
2016	16 856	17 109	17 863	10	17 303	34 981
2017	15 197	15 424	16 694	11	16 874	32 130
2018	14 309	14 524	15 051	7	15 770	29 581
2019	13 946	14 154	14 172	6	14 218	28 332
2020	13 036	13 231	13 811	5	13 387	27 047
2021	13 653	13 858	12 910	15	13 047	26 783
2022	13 397	13 597	13 522	8	12 196	27 127
2023	12 886	13 079	13 268	6	12 773	26 353
2024	12 453	12 640	12 762	14	12 534	25 416
2025	12 601	12 789	12 334	6	12 056	25 129

Zdroj: ÚIPŠ

Poznámka: Študenti s občianstvom SR, do roku 2012 sú reálne hodnoty, od roku 2013 odhad. Ši - označuje študentov v i-tom ročníku.

Graf 3

Vývoj novoprijatých, študentov denného štúdia v I. + II. stupni VŠ



Vývoj novoprijatých na spojený I. + II. stupeň by mal do roku 2025 oscilovať približne okolo hodnoty 1,1 tisíc (graf a tabuľka 3).

Tabuľka 3

Štatistický odhad novoprijatých, študentov a absolventov denného štúdia v spojenom I. + II. stupni VŠ

Rok	Novoprijatí	Š1	Š2	Š3	Š4	Š5	Š6	Absolventi	Študenti spolu
2007	1 527	1 601	1 456	1 316	13 169	10 392	708	11 981	28 642
2008	1 485	1 585	1 506	1 296	1 569	12 513	646	10 554	19 115
2009	1 483	1 570	1 373	1 447	1 239	1 793	863	11 238	8 285
2010	1 473	1 528	1 367	1 244	1 332	1 339	835	1 781	7 645
2011	1 487	1 572	1 402	1 352	1 192	1 325	879	1 238	7 722
2012	1 464	1 532	1 437	1 326	1 312	1 139	965	1 235	7 711
2013	1 333	1 407	1 429	1 316	1 322	1 365	703	1 009	7 542
2014	1 207	1 274	1 312	1 308	1 312	1 382	842	1 276	7 430
2015	1 139	1 202	1 188	1 202	1 304	1 365	852	1 295	7 114
2016	1 112	1 173	1 121	1 088	1 198	1 353	842	1 276	6 776
2017	1 042	1 100	1 094	1 027	1 085	1 183	835	1 262	6 323
2018	1 089	1 150	1 026	1 002	1 024	1 001	729	1 060	5 931
2019	1 070	1 129	1 072	939	999	903	617	845	5 660
2020	1 031	1 088	1 053	982	937	863	557	730	5 480
2021	998	1 053	1 015	964	979	764	533	683	5 307
2022	1 009	1 065	982	929	961	831	471	566	5 240
2023	1 028	1 085	993	900	926	803	513	646	5 221
2024	1 046	1 104	1 012	910	897	747	495	612	5 165
2025	1 044	1 102	1 030	927	907	700	461	546	5 126

Zdroj: ÚIPS

Poznámka: Študenti s občianstvom SR, do roku 2012 sú reálne hodnoty, od roku 2013 odhad. Ši - označuje študentov v i-tom ročníku.

Počet študentov na spojenom I. a II. stupni vysokých škôl bude klesať hlavne v prvej polovici odhadovaného obdobia. Súčasný počet 7,7 tisíc sa do roku 2025 zníži na 5,1 tisíc, čo predstavuje pokles o 34 %.

Na záver možno konštatovať, že vplyvom demografického vývoja sa klesajúci trend ukazovateľov stredných škôl postupne prenesie aj na vysoké školy. Do roku 2025 sa dá očakávať takmer tretinový pokles študentov dennej formy vysokoškolského štúdia v SR.

Mgr. Ján Herich
RNDr. Margita Kováčová
ÚIPŠ

V osídlach krízy

Tento príspevok vzniká v období, ktoré frustruje mnohých a zároveň núti k zamysleniu a reakcii – ustavične počúvame o krízach; či už je to finančná, politická, ekologická, humanitárna, kultúrna, energetická či samotnej identity. Pojem kríza sa stal módnym východiskom zo stavu bezradnosti. Zdá sa, že je skôr problémom pre analytikov, ako pre tých, ktorí v nej naozaj žijú.

Krízy nie sú novým javom, tento jav sprevádzal ľudské spoločstvo už od staroveku, aj keď v inej podobe a za iných okolností. ...Napríklad Florencia v roku 1345 bola zachvátená takou prudkou krízou, až bola ohrozená existencia celého mesta. Dôsledky krízy pocítilo aj Anglicko na konci 17. a začiatkom 19. storočia, ako aj Francúzsko na začiatku 18. storočia. V 20. storočí hovoríme o svetových krízach – globálna veľká kríza v 30. rokoch (1929 – 1933) a ekonomická kríza 1974 – 1975, ktorej podnetom bolo skokové zvýšenie cien energetických surovín, najmä ropy. Dostávame sa až k tej dnešnej, ktorá vypukla v roku 2008 „prasknutím“ hypotekárnej bubliny „Made in USA“. Počiatok siah

už do obdobia 1998 – 2006 v jednoduchosti charakterizovaného presadzovaním lacného bývania pre všetkých. Snahou masového rozšírenia strednej vrstvy a následným poskytovaním hypotekárnych úverov aj pre sociálne slabšie vrstvy, ktoré ich neboli schopné splácať (podľa I. Mikloš).

Slovo **kríza** (z gréc. *krisis* – *rozhodujúca chvíľa, rozhodnutie samo; zmätok, tieseň finančná, obchodná, pôvodne v lekárstve ako rozhodujúci obrat v chorobe* (Otto 1900: 175) je spojené predovšetkým s človekom a jeho činnosťou. Toto slovo sa takmer nepoužíva v spojení s rastlinnými či živočíšnymi druhmi a ani v spojitosti s procesmi v neživej prírode. Podobne aj o **katastrofe** hovoríme v intenciách „*účinkov prírodných javov na pohodlie, bezpečnosť alebo i možnosť straty života či majetkov človeka. Je to teda subjektívne ľudské označenie hodnotiace a priori posudzovanú záležitosť negatívne*“ (Bárta 2012: 640). Tento hodnotiaci pojem stráca zmysel pri prírodných javoch odohrávajúcich sa v neobývaných oblastiach Zeme alebo v mierke vesmíru.

Môžeme nazvať krízu katastrofou? Vzhľadom na to, že ich spoločným menovateľom je človek, tak určite áno. Tiež ovplyvňuje pohodlie, má dosah na majetky ľudí a z historického vývoja je možné preukázať, že ak je sprevádzaná sociálnymi nepokojmi, tak potom má vplyv aj na bezpečnosť obyvateľstva. A je to práve architektúra, ktorej fundamentálnym cieľom bola (stále aj je) ochrana človeka. Naším záujmom však nie je vykresľovanie katastrofických scenárov o kolapse sveta či civilizácií, lebo situácia nie je až taká vyhrotená. Cieľom je zamyslieť sa nad vzťahom krízy a architektúry. Akou krízou prechádza súčasná architektúra, architekti a proces tvorby? Pokúsime sa predostrieť názory, myšlienky a možné scenáre vzťahu medzi architektúrou, postavením profesie architekta a výučbou, ktorá má k výkonu profesie smerovať. Stav krízy nášho vysokého školstva ilustruje napríklad údaj:

Na úvod si ukážme výsledky prieskumu ACE – Architects' Council of Europe (Architektonická rada Európy) *Ninth Snapshot Survey of the Impact of Economic Downturn – January 2012*, ako ilustráciu zlého vnímania súčasnej situácie architektmi na území Európskej únie. Stagnácia v stavebnom priemysle priamo ovplyvňuje fungovanie architektonických ateliérov a mieru zamestnanosti v tomto odbore.

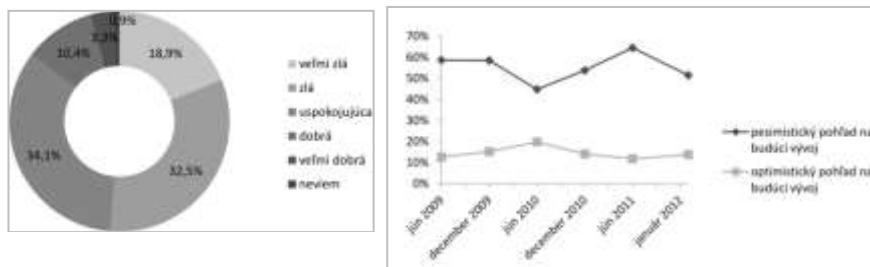
Obr. 1

Architecture, anyone? Anyone???

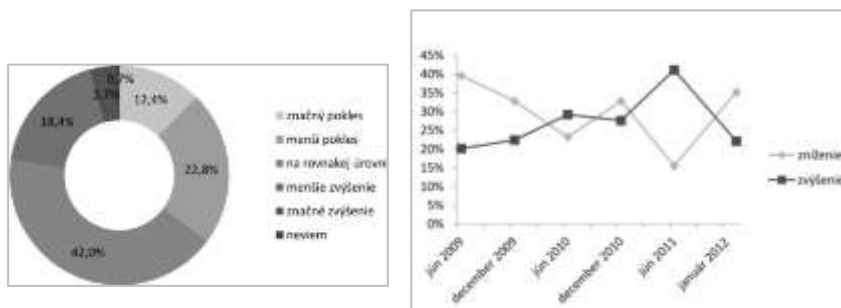


Obr. 2

Vnímanie súčasnej situácie architektonickej praxe v Európe a jej vývoj na základe predošlých prieskumov (Prieskum ACE *Ninth Snapshot Survey of the Impact of Economic Downturn – January 2012* na 3 687 respondentoch, z ktorých však len 5 bolo zo Slovenska)

**Obr. 3**

Očakávania architektov na najbližšie tri mesiace, ohľadom pracovného zaťaženia a vývoj situácie na základe predošlých prieskumov (Prieskum ACE *Ninth Snapshot Survey of the Impact of Economic Downturn – January 2012*)



To, čo sa v súčasnosti deje a ovplyvňuje nielen architektúru a architektov, sa snaží vysvetľovať *inovačná teória* (slovo inovácia pochádza z latinčiny a znamená „obnovenie“). Tá predpokladá, že približne každých 40 – 60 rokov dochádza k zásadnému obnoveniu techník a technológií, čo otvára priestor pre ďalšie

zásadné premeny celej spoločnosti. Veľa teoretikov zastáva názor, že je to práve obdobie rokov 2010 – 2020, ktoré by malo priniesť takéto zmeny.¹

Ale vráťme sa k architektom. Tento krátky exkurz inovačnou teóriou má len potvrdiť, že sa jedná o „prirodzený“ proces, ktorý sa periodicky opakuje a je úzko spätý s kapi(tálovým)talistickým usporiadaním dnešného globalizovaného sveta. Kríza ale môže byť chápaná aj ako začiatok niečoho nového. Spomeňme napríklad obdobie 30. rokov 20. storočia. V roku 1933, v období vrcholnej krízy, píše Jiří Kroha: „*Ludia bez práce, bez chleba, bez bytu, ľudia bez starostí a bez sociálneho vedomia, v architektúre úlohy bez stavebníka a architekti bez zamestnania alebo bez vedomia toho všetkého príčin – to je dnešný svet, prostredie architektúry v roku 1933*“ (Ryška 2011). Spomeňme tiež Teigeho Nejmenší byt (K. Teige, Nejmenší byt, Praha, 1932). Le Corbusier vtedy prináša svoj utopistický projekt Žiarivého mesta – *Ville Radieuse* (1930) ako predstavu sociálnej reformy, v roku 1933 vzniká Aténska charta. Pred nimi to boli ruskí konštruktivistickí zregrutovaní po októbrovej revolúcii v roku 1917, ktorí však vzhľadom na nepriaznivú materiálnu situáciu ostávajú vo väčšine prípadov pri idealistických víziách novej spoločnosti. Japonský metabolizmus v 60. rokoch (Kenzo Tange, Kiyonori Kikutake, Arata Isozaki, Kisho Kurokawa) pokračuje v tejto tendencii a ponúka nové idey na riešenie problémov tej doby. Projekty „*Convention City*“ (1976), či „*Utopian Impulse*“ (1976) – známa geodetická kopula Buckminstera Fullera štartujú ďalšiu etapu utopistických projektov. Projekt skupiny Superstudio (1966) „*Continuous monument*“ inšpiruje diplomovú prácu Rema Koolhaasa a jeho kolegov na Architectural Association v Londýne v roku 1972 – s názvom *Exodus, alebo dobrovoľní väzni a architektúry*, ktorá osciluje na hranici teórie, filozofie, architektúry, sociálnej kritiky, maľby a filmového scenára. Archigram (1960) a Cookov „*Plug in City*“ (1964) ...Mohli by sme pokračovať ďalej.

My architekti, ale rovnako aj čerství absolventi, radi často argumentujeme, že je nás príliš mnoho. Je potrebné podotknúť, že podľa prieskumu *Architects' Council*

¹ Za zakladateľa teórie inovácií je považovaný Joseph Schumpeter, ktorý v roku 1911 formuloval tzv. *kombinácie vývojových zmien*, chápané ako prekračovanie obnovenia systémov a procesov v uzavretom kruhu (podľa *Slovenského centra produktivity*.) Rozlišujeme rôzne ekonomické vlny/cykly, z ktorých spomeňme napríklad Kondratievove vlny/sínusoidy (*Kondratiev waves*), ktoré oscilujú každých 45-60 rokov. Maximum tejto krivky predstavuje vysoký rast v jednotlivých sektoroch hospodárstva, ktorý je nahrádzaný relatívne nízkym rastom (zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/Kondratiev_wave). S touto teóriou v technických analýzach je často porovnávaný tzv. Grand supercycle (autor Ralph Nelson Elliott) s cyklickým opakovaním sa cca 50-60 rokov (zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/Grand_supercycle).

of Europe (Architektonická rada Európy – ACE) *The Architectural Profession in Europe 2010* bol celkový počet architektov v roku 2010 v európskej tridsaťtrojke 523 700, ktorú obýva 595 082 893 obyvateľov (0,088 ‰ architekta na obyvateľa – *Index of architects per inhabitant*).² Ak je to mnoho, čo je otázne, potom riešením sa môže javiť odchod do zahraničia. Ako preukážeme na dostupných prieskumoch, situácia v súčasnosti nie je „ružová“ ani v Európe, v Amerike, či iných krajinách sveta. Zvolenou destináciou by mohla byť expandujúca Čína s aktívnym stavebným trhom. Podľa prieskumu vykonaného COAC (© *Col-legi d'Arquitectes de Catalunya*) pôsobí na území Čínskej republiky 36 000 architektov, čo pri počte 1 299 487 000 obyvateľov predstavuje 0,028 ‰ architekta na obyvateľa. [1]

Spomeňme jeden z ďalších, na prvý pohľad „mega“ architektonických trhov na svete akým je India, kde k aprílu 2008 pôsobilo 29 085 architektov, z čoho bolo 19 238 mužov a 9 847 architektiek, pričom polovica bola vo veku medzi 20-35 rokov. Keď to prepočítame na počet obyvateľov (1 241 491 960 v roku 2011), dostávame 0,023 ‰ architekta na obyvateľa. [2]

Do tretice sú to Spojené štáty americké so svojimi 233 000 architektmi, ktorí predstavujú 0,16 ‰ z celkových 145 362 000 zárobkovo činných Američanov. Informácie pochádzajú zo *2010 Statistical Yearbook of the United States Census Bureau*. Pri počte 308 745 538 obyvateľov (apríl 2010) to predstavuje 0,75 ‰ architekta na obyvateľa. [3] Podľa Kermita Bakera (*chief economist for the AIA – The American Institute of Architects*) od roku 2008 zaniklo 60 000 mzdových pozícií v architektonických firmách, čo predstavuje skoro 1/3 všetkých architektov v krajine. Tento negatívny dopad vplýva predovšetkým na mladých absolventov a junior architektov, pre ktorých vidí východisko v grafickom, interiérovom či landscape dizajne. [4] So Slovenskom je možné relevantne porovnávať Českú republiku s 3 946 architektmi, kde len v hlavnom meste Praha ich pôsobí

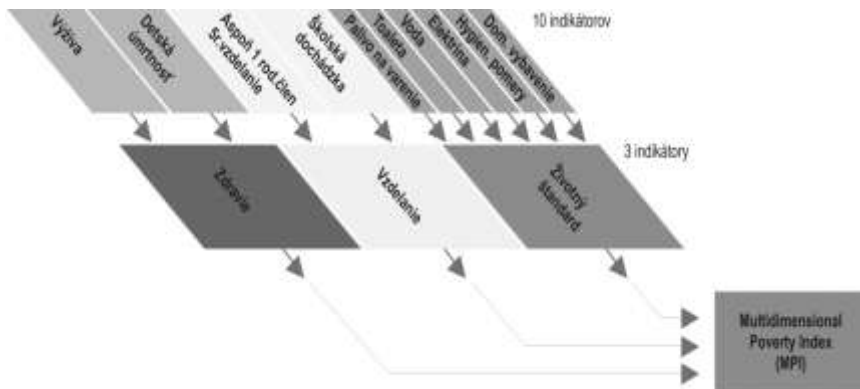
² Podľa tohto prieskumu najviac architektov v Európskej únii je v Taliansku (145 000) a v Nemecku (100 500). Ostatné štáty s pomerne veľkým zastúpením sú Španielsko (50 000), Turecko (37 000) a Spojené kráľovstvo (33 000). Odhadovaná veľkosť architektonického trhu je 17 miliárd €, čo predstavovalo 155 000 projektov. Priemerný plat architekta je 30 000 € ročne a 31 ‰ z architektov sú architektky. Najväčší stavebný trh je v Nemecku (4,1 miliardy €), potom v Taliansku (2,7 miliardy €). Slovensko drží prvenstvo v 85 ‰ zastúpení mužského pohlavia v tomto odbore. Po nás nasleduje Rakúsko (84 ‰) a tretie je Holandsko (81 ‰). Naopak, najviac žien – architektiek pracuje v Grécku (57 ‰) a Chorvátsku (56 ‰). Najvyššie priemerné platy sú v Holandsku (51 000 €/rok), či Anglicku (46 000 €/rok). V Rakúsku je priemerný plat 39 000 €/rok. Najvyššiu reputáciu v spoločnosti dosahujú architekti vo Švédsku, Dánsku, Poľsku a najspokojnejší sú opäť Dáni, Švédi, Holanďania, Fíni, ale aj Česi.

1 745. Pri počte 10 211 904 (v roku 2009) obyvateľov to predstavuje **0,39 %** architekta na obyvateľa krajiny. [5] Architektonická „veľmoc a raj architektov“ akým je Holandsko s 16 300 000 obyvateľmi, poskytuje priestor pre tvorbu 9 900 architektom (**0,559 ‰** architekta na obyvateľa). [6]

Poznamenajme, že Čína a India v súčasnosti prechádzajú do recesie stavebného trhu a finančná kríza sa prejavuje aj na ich území. Čínske Ghost Cities sú toho exaktným príkladom. Tieto štáty sú charakterizované aj vysokou mierou chudoby a ukazovateľ, akým je zaužívaný *Index of architects per inhabitant* tak môže pôsobiť zmätočne. *Multidimensional Poverty Index (MPI)*, ktorý zaviedli *Oxford Poverty and Human Development Initiative* a *The United Nations Development Program (UNDP)*, v sebe zohľadňuje viac kritérií. Na základe týchto parametrov sa odhaduje, že v Indii žije až 53,7 % MIP chudobných (41,6 % Indov žije za menej ako \$1,25 na deň/75,6 % za \$2 na deň) a v Číne je to 12,5 % MIP chudobných (28,4 % Číňanov žije za menej ako \$1,25 na deň/51,2 % za \$2 na deň). [7] Otázkou preto ostáva, aké architektonicky „kúpyschopné“ sú v skutočnosti tieto spoločnosti. Najviac architektov sa zrejme uplatňuje v sektore súvisiaceho s neustálym rastom obyvateľstva – budovanie bytového fondu.

Obr. 4

Multidimensional Poverty Index (MPI) a jeho hodnotiace kritériá



Poznámka: Veľkosť polí odráža hodnotovú váhu jednotlivých indikátorov

Na Slovensku podľa tohtoročnej ročenky Slovenská komora architektov (SKA) registruje 1 613 autorizovaných architektov, čo pri počte 5 404 555 (k 31. marcu 2012) zodpovedá **0,30 %** architekta na obyvateľa.

Vzhľadom na prezentované údaje, Slovenská republika nedisponuje v porovnaní so štátmi Európskej únie markantným nadpočtom architektov vzhľadom na jedného obyvateľa. Je potrebné podotknúť, že tieto dáta v sebe nezahŕňajú absolventov do 3 rokov praxe a študentov v školách vyučujúcich sa v odbore architektúra, ktorí taktiež pracujú v praxi ako výpomoc v architektonických ateliéroch.

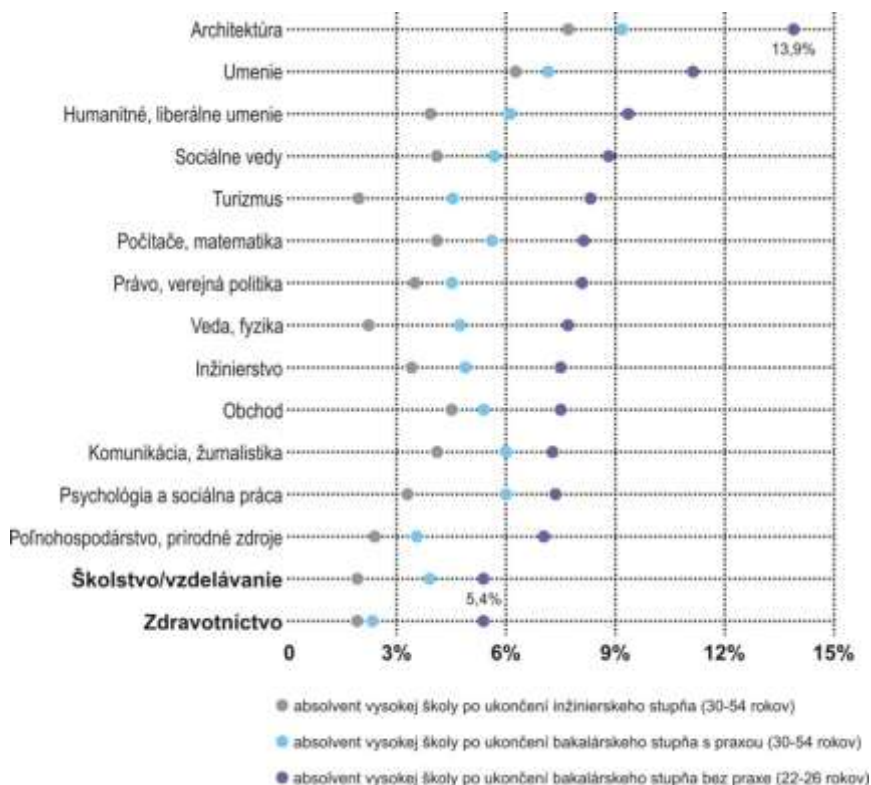
Už v roku 1994 sme upozorňovali na vzťah medzi počtom obyvateľov, architektov a študentov architektúry v niektorých krajinách, vychádzajúc z vtedajšej štatistiky ACSA (Association of Collegiate Schools of Architecture). Podľa tohto prieskumu, Taliansko s 57 150 000 obyvateľmi disponovalo 85 000 architektmi a 95 000 študentmi architektúry. Na 1 000 obyvateľov Talianska teda pripadalo 1,66 študenta architektúry. Pri zohľadnení tejto proporcie by sme na Slovensku mali mať cca 8 300 študentov architektúry, čo je samozrejme extrémny počet. Odvtedy sa snažíme od SKA získať kvalifikovaný odhad únosného počtu absolventov odchádzajúcich do praxe. Ukazuje sa, že počet architektov vykonávajúcich profesiu je viac-menej vecou trhu, k dispozícii máme skôr údaje pre celú EÚ. Počet študentov a absolventov ostáva na empirickej intuícii samotnej školy. Indikátorom spokojnosti je takmer absencia evidovanej nezamestnanosti, ak odhliadneme od operatívnej špekulatívnosti niektorých čerstvých absolventov.

Na porovnanie diferencií vzhľadom na výučbu vyberme niektoré krajiny a počet škôl poskytujúcich architektonické vzdelanie. *National Board of Architectural Accreditation* (NBAA) registruje v Číne 20 škôl architektúry, pričom všetkých je spolu 64. [1] Spojené štáty ich majú spolu 54, Anglicko 34, India 77, Česká republika 5, Slovensko 4, Holandsko 7. Najviac ich má zrejme Japonsko, kde je 36 národných, 17 verejných a 114 súkromných univerzít. Spolu to predstavuje 168 inštitúcií, kde je možné študovať odbor architektúra (zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_international_architecture_schools).

Obr. 5

Úroveň nezamestnanosti absolventov vysokých škôl v USA podľa jednotlivých sektorov a úrovne dosiahnutého vzdelania

(Na porovnanie Ústredie práce a sociálnych vecí SR registrovalo v septembri 2011 tridsať nezamestnaných z odboru architektúra – pravdepodobne to neodráža skutočný stav a množstvo absolventov v realite nepracuje vo vyštudovanom odbore. [9])



Všeobecne zaužívanou „pravdou“ je, že alma mater poskytuje len systém na dosiahnutie titulu inžinier architekt a sprostredkúva fundamentálne vedomosti, ktoré by si mal študent dopĺňať a rozširovať individuálne – sebazvdelávaním. Ako konštatuje Joel Sanders vo svojom článku *Závěsové války*, „*štatút architektta je vynález relatívne nedávnej doby. V období stredoveku patrili architekti k cechom a boli považovaní za remeselníkov. Aj keď už vtedy boli mená niektorých stavitel'ských majstrov uchovávané pre ďalšie generácie, štatút architektov, a rovnako tak aj ostatných umelcov, sa z anonymných remeselníkov na individuálnych tvorcov povýšil až v období renesancie. Avšak ani vtedy sa im profesionálneho uznania nedostalo okamžite. Od renesancie do polovice 19. storočia bola totiž architektúra považovaná za „umenie“, ktorému sa venujú prevažne amatéri ako Thomas Jefferson, ktorý sa stal prototypom samouka „gentlemana architekta“. Až po vzniku škôl typu Akadémie krásnych umení v Paríži v 19. storočí sa architekti začali považovať za odborníkov, ktorí sa túto profesiu naučili nie prácou, ale štúdiom. Začiatkom 20. storočia potom táto zmena viedla k tomu, že architektom začali byť udeľované profesionálne licencie“ (Tichá 2009: 93).*

Pred tridsiatimi rokmi Christian Norberg-Schulz prehlásil: „*Ukazuje sa, že školy nie sú schopné vychovať architektov, ktorí by dokázali vyriešiť úlohy dneška*“ (Norberg-Schulz 1979: 17, cituje Harries 2011). Filozof architektúry Karsten Harries poznamenáva: „*Situácia sa v tomto ohľade nezmenila, i keď sám pojem „úlohy dneška“ narazí na omnoho väčšiu skepsu. Vieme snáď, aké sú tieto úlohy? Nie je kritizovaná neistota v princípe neistotou ohľadne toho, ako na položenú otázku vlastne odpovedať?*“ (Harries 2011).

Je potrebné naučiť študenta predovšetkým rozmyšľať a možno hľadať odpovede aj na tieto „úlohy dneška“. Architektonická, ideová kvalita a koncept by mali byť forsírované a mali by mať prednosť pred „vyklikanými“ prácami bez ideí a architektonického prínosu. Je možné namietkať, že škola nevychováva len architektov, ale aj úradníkov, konzultantov, ale predsa tí by mali byť tak isto zdatní v odbore. V konečnom dôsledku, to s nimi sa architekt stretáva na stavebnom úrade a konzultuje adekvátnosť svojho návrhu. Môžeme namietkať, že trh si vyberie sám a nastáva prirodzená selekcia na základe kvalít architekta, ale pri nízkom dopyte sa prepadajú aj tí kvalitnejší. Práca v „dekoratérskych“ odvetviach architektúry (kúpeľňové či nábytkové štúdiá), to nebolo primárnym cieľom štúdia architektúry.

Dôsledkom súčasného stavu je tlak na cenu architektonickej tvorby prostredníctvom ceny projektových prác, architekti pracujú za dumping. Nielen v Európe rezonuje otázka, aký podiel aktuálnej výstavby riešia architekti. Do výučby sa tento jav premieta do prílišného realizmu zo strany učiteľov, ale aj študentov. Študenti potom rozmýšľajú a tvoria „na istotu“, potláčajú sa estetické ambície, študent chce byť pripravený skočiť rovnými nohami do stavebnej praxe. Kultúrne erupcie na poli architektúry vo svete, sa stávajú čoraz vzdialenejšie.

Neľahká situácia nastáva pre študentov hneď po opustení univerzity a pri uplatnení sa na trhu práce. A to nielen počas obdobia trvania krízy, kedy je to priam nemožné, pretože v jej dôsledku sa rozpadli desiatky ateliérov. Pravdou však ostáva, že je veľmi problematické nájsť kvalitného absolventa, ktorý bude prínosom pre architektonický ateliér. Pochopiteľne, ako väčšine čerstvo vyštudovaných, je potrebné sa im viac venovať, zaučať ich, čo je pri malom množstve zákaziek finančne nerentabilné. Takýto človek stojí dvakrát toľko času/eur a nakoniec je potrebné jeho prácu často dopracovať. Paul Weiss poznamenáva, že: *„architekti sú oproti ostatným umelcom viac nútení zrádzať svoje estetické ideály. Architektúra musí byť zasadená „v kontexte“, ktorý je definovaný primitívnou manuálnou prácou a praktickými aktivitami typu výkopov, inžinierskych sietí a inštalácií. Architektúra musí vyhovieť stavebným zákonom, spísaných viac-menej bez ohľadu na potreby umenia. Žiadny iný umelecký odbor nie je tak silne obmedzovaný ľuďmi, úlohami a podmienkami spätými s mimoestetickými hľadiskami“* (Weiss 1961: 68). *„A pokiaľ budú mimoestetické aspekty brániť v rozvoji architektúry, musíme čakať, že budú brániť taktiež vo výchove architektov“* (Harries 2011).³ Určitý problém sa javí aj vo veľkom počte študentmi pou-

³ Weiss uzatvára svoj rozbor architektúry historickým pozorovaním jedného návrhu na zlepšenie architektonickej výchovy: *„Nie je od vecí upozorniť, že dejiny architektúry zaznamenávajú len niekoľko málo bodov obratu. Zdá sa, že medzi architektmi je len málo dobrodruhov – azda pre tlak, ktorý na nich dolieha zo strany posudzovateľov, kritikov, zákazníkov, inžinierskych problémov, mestského plánovania a rozmerov. Dnešnej architektúre naliehavo chýbajú laboratória, kde by sa študentom – tak ako dnes – nedostávalo len výcviku a disciplíny, ale kde by boli podnecovaní stavať vo všemožných priestoroch, všemožnými spôsobmi a z všemožných materiálov. Čas od času by mali prejsť obdobím, keď im je jedno, že ich práca možno nezaujme žiadneho klienta, nikto ju nikdy nepostaví alebo, že nebude ladiť s dominantnými štýlmi. Pokiaľ nezačnú brať vážne potrebu preskúmať možnosti toho, ako rozmanitými spôsobmi vymedzovať priestory, neprebudí sa v nich zmysel pre architektúru ako umenie – umenie rovnako citohodné, odhaľujúce, tvorivé a prinajmenšom rovnako náročné, ako ktorékoľvek iné“* (Weiss 1961: 68).

žívaných počítačových softvérov, ktoré sa menia podľa jednotlivých ateliérov v praxi: AutoCAD, Autodesk Revit, ArchiCAD, Rhinoceros, Grasshopper, Photoshop, Corel, InDesign,... často študentov časovo zaťažujú, a následne im ostáva menej času na samotný tvorivý proces. Kreslenie rukou sa pomaly, ale isto vytráca z navrhovacieho procesu, alebo ostáva výsadou vedúcich osobností ateliéru. Ako potvrdenie tohto faktu uved'eme myšlienky dvoch známych architektov – Stevena Holla a Juhaniho Pallasmaa.

„Celý náš svet konzumného tovaru je poháňaný nadsadenými marketingovými technikami, ktoré slúžia na to, aby potlačili naše vedomie a rozptýlili našu myšlienkovú kapacitu. V súčasnej architektúre, aplikácia nových, digitálne preťažných techník, toto ohrozenie ešte umocňuje“ (Holl 2012: 11).

„Počítač obvykle považujeme len za blahodarný vynález, ktorý oslobodzuje ľudskú fantáziu a účinne uľahčuje projekčnú prácu. Rád by som vyjadril v tomto ohľade prinajmenšom obavu, keď beriem do úvahy súčasnú rolu počítača v procese projektovania. Počítačové vytváranie obrazov inklinuje k splošťovaniu našej veľkolepej, mnohozmyslovej, simultánnej a synchronickej schopnosti imaginácie, premieňa projektovanie na pasívnu vizuálnu manipuláciu riadenú prostredníctvom našej sietnice. Počítač vytvára odstup medzi tvorcom a jeho objektom, zatiaľ čo ručné kreslenie práve tak ako vytváranie modelov privádza projektanta do hmatového kontaktu s objektom alebo priestorom. Vo svojej predstavivosti držíme objekt zároveň v ruke aj vnútri hlavy a predstavovaný a navrhovaný obraz modelujeme svojím telom. Som v rovnakom čase vnútri i vonku z objektu. Tvorivá práca si vyžaduje telesnú i duševnú identifikáciu, empatiu a súcitenie“ (Pallasmaa 2012: 15).

Štát má samozrejme možnosť robiť vo vzťahu k vzdelávaniu strategické rozhodnutia, majú byť univerzity (tie naozajstné) chrámom poznania, alebo hypermarketom vedomostí? Z hľadiska financovania aj realizácie výučby je možné jedno aj druhé. Chceme kultivovanú populáciu, alebo efektívne fungujúcich absolventov škôl? Súčasná „kríza“ vytvára tlak na modely efektívnosti, aj keď na druhej strane vieme, že z dlhodobého hľadiska je pre úspech spoločnosti rozhodujúca kultúra. Kultúra a vzdelávanie by sa však najprv museli stať aspoň latentnou politickou prioritou. Naliehavo sa tu hlási o slovo dichotómia *training × education*, alebo z nemčiny otázka, či má byť absolvent univerzity *berufsfertig*, alebo *berufsbereit*. Vzdelávanie psychóze krízy do istej miery iniciatívne podlieha, sloганom ENSHA2011 (jeden z projektov EAAE) bolo „Viac za menej“. [10]

V neposlednom rade v oblasti vzdelávania existuje otázka reálnej hierarchie. Základom by mal byť vnútorne konzistentný študijný odbor, následne školy s primeraným personálnym, technickým a kultúrnym zázemím majú realizovať študijné programy.

Kríza, ako poznamenáva riaditeľ Holandského ústavu architektúry v Rotterdame (NAi) Ole Bouman, „*je pozitívna zmena, ktorá prinúti architektov hľadať riešenia problémov, ktoré sami pomohli vytvoriť*“ (de Lange 2010). Túto myšlienku rozvíja vo svojej publikácii *Architectuur als noodzaak* (*Architektúra ako nevyhnutnosť* – v anglickej verzii *Architecture of Consequence*). Bouman vytyka architektúre, že prispela k súčasnej kríze tým, že vytvárala „*stavby bez toho, aby sa pri tom zaoberala ich prístupnosťou, sociálnou rentabilitou, spotrebou energie a budúcou správou.*“ Nesie značný diel zodpovednosti na hromadení kríz. Či už sa jedná o dopravné zápchy, preťažené letiská, zóny vymykajúce sa zákonom či dnes mestá duchov, ktoré mali byť chápané ako odraz nevidaného úspechu globalizácie (pozri *Ghost Cities* v Číne – napr. Changsha Ghost City, Kangbashi,...). Podľa Boumana riešenie tejto krízy (ako aj krízy dnešnej architektúry) môžu priniesť práve architekti, pričom je potrebné najprv „*zanechať takmer sto rokov trvajúci spor medzi modernou architektúrou a tradíciou, a následne sa sústrediť skôr na to, čo spoločnosť v skutočnosti naozaj potrebuje a nie vynachádzať „dôvtipné koncepty“, po ktorých mnohí architekti túžia*“ (de Lange 2010). Architektúra musí hrať významnejšiu sociálnu úlohu a môže byť nápomocná v oblasti potravinárstva, zdravotníctva, energetiky, priestoru, času, sociálnej súdržnosti a aktuálneho ekonomického systému. Práve na túto tému bola zorganizovaná výstava v priestoroch NAi s rovnakým názvom – *Architectuur als noodzaak*. Návrhy CO₂ neutrálnych domov, stavieb vyrábajúcich energiu, vila postavená z odpadu, či využitie holandských poldrov na zábavu a výrobu potravín, mali inšpirovať architektov k zamysleniu.

Internetový portál *Sputnik Shuffle* (*Just another WordPress.com site*) píše: „*Kríza súčasnej architektúry je rodiacim sa pochopením základného konfliktu medzi starobylým a supermoderným, medzi tradíciou a inováciou, medzi minulosťou a budúcnosťou, v kombinácii s rastúcim vedomím rozdielov medzi intelektuálnymi, konceptuálnymi a prezentačnými nástrojmi, na ktoré architekti spoliehajú už storočia, a ktoré sa používajú v nových vedách. Možno to je dôvod, prečo zakončenie väčšiny architektonických rozpráv o súčasných technológiách pripomína parafrázovanie slávneho výroku Victora Huga „This will kill that.“* [11]

Je všeobecne známe, že ostatné storočie je v architektúre, ako istej modifikácii materiálneho sveta, charakterizované obrovským penzom štýlov a teórií. „*Súčasná architektúra zaujíma postavenie avantgardy, častejšie sa zaoberá architektonickým diškurzom samým a mapovaním možných okrajových teritórií umení, než zodpovednosťou k otázkam ľudskej existencie*“ (Pallasmaa 2012: 40).

Väčšina architektov chápe architektúru ako objekt, do ktorého si môžu „odtlačiť svoju ruku“ a ktorý bude „navždy“ reprezentovať ich tvár, rukopis. Najlepšie je stavať veľké veci. To je snom každého architekta. Spomeňme Koolhaasovu *Veľkosť, alebo problém Veľkého* (Koolhaas 2001: 101), kde poznamenáva: „*Akonáhle architektúra presiahne určitú mierku, prijíma vlastnosť Veľkosti. Prečo sa vôbec Veľkosťou zaoberať? Z rovnakého dôvodu, ako uvádzajú horolezci dobývajúci Mount Everest: „Pretože je.“ Veľkosť je konečnou podobou architektúry. Zdá sa neuveriteľné, že samotná veľkosť budovy v sebe obsahuje ideologický program, nezávislý na vôli jej architektov.*“ Ako Mount Everest, tak aj „veľká“ architektúra ostane pre mnohých nedosiahnuteľným cieľom. Gehryho Bilbao, Cookova Kunsthaus v Grazi, či Centre George Pompidou od Piana a Rogersa sú nepochybne ikonami architektúry. „*Vizualita v umení architektúry nikdy nebola zjavnejšia než v posledných tridsiatich rokoch, kedy panuje typ architektúry, ktorá je zameraná na úderný a zapamätateľný vizuálny obraz*“ (Pallasmaa 2012: 38). S týmto vnímaním je úzko späté francúzske slovné spojenie „*raison d'être*“ (dôvod pre existenciu). Prečo stavať takúto architektúru veľkého gesta? Architekt ako „*umbilicus mundi*“ – pupok sveta, čo si často namýšľame (veď architektúra je matkou všetkých umení), stelesňuje ambicióznosť a značnú dávku egocentrizmu. Ako raz jeden investor poznamenal: „*To len vy ste si mysleli, že to bude vaša vysnívaná architektúra.*“ Naše tvorenie priestoru pre cudzích ľudí, ktorí chcú hlavne efektívne riešený priestor, no zároveň krásny (možno aj jedinečný) sa nezaobíde bez „ukájania“ našich architektonických predstáv a vízií. Ruskinova fráza „*Krásna je založená na zákonoch prírodných foriem*“ je dnes nahradená „*človekom vytvorená forma je krásna*“. Motto „*Forma nasleduje funkciu*“ (*Form follows function*), pripisované americkému sochárovi Horatiovi Greenoughovi (1805 – 1852) a znovuobjavené v tridsiatych rokoch minulého storočia v období funkcionalizmu, dnes už tiež skoro nič neznamená. Obdobie krízy, ktoré značne obmedzuje tvorbu „veľkej“ – okázalej architektúry, predstavuje možnosť znovu sa zamyslieť nad primárnou funkciou architektúry. „*Mnohé architektonické projekty posledných dvadsiatich rokov, oslavované medzinárodnou architektonickou tlačou, vyjadrujú ako narcizmus, tak nihilizmus. ...Narcistické oko nahliada na architektúru len ako na prostriedok seba-*

vyjadrenia a ako intelektuálne umeleckú hru oddelenú od zásadných mentálnych a sociálnych vzťahov, zatiaľ čo nihilistické oko zámerne rozvíja zmyslové a mentálne odlúčenie a odcudzenie. Namiesto posilňovania v telesne zakotveného a integrovaného zažívania sveta nihilistická architektúra zapiera a izoluje telesnosť a namiesto toho, aby sa pokúsila rekonštruovať kultúrny poriadok, znečitateľňuje jeho kolektívny význam. Svet sa stáva hedonistickou, ale bezvýznamne vizuálnou cestou“ (Pallasmaa 2012: 30).

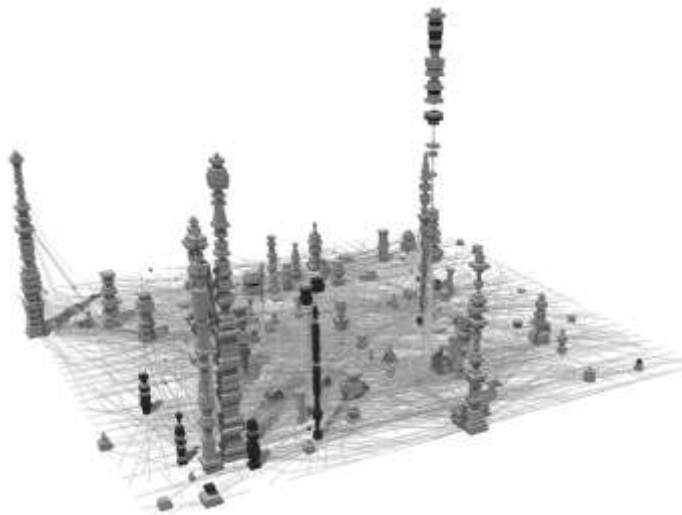
Na záver len jedno zamyslenie. Ako hovorí Roy Kurzweil „V roku 2050 bude mať jediný osobný počítač možno rovnaký výkon ako celá ľudská populácia na zemi“ (Oosterhuis 2006: 86). Zrejme mal na mysli rýchlosť spracovania informácií, nie manuálne vytváranie hodnôt. V spojení s citátom F. L. Wrighta „**Stroj je architektoým nástrojom – či ho má rád alebo nie. Aj keď ho ovláda, stroj ovládol jeho**“ (Frank Lloyd Wright 2010: 107) sa môžeme dostať k následnej utopickej predstave: Možno už v roku 2050 nebude existovať profesia architekta ako taká. Architekti vymiznú a nahradia ich počítačové softvéry, ktoré tak dnes vehementne preferujeme, prepojené z myslou investora, ktoré automaticky naplnia jeho predstavy po všetkých, aj technických stránkach. Ostáva len dúfať, že vždy budeme poskytovať istú pridanú hodnotu. Počítače v inej podobe už dnes stavajú architektúru. Príkladom je *Flight Assembled Architecture* (Gramazio & Kohler, FRAC Centre in Orléans, France a Raffaello D'Andrea, ETH Zürich, 2011-12), šesťmetrová veža postavená *quarocopter*-ami z modulov, ako možné budúce smerovanie architektúry a jej výstavby.

My, architekti, často objavujeme veci (materiály...), ktoré sú už definované. Potreba interdisciplinárneho nazerania na problematiku riešenia architektúry dnes naberá na význame. Komunikácia s inými vedeckými odvetvami môže priniesť značné výsledky. So slovom kríza sa spájajú aj slovné spojenia ako krízový manažment, krízový plán. Každá firma ich má. Preto si ho vytvoríme aj my. Či už to bude v podobe hľadania utopických vízií, zmeny nazerania na súčasné problémy architektúry a spoločnosti, alebo prehodnotenia svojich ambícií tvoríť „veľkú“, okázalú architektúru.

Obr. 6

Experiment univerzita – digitálna analýza STU Bratislava

Cesnak L.: Diagram ľudí pôsobiacich na univerzite a ich vzťahy



Zadanie témy na Ústave ekologickej a experimentálnej architektúry FA STU bolo založené na predstave komplexného vybudovania technickej univerzity zhruba v dimenzii dnešnej STU. Hraničné hodnoty charakterizoval počet študentov a zamestnancov: 20 000, potreba úžitkovej plochy 250 000 m² a objem 1 000 000 m³. Diagram vzťahu medzi ľuďmi a tým čo robia je vizualizovaný prostredníctvom veží s prepojeniami umiestnenými na parcele. Každá veža je zložená z jednotlivých buniek predstavujúcich pedagóga, ich veľkosť závisí na dôležitosti človeka pri získavaní vedomostí na univerzite. Veža hovorí o pracovníkoch s podobným zameraním. Víziou je, že navrhnutie novej STU by sa odohrávalo vo virtuálnom svete. Základným rozhraním by bol softvér zameraný na priestorovú interpretáciu funkčných vzťahov. Významným faktorom, ktorý sa objavil len v diskusiách vo vnútri ateliéru, je možnosť interakcie širokej vedeckej komunity. Tento hypotetický návrh by cez softvérové rozhranie mohli pripomienkovať všetky dotknuté pracoviská a jednotlivci (Uhrík 2010).

Skratky

ACSA – Association of Collegiate Schools of Architecture (*Združenie univerzitných škôl architektúry*)

SKA – Slovenská komora architektov (*Slovak Chamber of Architects*)

ACE – Architects' Council of Europe (*Architektonická rada Európy*)

COAC – Col·legi d'Arquitectes de Catalunya (*Katalánske združenie architektov*)

NBAA – National Board of Architectural Accreditation (*Národná rada pre architektonickú akreditáciu*)

NAi – Nederlands Architectuurinstituut (*Holandský ústav architektúry*)

EAAE – European Association for Architectural Education (*Európska asociácia pre vzdelávanie architektúry*)

ETH Zurich – Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (*Federálny technologický inštitút v Zürichu*)

UNDP – The United Nations Development Program (*Rozvojový program Organizácie spojených národov*)

MPI – Multidimensional Poverty Index (*Multidimenzionálny index chudoby*)

Bibliografia

OTTO, Jan: *Ottův slovník Náučný. Ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí*. XV. Díl. Kračij – Ligustrum. Vydavatel a nakladatel J. Otto v Praze. Tiskem vlastní Knihhtiskárny 1900.

BÁRTA, Miroslav, KOVÁŘ, Martin et al: *Kolaps a regenerace: Cesty civilizací a kultur. Minulost, současnost a budoucnost komplexních společností*. Academia, Praha 2012.

SANDERS, Joel: Závěsové války. In: TICHÁ, Jana: *Architektura: tělo nebo obraz?* Zlatý řez, Praha 2009, s. 77-95.

The Architectural Profession in Europe 2010 [online] 2010. [Cit. 2012-11-13]. Dostupné na: http://www.ace-cae.eu/public/contents/index/category_id/228

- Ninth Snapshot Survey of the Impact of Economic Downturn* [online] 2012. [Cit. 2012-11-13]. Dostupné na: http://www.acecae.eu/public/contents/index/category_id/220
- RYŠKA, Zbyněk: *Architektura v ekonomickém cyklu*. (2011) Internetový portál: stavebnictvo.sk. [Cit. 2012-11-17]. Dostupné na: <http://stavebnictvo.sk/profiles/blogs/architektura-v-ekonomickem-cyklu-architekt>
- PALLASMAA, Juhani: *Oči kůže. Architektúra a smysly*. ARCHA, Zlín 2012.
- HOLL, Steven: Tenký led. In: PALLASMAA, Juhani: *Oči kůže. Architektúra a smysly*. ARCHA, Zlín 2012.
- DE LANGE, Henny: *Krize nutí slavné architektky k jednoduchosti*. (2010) Internetový portál: presseurop.eu [Cit. 2012-11-17]. Dostupné na: <http://www.presseurop.eu/cs/content/article/225731-krize-nuti-slavne-architekty-k-jednoduchosti>
- KOOLHAAS, Rem: Velikost, aneb problém Velkého. In: TICHÁ, Jana: *Architektura na prahu informačního věku*. Zlatý řez, Praha 2001, s. 101-112.
- OOSTERHUIS, Kas: *Architektura roje*. In: TICHÁ, Jana: *Architektura v informačním věku*. Zlatý řez, Praha 2006, s. 83-92.
- WRIGHT, Frank Lloyd: In the Cause of Architecture: The Architect and the Machine. In: *The Craft Reader*, ed. Glenn Adamson, Oxford, Berg 2010, s. 107.
- NORBERG-SCHULZ, Christian: *Intentions in architecture*. New York 1979.
- HARRIES, Karsten: *Etická funkce architektury*. Arbor vitae, Praha 2011.
- WEISS, Paul: *Nine Basic Arts*. Carbondale 1961.
- UHRÍK, Martin: Experiment univerzita – digitálna analýza STU Bratislava. In: *Digitálna architektúra FA STU 2010 – Bratislava* : Nakladateľstvo STU, 2010. ISBN 978-80-227-3412-7 – s. 81-83.

Internetové zdroje

- [1] Internetový portál [2012-11-16]: Relacions Internacionals (coacnet)
<http://www.coac.net/cgi-bin/java.cgi/INFitxes.class?taula=FITXES&accio=PSELECT&camp1=2&camp2=127&ncamps=55&comptar=0>
- [2] Internetový portál [2012-11-16]: Architecture Ideas - Information on Architecture and Construction
<http://architectureideas.info/2008/08/statistics-of-architects-in-india/>
- [3] Internetový portál [2012-11-16]: NumberOf.net

<http://www.numberof.net/number-of-architects-in-the-us/>

[4] Internetový portál [2012-11-16]: Matters of Taste: because taste matters

<http://mattersoftaste.wordpress.com/2012/04/06/the-employment-crisis-in-architecture-a-modest-proposal/>

[5] Internetový portál [2012-11-16]: Wikipedia.sk

http://sk.wikipedia.org/wiki/Česká_komora_architektov

[6] *The Architectural Profession in Europe 2010* [online] 2010. [Cit. 2012-11-13].

http://www.ace-cae.eu/public/contents/index/category_id/228

[7] Internetový portál [2012-11-16]: MRGLOBALIZATION – Tackling the paradoxes of globalisation

<http://www.mrglobalization.com/development/449-multidimensional-poverty>

[8] Zdroj [2012-11-16]:

<http://www.arce-eu.org/doc/slovakia.pdf>

[9] Internetový portál [2012-11-16]: Štatistický úrad Slovenskej republiky

<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=48053>

[10] *14th Meeting of Heads of Schools of Architecture, Doing more with less: Architectural Education in challenging times* [online] 2010. [Cit. 2012-11-13]. (http://www.eaae.be/web_data/events/meetings/2011Hania/2011ChaniaAgenda.pdf)

[11] Internetový portál [2012-12-09]: Sputnik Shuffle (Just another WordPress.com site)

<http://mfareview.wordpress.com/2011/10/16/the-crisis-of-architecture-and-the-new-imaginary/>

Ďalšie zdroje

- **Slovenské centrum produktivity:** <http://www.slcp.sk/zpinovacie.html>
- **Pamiatkový úrad Slovenskej republiky:** <http://www.pamiatky.sk/sk/page/zbierka-projektov-a-planov---a>
- **Ministerstvo výstavby a regionálneho rozvoja SR:** <http://www.build.gov.sk/mvrrsr/index.php?id=1&cat=74&lang=sk&docfld=2142>

Zdroje obrázkov

Obr. 1: <http://mattersoftaste.wordpress.com/2012/04/06/the-employment-crisis-in-architecture-a-modest-proposal/>)

Obr. 2: Podľa: http://www.ace-cae.eu/public/contents/index/category_id/220

Obr. 3: Podľa: http://www.ace-cae.eu/public/contents/index/category_id/220

Obr. 4: Podľa: Alkire and Santos 2010 (<http://hdr.undp.org/en/statistics/mpi/>)

Obr. 5: Podľa: New York Times: Want a Job? Go to College, and Dont´t Major in Architecture. January 5, 2012 - údaje v článku podľa správy publikovanej Georgetown Center on Education and the Workforce.

Obr. 6: UHRÍK, Martin: Experiment univerzita - digitálna analýza STU Bratislava. In: *Digitálna architektúra FA STU 2010*. – Bratislava : Nakladateľstvo STU, 2010. – ISBN 978-80-227-3412-7 – s. 81-83.

Ing. arch. Ján LEGÉNY

prof. Ing. arch. Robert ŠPAČEK, CSc.

Ústav ekologickej a experimentálnej architektúry

Fakulta architektúry STU, Bratislava

GLOBÁLNE ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE NA EKONOMICKÝCH FAKULTÁCH

***Anotácia:** Globalizácia svetového hospodárstva prináša mnohé zmeny, ktoré ovplyvňujú nielen ekonomiku, ale aj ďalšie oblasti života, vrátane vzdelávania. Aj celý vzdelávací systém je potrebné prispôbovať novým potrebám. S cieľom formovať odborný profil absolventov ekonomických fakúlt a pripravovať ich na pôsobenie v multikultúrnom prostredí v európskom i svetovom rozmere, je vhodné implementovať globálne rozvojové vzdelávanie do edukačného procesu na ekonomických fakultách. Jeho hlavnou úlohou je pripravovať absolventov ekonomických fakúlt na ich pôsobenie vo svetovom hospodárstve, v ktorom prebieha globalizácia.*

Globalizácia sveta patrí medzi megatrendy vývoja spoločnosti a niet pochýb o tom, že ovplyvňuje ekonomiku, kultúru, politiku, vedu, techniku a aj vzdelávanie. To vo viacerých štátoch Európy prechádza od konca 80. rokov zásadnými zmenami, ktoré súvisia s procesmi globalizácie a európskej integrácie. Tieto zmeny ale nepredpokladajú iba integráciu najnovších poznatkov z príslušných odborov do učebných a študijných osnov či plánov. Konkrétne, na slovenských ekonomických fakultách je síce získanie najnovších poznatkov a kompetentností v oblasti ekonomiky a ekonomických vied dôležitým predpokladom pre úspešné pôsobenie budúcich ekonómov na svetovom trhu, no celkom to nestačí. Vynárajú sa otázky, či sa dokážu absolventi našich ekonomických fakúlt rovnako dobre vyrovnávať s rôznymi ďalšími problémami v súčasnom prepojenom svete, v ktorom budú realizovať svoju prax. Či im na to naozaj postačujú odborné vedomosti z oblasti ekonomiky a ekonomických vied, ktoré aktuálne získavajú v priebehu štúdia na slovenských ekonomických fakultách. Mnohí absolventi totiž budú pracovať v úplne cudzom prostredí, kde sa budú musieť vyrovnávať nielen s problémami odborného charakteru. Problémom sa pre nich môžu stať už bežné interakcie s okolím. Zvlášť problematické môžu byť priame strety s domácim obyvateľstvom, ideami, normami, zvykmi, mravmi a podobne, ktoré nejakým spôsobom ovplyvňujú činnosť organizácie či iného podnikateľského subjektu, v ktorom budú pôsobiť. Ten je súčasťou širšieho kontextu, kraja, regiónu, štátu, kde na realizáciu profesijných činností pôsobí množstvo ďalších faktorov, ktoré nepriamo spolurozhodujú pri voľbe cieľov, riešení, rozhodnutí a podobne.

V záujme pripraviť absolventov našich vysokých škôl a univerzít na ich pôsobenie vo svete, sa v súčasnosti zdôrazňuje internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania, ktorá sa stáva aj jednou z priorit ekonomických fakúlt. Možno súhlasiť, že: „*internacionalizácia univerzity je potrebná ako reakcia na globálne rozvojové trendy*“ (Bujňák, 2013). Prejavuje sa najmä v tvorbe medzinárodných projektov a programov, v zavádzaní programov vyučovaných v cudzích jazykoch, rozvojom medzinárodnej spolupráce, konkrétne napríklad uzatváraním bilaterálnych dohôd o kooperačnom štúdiu a podobne. Napriek tomu, že tieto úsilia sú chvályhodné, nazdávame sa, že ani tie najnovšie poznatky získané na základe štúdia odborných predmetov, či napríklad vďaka medzinárodným projektom v zahraničí, nie sú zárukou, že sa absolventi našich ekonomických fakúlt dokážu bezproblémovo vyrovnávať s podmienkami v novom prostredí, niekde na našej globalizujúcej sa planéte, a to nielen s podmienkami v ekonomickej sfére. Pretože ekonomické činnosti sa realizujú v rôznych spoločnostiach, sú determinované danými spoločenskými podmienkami a od mladých ekonómov sa očaká-

va, že sa tu budú zapájať do riešenia problémov nielen ekonomického charakteru, ale dokážu čeliť aj ďalším spoločenským problémom.

V súčasnosti sa ekonomické fakulty na Slovensku, ale i v ďalších štátoch, sústreďujú hlavne na získavanie najnovších vedomostí z oblasti ekonomiky, manažmentu, marketingu a ďalších odborných predmetov. Menšiu pozornosť už venujú príprave budúcich ekonómov na život v cudzom prostredí, kde sa budú stretávať s rôznymi spoločenskými situáciami, teda i s problémami a prekážkami. Jednou z možností, ako môžu ekonomické fakulty na Slovensku skvalitňovať prípravu absolventov pre pôsobenie v rozvíjajúcej sa globálnej ekonomike, je tvorba a zavádzanie nových konceptov a foriem výučby a ich neustála aktualizácia. Takýmto konceptom je aj *globálne rozvojové vzdelávanie*¹, ktoré sa pokladá za jeden z nástrojov na dosiahnutie komplexných vedomostí o rozvojovej problematike, vzájomnej závislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami, a rovnako za podstatný „element“ vedomostnej spoločnosti. Ide predovšetkým o vzdelávanie k univerzálnym hodnotám, ktoré zahŕňa napríklad rozvojové vzdelávanie, interkultúrne vzdelávanie, environmentálne vzdelávanie. Predstavuje akýsi pokus o dosiahnutie všeľudskej zodpovednosti, a to nielen za udržanie života v priestore – v horizontálnom smere, no zároveň i za prežitie ľudstva. Jeho úlohy na ekonomických fakultách súvisia s prípravou absolventov na úspešné pôsobenie v multikultúrnom prostredí v európskom i svetovom rozmere. Okrem nevyhnutnej dostatočnej jazykovej prípravy, poznatkov a skúseností zo štúdia doma i v zahraničí, sa práve pomocou *globálneho rozvojového vzdelávania* ukazuje ako vhodné rozširovať potenciálne možnosti pracovného uplatnenia absolventov fakulty na svetovom trhu, v medzinárodných organizáciách či korporáciách v rôznych štátoch, vrátane rozvojových.

Príprava absolventov ekonomických fakúlt pre svetový trh

Úsilie ekonomických fakúlt na Slovensku sa pochopiteľne zameriava na prípravu schopných odborníkov pre globalizujúci sa trh. V priebehu celého štúdia sú študenti postupne oboznamovaní s realitou globalizácie a s faktom, že svetové hospodárstvo dnes prekonáva obmedzenia priestoru a času, vytvára sa globálna ekonomika, budovaná na silných regionálnych spoločenstvách, globálny trh s megakonkurenciou, ktorá zasahuje až do jednotlivých národných trhov. Pomocou predmetov zaraďovaných do študijných plánov sú študenti pripravovaní na to, že v praxi budú musieť zvládať rastúce nároky svetového trhu. Na základe

¹ Ďalej GRV.

toho si dokážu uvedomovať, že ekonomické aktivity v súčasnom svete už nie sú limitované štátnymi hranicami, čo sa priaznivo odráža vo veľkosti trhu, na ktorom budú pôsobiť. Nie je ale isté, do akej miery sú pritom schopní vnímať globálne problémy v súčasnom otvorenom svete a uvedomovať si ich vplyv na život ľudí okolo seba. Prítom práve tu sa budú musieť vyrovnávať s mnohými spoločenskými a civilizačnými zmenami, ktoré vznikajú v dôsledku globalizácie, a ktoré rôznymi spôsobmi ovplyvňujú fungovanie ekonomických, ale i ďalších spoločenských inštitúcií. Preto by mali poznať aj negatívne dôsledky globálnych procesov, zastávať stanoviská ku globálnym problémom a následne realizovať svoje kroky v profesijnej praxi tak, aby čo najviac predchádzali ich vzniku. Do istej miery ich na to pripravujú aj niektoré predmety, ktoré absolvujú počas štúdia na ekonomických fakultách. Napríklad *svetová ekonomika, makroekonómia, politika a ekonomika, ekonomika a politika EÚ, ekonomika a obchod v rozvojových štátoch, medzinárodný manažment a podnikanie, medzinárodný obchod, hospodárska politika*, a iné.

Napokon, nielen ekonomické fakulty a ďalšie vysoké školy a univerzity, ale celý slovenský vzdelávací systém sa snaží reagovať na nové potreby, ktoré vyplynuli z meniacich sa spoločenských podmienok, a to na všetkých úrovniach vzdelávania. Globálna problematika je postupne zaraďovaná do výchovno-vyučovacieho procesu, čo zároveň potvrdzuje, že „globálny charakter problémov súčasnej civilizácie si vyžaduje účinnú programovú spoluprácu viacerých vedných odborov, zjednocovanie ich cieľov a prostriedkov, teórií a metód. Vynúti si to aj hlbšie rozpracúvanie metodológie interdisciplinárneho a transdisciplinárneho výskumu“ (Černík, 2011, s. 791).

Globálny kontext vo vzdelávaní zdôrazňuje *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*.² Venuje pozornosť globálnemu vzdelávaniu a rovnako globálnemu rozvojovému vzdelávaniu, ktoré sa definuje ako súčasť globálneho vzdelávania. „*Jeho cieľom je dosiahnuť spoločenský rozvoj prostredníctvom plnohodnotnejšieho vzdelávania. Slovenský vzdelávací systém sa s týmto konceptom zatiaľ len oboznamuje*“ (Cenker, 2013, s. 164). Nazdávame sa, že na vysokých školách a univerzitách doposiaľ nie je venovaná dostatočná pozornosť GRV, hoci príprava vysokoškolských odborníkov pre súčasný svet by mala zahŕňať vzdelávanie, ktoré by im uľahčovalo porozumenie sociálnym, environmentálnym, ekonomickým i politickým procesom vo svete,

² Opiera sa o dôležitý európsky dokument, ktorý sa zaoberá globálnym vzdelávaním, a to o Maastrihtskú deklaráciu globálneho vzdelávania, prijatú a schválenú v roku 2002.

rozdvíjalo kritické myslenie a formovalo občianske postoje. Napriek tomu, že v *Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016* sa zvlášť vymedzuje: Globálne vzdelávanie vo vzdelávaní na vysokých školách. Doteraz iba na niekoľkých vysokých školách existujú predmety povinného alebo voliteľného charakteru, ktoré sa vzťahujú ku globálnej a rozvojovej tematike.³ Medzi nimi sú síce aj niektoré vysoké školy s ekonomickým zameraním, no vzhľadom na to, že najmä ekonomické fakulty pripravujú absolventov pre svetový trh, pre prax v ekonomických organizáciách umiestnených po celom svete, kde sa budú pri realizácii pracovných úloh zjavne stretávať s rôznorodými problémami, implementácia *GRV* do študijných programov na ekonomických fakultách sa nám javí ako nanajvyš potrebná.

Miesto a úlohy globálneho rozvojového vzdelávania na ekonomických fakultách

Podľa *Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016*, úlohou *GRV* je viesť „k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k príčinám ich existencie a možnostiam riešenia problémov s nimi spojených“ (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016, s. 1). Národná stratégia požaduje vytvárať podmienky na začlenenie rozvojových tém do študijných programov na vysokých školách nepedagogických smerov, pričom zdôrazňuje, že by mali upriamiť pozornosť na témy medzinárodnej rozvojovej pomoci. Konkrétne, na rozvojovú spoluprácu a humanitárnu pomoc, na miléniové rozvojové ciele, ktoré sú nástrojom rozvojovej spolupráce, na medzinárodné inštitúcie v oblasti rozvojovej spolupráce, bezpečnostné aspekty či na hospodársky rozvoj v rozvojových krajinách. A taktiež na prípravu a implementáciu projektov v oblasti humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce. *GRV*, ktoré je súčasťou globálneho vzdelávania, by sa malo stať súčasťou študijných plánov na ekonomických fakultách z viacerých dôvodov. Žiada sa poukázať na všetky spoločenské dôsledky ekonomickej globalizácie, zhodnotiť účinky súčasných tendencií liberalizácie obchodu na svetovú ekonomiku, životné prostredie a na všetkých ľuďoch, aj na obyvateľov rozvojových krajín. Prostredníctvom *GRV* sa budúci ekonomickí experti môžu oboznamovať s takými globálnymi problémami, ako je napríklad chudoba, fair trade, detská práca, ale i tero-

³ Napríklad na TU v Trnave – Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, UKF v Nitre, UK v Bratislave – Fakulta sociálnych a ekonomických vied a Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici – Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov, Paneurópska vysoká škola – Fakulta ekonómie a podnikania, EU v Bratislave – Fakulta medzinárodných vzťahov a i.

rizmus, porušovanie ľudských práv či problematika degradácie životného prostredia a podobne.

Možno predpokladať, že študenti sa počas štúdia na ekonomických fakultách stretávajú s niektorými témami v odborných predmetoch, ale i v predmetoch, ktoré im ponúkajú katedry – spoločenských vied, humanitných vied a podobne. Na niektorých ekonomických fakultách na Slovensku sú tieto témy zaraďované do predmetov – politológia, sociológia, globálne problémy ľudstva, ľudské a občianske práva, etické problémy globálnej spoločnosti, ale i do predmetov európske integračné procesy, medzinárodné vzťahy a zahraničná politika, socio-kultúrne dimenzie medzinárodných vzťahov, environmentálna politika, trvalo udržateľný rozvoj, medzinárodná podnikateľská etika, podnikateľská etika, ekonomická sociológia a podobne. Uvažuje sa aj o vytvorení samostatného predmetu *globálne rozvojové vzdelávanie* a naskytujú sa aj ďalšie možnosti implementácie *GRV* do edukačného procesu. Najčastejšie sa však uvažuje o prierezovosti globálnych tém vo vyučovaní, zdôrazňovaní globálnej dimenzie v témach iných predmetoch, zaradených v školskom kurikule, ale uvažuje sa aj o zaradení nepravidelných foriem tohto vzdelávania do edukačného procesu, napríklad školení, seminárov, workshopov, diskusií a podobne. Odhliadnuc od toho akým spôsobom je alebo bude *globálne rozvojové vzdelávanie* implementované do edukačného procesu na ekonomických fakultách, jeho hlavným cieľom je dôkladnejšie oboznamovať budúcich absolventov ekonomických fakúlt s príčinami, priebehom a dôsledkami problémov, ktoré trápia súčasných obyvateľov vo svete. O tento cieľ sa opiera obsahová náplň *GRV*. Tvoria ju také témy ako globalizácia, príčiny migračných pohybov, podiel vyspelých ekonomík na globálnej chudobe, sociálno-ekonomické nerovnosti, národnostné a kultúrne rozpory a konflikty, svetový mier, zdravie, vzdelávanie, rodová rovnosť, ľudské práva, rozvojová pomoc, rasizmus, terorizmus, svetový obchod, životné prostredie a udržateľný rozvoj a mnohé ďalšie. Niet pochýb o tom, že viacerí z absolventov týchto vysokých škôl a univerzít, ktorí budú pracovať v nadnárodných podnikoch, v medzinárodných pracovných tímoch, a teda v globálnom podnikateľskom a pracovnom prostredí, sa budú s podobnými problémami stretávať. Preto je žiaduce, aby vedeli k nim zastávať stanoviská a preberať spoločenskú zodpovednosť za realizované kroky a ich dopady na okolie. Napokon, jednou z popredných úloh *GRV* je upozorňovať, že následky a dopady globalizačných procesov nie sú rovnaké pre všetky štáty či regióny, pričom problémy vznikajú najmä v krajinách tretieho sveta s nevybudovaným funkčným právnym systémom a slabou ekonomickou stabilitou. Toto vzdelávanie má tak zároveň poodhaľovať odvrátené stránky niektorých procesov, ktoré prebiehajú vo svetovej

ekonomike. Napríklad poukazovať na to, že okrem mnohých výhod, ktoré na prvý pohľad prináša slobodný pohyb kapitálu v globálnej ekonomike, prináša aj nové riziká, ktoré ohrozujú tak štáty, ako aj individuá či prírodu. V tejto súvislosti navrhujeme doplniť do *GRV* problémy ekonomického, sociálneho a kultúrneho vývoja rozvojových krajín, informácie o surovinových a energetických problémoch, o environmentálnych a ďalších rizikách, ktoré vedú ku globálnej ekologickej kríze, nastoľujú nebezpečenstvo svetovej jadrovej vojny a podobne.

Niektoré témy a problémy, s ktorými by sa malo *GRV* na ekonomických fakultách zaoberať, sa už objavujú v odborných publikáciách, ktoré vydávajú najmä metodicko-pedagogické centrá, ako i niektoré nadácie. Jednou z nich je nadácia Pontis, ktorá už dlhší čas venuje pozornosť globálnym problémom, vzdelávacím aktivitám v oblasti rozvojovej problematiky, vydáva odbornú literatúru, učebný materiál, metodický materiál a pod. Aj tak by sa ale žiadalo vypracovať ďalšie vysokoškolské učebnice určené pre študentov vysokých škôl a zvlášť pre študentov ekonomických fakúlt. Aj keď niektoré už študenti a pedagógovia majú k dispozícii. Napríklad *Pravda o obchode. Skutočné dôsledky liberalizácie* alebo *Témy a metódy*.

Očakávame, že zaradenie niektorých uvádzaných tém do edukačného procesu na ekonomických fakultách umožní absolventom lepšie sa vyrovnávať s politickým či kultúrnym prostredím, v ktorom ekonomické aktivity prebiehajú, ale napríklad i s novými obchodnými metódami. Nielen navrhnutie a vypracovanie tém *GRV*, ale aj ich systematická implementácia do edukačného procesu, umožní mladým ekonómom napríklad predvídať riziká medzinárodného podnikania, zvažovať vplyvy kultúr na medzinárodné podnikanie či získať také spôsobilosti, pomocou ktorých dokážu chápať, zohľadňovať či akceptovať potreby, požiadavky, hodnotový systém, náboženstvo i zvyky a špecifiká jednotlivých kultúrnych prostredí. Rovnako im pomôže lepšie pochopiť napríklad miestne stratégie pri vyjednávaní, a taktiež ich zohľadňovať napríklad pri ponuke, výrobe či predaji výrobkov, služieb. Získané poznatky im umožnia predvídať niektoré riziká, ktoré sa môžu so zahraničnými aktivitami spájať a vyhybať sa im.

Okrem toho, že *GRV* má študentov nabádať, aby zodpovedne nazerali na globálne problémy vo svete, súčasne ich má motivovať k hľadaniu systémových riešení. A keďže *GRV* má aj podporovať prepájanie trhu vzdelávania a trhu práce, čo je jednou z priorít vonkajšej, aj vnútornej premeny škôl, školských zariadení, výchovy a vzdelávania vôbec, jednou z jeho najdôležitejších úloh je pomáhať

absolventom ekonomických fakúlt k tomu, aby si na svetovom trhu nachádzali prácu a dokázali sa tu reálne uplatňovať. V dôsledku reštrukturalizácie ekonomiky sa totiž vyvíja čoraz väčší tlak na pracovné sily, najmä na ich schopnosti prispôbovať sa požiadavkám trhu. Preto sa nazdávame, že *GRV* aspoň sčasti pomôže mladým absolventom ekonomických fakúlt nachádzať si prácu v európskom a svetovom priestore a využívať v ňom svoj ľudský kapitál.

Záver

Implementácia *GRV* do edukačného procesu na ekonomických fakultách je opodstatnená, pretože tieto inštitúcie pripravujú odborníkov pre zodpovedné pôsobenie vo svetovom hospodárstve. Očakáva sa od nich, že vo svojej praxi dokážu uchovávať a zveľaďovať nielen ekonomické hodnoty, ale aj ďalšie hodnoty, ktoré sú dôležité pre život človeka, ľudí, spoločností, kultúr, a to v širšom kontexte ako je vlastná alebo susediace krajiny. Za prínosné pokladáme toto vzdelávanie vtedy, ak je vhodne implementované do študijných plánov na ekonomických fakultách. Preto by mali vzdelávacie inštitúcie venovať pozornosť nielen jeho obsahovej náplni, ale i konkrétnym spôsobom jeho implementácie do edukačného procesu, ako i vzdelávacím formám a metódam, pomocou ktorých sa na ekonomických fakultách realizuje alebo sa bude realizovať.

Literatúra

BUJŇÁK, J.: *Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania. Medzinárodné aktivity a projekty ako dôležitý aspekt kvality*. [cit. 27.03.2013]. Dostupné na: <<http://svf.uniza.sk/kskm/web/images/public/bujnak/Bujnak-internalisation.pdf>>.

CENKER, M. ed. 2013. *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. 1. vyd. Bratislava : Nadácia Pontis, 2013. 164 s. ISBN 978-80-968229-9-7

ČERNÍK, V. 2011. *Spory o otázke „prirodzenosti“ a „slobody“ súčasného kapitalizmu*. In: *Filozofia*. Roč. 66, 2011, č. 8, s. 782-793. ISSN 0046-385 X

Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách. Projekt KEGA č. 006SPU-4/2012.

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016. [cit. 27.03.2013]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info/narodna_strategia_globalne%20vzdelavanie_2012_2016.pdf

Mgr. Eva SVITAČOVÁ, PhD.
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Katedra spoločenských vied
eva.svitacova@uniag.sk

Grantová podpora KEGA 2012, projekt č. 006SPU-4/2012, Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách.

Relatívnosť gramotnosti v spoločenskom chápaní

***Anotácia:** Témy o gramotnosti sú stále aktuálne. Okrem tých najpoužívanejších názvov, ako často spomína štúdiá PISA (čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť), sa v odbornej literatúre nachádza čoraz viac nových adjektív gramotností. Ich vznik nie je náhodný, ale podmienený požiadavkami spoločnosti na ich uplatňovanie v živote. V článku je prehľad o tom, ako bol pojem gramotnosti chápaný v minulosti a zároveň uvádzam najaktuálnejšie novovzniknuté gramotnosti a ich charakteristiku.*

Na prelome roku 1774 vydala Mária Terézia **Všeobecný školský poriadok**, podľa ktorého malo právo na základné vzdelanie každé dieťa na území habsburskej monarchie, bez ohľadu na pôvod, miesto bydliska alebo pohlavie. Deti sa tak mali učiť tzv. trívium, t. j. čítať, písať a počítať, čím sa položili základy všeobecnej gramotnosti (M. Hanula, 2004). O tri roky neskôr, v roku 1777, táto

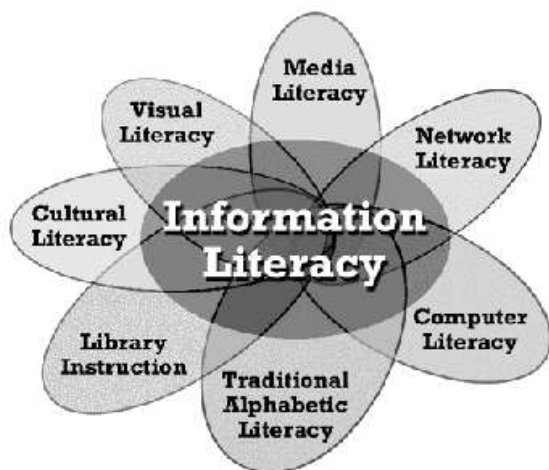
odhodlaná vládkyňa ako prvá vydáva dokument známy pod názvom **Ratio Educationis**. Spolu so synom Jozefom II. vytvorili organizačný poriadok pre školstvo a zásluhou Jozefa II. sa nová reforma zavádzala aj do praxe. Týmto významným momentom sa zaznamenal rozkvet a rozšírenie gramotnosti medzi ľuďmi.

Pedagogická encyklopédia z roku 1984 zdefinovala gramotnosť (z gréc. *grammatikos* = zbehlý v písme) ako znalosť čítania a písania. Toto stručné vymedzenie pretrvalo do roku 1995. Od tohto roku sa zaznamenal významný rozmach gramotnosti najmä v hospodársky vyspelých krajinách, kde definícia vymedzujúca gramotnosť len ako znalosť čítania a písania nie je dostatočná. Pojem gramotnosť sa používa v rôznorodých oblastiach života, preto sa i v súčasnosti stretávame s viacerými druhmi gramotností a navyše každý z nich sa odlišne definuje. Niektoré z týchto druhov (napr. informačná, počítačová, internetová gramotnosť) sa navzájom podmieňujú, sú vzájomne prepojené, ale môžu fungovať aj samostatne. Po bazálnej, funkčnej a e-gramotnosti, ktoré za dôležité kritérium považujú najmä znalosť čítania a písania, sa rozvinuli mnohé iné gramotnosti, ktorými jedinec síce disponuje, ale po terminologickej stránke nebol pre ne zavedený špecifický názov. Je možné, že k tejto náhlej zmene došlo nástupom otvorenej „brány“ k vzdelávaniu a k vzniku rôznych vzdelávacích odborov, ktoré si za cieľ svojho pôsobenia vyšpecifikovali dosiahnutie istého druhu gramotnosti, ktorým by mal jedinec po absolvovaní nejakého kurzu (vedného odboru, seminára, školenia, atď.) disponovať a nadobudnúť tak isté špecifická konkrétnej gramotnosti (napr. cieľom dramatického krúžku jedného z centier voľného času je hravou formou zlepšiť čitateľskú gramotnosť žiakov, alebo cieľom krúžku športovej gymnastiky je zvýšiť pohybovú gramotnosť detí a mládeže). Stalo sa moderné v bezmála každej oblasti života nazývať získané znalosti v určitom smere gramotnosťou, hoci na to, aby sme sa mohli nazvať gramotnými, musíme disponovať nielen základnými vedomosťami, poznatkami, ale čo je nevnímateľné, musíme preukázať schopnosť so získanými poznatkami často a zodpovedne pracovať. Mali by sme sa prispôsobovať ich zmenám a otvorene vnímať požiadavky okolia pre vlastný i spoločenský rozvoj.

Za ostatné desaťročie vznikli mnohé ďalšie druhy gramotností, ktoré budú charakterizované v nasledujúcich riadkoch. O. Zápotočná (2004) konštatuje, že tieto nespočetné druhy gramotností, označované aj ako „adjektíva“, ktoré v rámci takéhoto „plurálu gramotností“ vznikajú, môžu byť tiež vhodnou ilustráciou spoločenských a kultúrnych posunov v chápaní gramotnosti ako pojmu. Jedným z nich je napríklad relatívnosť gramotnosti v tom zmysle, že ten istý jedinec môže byť funkčne gramotný v jednej oblasti a negramotný v inej.

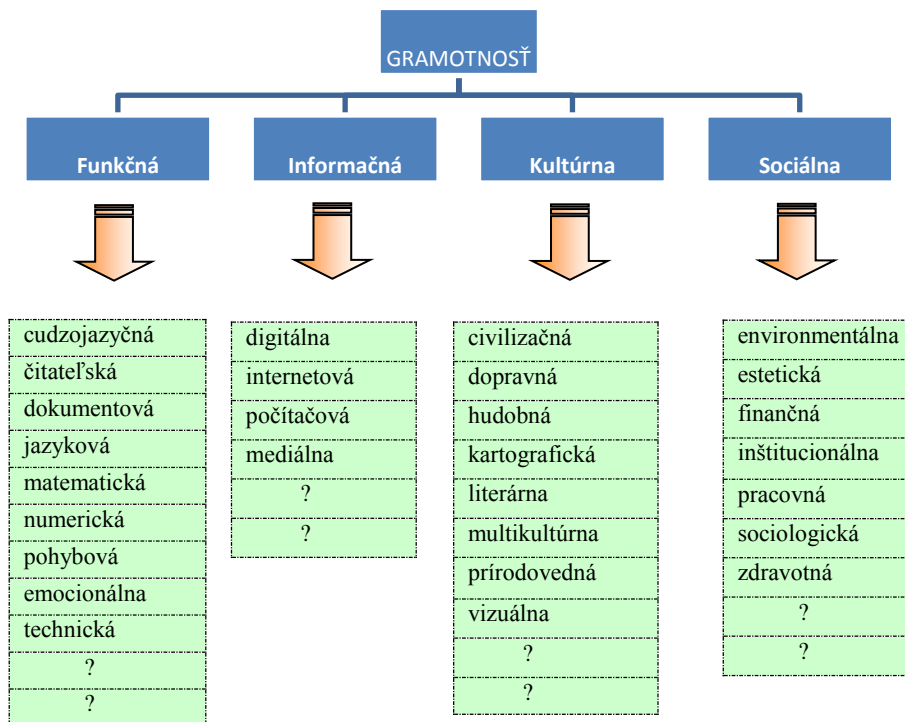
Je pravdepodobné, že proces tvorby týchto „adjektív“ ešte zďaleka nie je ukončený, ich „boom“ len nastane, a to aj vďaka zvyšovaniu povedomia predovšetkým akademickej obce, pri vytváraní jedinečných školských vzdelávacích programov a pri rozširujúcich sa vedných odboroch a dostupnosti informácií širokej skupine obyvateľstva.

Schéma 1: Informačná gramotnosť a jej zložky



B. Newmanová (2008) predkladá nasledovný model druhov gramotností. V schéme 2 sa zreteľne vyníma pojem **informačná gramotnosť** (*information literacy*), ktorá sa zameriava na kognitívne a prenositeľné zručnosti, medzi ktoré, podľa autorky, patrí aj riešenie problémových situácií i komunikačné zručnosti. Informačnou gramotnosťou rozumie i schopnosť kedy a prečo potrebujeme informácie, kde ich nájsť a ako ich vyhodnotiť, použiť, spracovávať a interpretovať etickým spôsobom. Preto je súčasťou informačnej gramotnosti zmes ďalších druhov gramotností, ktoré prispievajú k podstatnému úspechu orientácie vo svete informačných médií. Medzi ne možno zaradiť kultúrnu, mediálnu, vizuálnu, celosieťovú, počítačovú, tradičnú abecednú gramotnosť i prácu s knižničným materiálom. Tieto zložky majú slúžiť ako kľúč k úspechu pre každého jedinca.

Schéma 2: Gramotnosť a jej zložky



Na základe dostupných materiálov sme zhotovili vlastnú schému, ktorá v sebe zahŕňa tie druhy gramotností, ktoré sme v rámci zhromažďovania informácií našli. Tie sme zoskupili podľa príbuznosti a priradili sme ich k štyrom hlavným oblastiam gramotnosti, ktorými by mal každý aktívny jedinec súčasnej doby disponovať. Medzi ne patria gramotnosť **funkčná**, **informačná**, **kultúrna** a **sociálna**. Vlastníci týchto štyroch základných druhov gramotností by mali byť plnohodnotnými členmi spoločnosti s bezproblémovosťou uplatnenia sa na pracovnom trhu, v osobnom i spoločenskom živote. Každá z týchto gramotností ďalej obsahuje iné dielčie gramotnosti, ktoré ako už bolo spomenuté, sa svojim názvoslovím stali doménou 21. storočia. Ich počet je 28, ale ako naznačujú otáz-

niky pod každou z jednotlivých oblastí, ich počet nie je ustálený a je možné, že sa budú rozrastať o nové druhy. Taktiež nižšie grafické znázornenie s nekomplexne uzatvorenými rámkami jednotlivých druhov gramotností naznačuje, že ich vymedzenie nie je fixné, a je zrejmé, že obsahovo sú si tieto druhy gramotností blízke (napr. matematická a numerická gramotnosť; počítačová a internetová; cudzojazyčná a jazyková; atď.).

V nasledujúcich riadkoch stručne zadefinujeme základnú charakteristiku novovzniknutých druhov gramotností, ale aj tých ustálenejších. Zaujímavý bol spôsob pri hľadaní definícií k jednotlivým druhom gramotností, pretože vo viacerých inštitúciách, materiáloch a dokumentoch sa spomína pojem tej-ktorej novovzniknutej gramotnosti, nie však jej vymedzená kľúčová definícia. Tieto pojmy pre nás neostali odignorované, pretože je len otázkou času, kedy sa dostanú do povedomia verejnosti. Na základe dostupných podložených informácií sme sa ich pokúsili stručne zadefinovať (pokým nie sú už riadne definované iným autorom alebo štúdiou, kde tieto citácie uvádzame) nasledovné druhy gramotnosti:

Civilizačná gramotnosť – je M. Velšicom (2002) definovaná ako činnosť a zručnosť, ktorá súvisí s každodenným životom človeka – obsluha automatov, telefonovanie, napísanie životopisu, zvládnutie modernej techniky, platbu pomocou kreditnej karty, naladenie televízora, používanie internetu či inej formy elektronickej komunikácie na báze moderných IKT (chat, WAP, SMS, MMS).

Cudzojazyčná gramotnosť – je charakterizovaná schopnosťou jedinca ovládať na komunikačnej úrovni aspoň dva cudzie jazyky (okrem materinského), čím aktívne prispieva k rozvoju a formovaniu svojej osobnosti a súčasne si vytvára podmienky pre ďalšie efektívne celoživotné vzdelávanie.

Čitateľská gramotnosť – PIRLS (2006, In J. R. Campbell eds., 2001) čitateľskú gramotnosť definuje ako schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje a majú hodnotu pre jednotlivca. Čitatelia dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, pre zábavu a čítanie používajú ako jeden z nástrojov pre dosahovanie rozmanitých životných cieľov.

Environmentálna gramotnosť – je schopnosť porozumenia životnému prostrediu, v ktorom si jedinec rozvíja svoje znalosti, vie ich prepojiť vo vzájomných vzťahoch v prírode a svojim prístupom a správaním pozitívne vplyva na životné prostredie. Jedinec sa zúčastňuje, či už individuálne alebo skupinovo, na riešení

aktuálnych otázok životného prostredia a aktívne sa podieľa na riešení ekologických problémov.

Estetická gramotnosť – v sebe zahŕňa „súbor vedomostí o možnostiach a limitoch umenia, o všetkých druhoch estetických podôb, stavoch, vlastností a funkcií estetična. Ide o súbor schopností adekvátne definovať kategórie krásna a ošklivosti so snahou reagovať na bytie človeka pomocou umenia. Rovnako ide o súbor návykov nevyhnutných pre kultúrne bytie a súbor istých postojov, hodnôt a očakávaní súvisiacich s estetickým“ J. Zeleiová (2007).

Funkčná gramotnosť – je schopnosť efektívne sa zapájať a participovať na rozličných skupinových a spoločenských aktivitách vyžadujúcich používanie gramotnosti, vrátane čítania, písania, počítania, ako aj o samostatné využívanie gramotnosti v prospech vlastného individuálneho rozvoja i rozvoja spoločnosti (O. Zápotočná, 2004).

Dokumentová gramotnosť – podľa P. Gavoru (2002) obsahuje vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie, spracovávanie a používanie informácií, informačných materiálov v krátkych, často nesúvislých textoch, akými sú napríklad formuláre, oznámenia, diagramy, grafy, reklamné texty, atď.

Dopravná gramotnosť – je schopnosť orientovať sa v názvosloví jednotlivých dopravných pracovných profesií, znalosť charakterizovať dopravné prostriedky a zásady bezpečnosti na cestných komunikáciách, byť zodpovedný za seba a iných účastníkov cestnej premávky, poznať základné dopravné značky, poskytnúť prvú pomoc raneným osobám a kontaktovať príslušné bezpečnostné orgány.

Digitálna gramotnosť – zahŕňa znalosti, zručnosti a porozumenie potrebné pre primerané, bezpečné a produktívne používanie informácií a digitálnych technológií na učenie sa, poznávanie, v zamestnaní a v každodennom živote. Je to súbor schopností využívajúcich nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie, efektívne riešenie úloh v digitálnom prostredí, a porozumenie spoločenských dôsledkov (vrátane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnej kultúre (I. Kalaš, 2010).

Finančnú gramotnosť – definujeme ako schopnosť zodpovedne sa postarať o svoje financie (mzdy, odvody, vklady, pôžičky, dôchodok) a zabezpečiť seba a ostatných rodinných príslušníkov do budúcnosti. Je to aj komplex schopností, ktoré sú využívané najmä pri bezpečnom zaobchádzaní s finančnými operáciami, pri investovaní do nehnuteľností, ale aj schopnosť efektívne šetriť financie tak,

aby sme neupadli do dlžôb a nenechali sa zmanipulovať rôznym rafinovaným marketingovým trikom.

Hudobná gramotnosť – v sebe integruje nielen schopnosť čítať a písať v hudobnej reči, ale najmä aktívne počúvať a reflektovať hudobný dynamizmus hudobných diel, prípadne ho interpretovať a aktívne spodobovať hudobno (J. Zeleiová, 2007).

Informačná gramotnosť – je schopnosť práce s komunikačnými technológiami, ktoré nám pomáhajú primerane, bezpečne a produktívne vyhľadávať, ukladať, vytvárať, prezentovať, triediť a vymieňať informácie v procese poznávania a učenia sa v každodennom živote.

Internetová gramotnosť – je schopnosť vedieť efektívne pracovať s internetom, e-mailom, k dosiahnutiu rýchlo získaných informácií a rýchlym transportom informácií. Za dôležité sa považuje aj správne zadávanie kľúčových slov pre urýchlené vyhľadávanie informácií. Je to aj uvedomenie si neobmedzenej celosvetovej komunikácie a jej bezhraničné používanie.

Inštitucionálna gramotnosť – je schopnosť počínať si so spoločenskými ustanovizňami, inštitúciami a úradmi, vedieť využiť ich služby a účelne si vybaviť potrebné náležitosti, podávať žiadosti, vyplňať tlačivá, vybavovať agendu.

Jazyková gramotnosť – je schopnosť poznania účelu jazykových kompetencií ako je hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie, komunikovanie, myslenie. Je to aj schopnosť vyhľadávať jazykovo podnetné prostredie a schopnosť pre úspešné osvojovanie si pravidiel jazyka (v písanej i hovorenej reči).

Kartografická gramotnosť – je schopnosť vedieť sa orientovať v mapách (turistických, satelitných), plánoch miest a obcí, vhodne využívať autoatlas a správne sa orientovať podľa stanovených súradníc. Rovnako tak platí aj pri tvorbe nových máp, znázorňovaní zemského povrchu, zaznamenávaní nebeských telies a objektov, javov a ich vzájomných vzťahov.

Kultúrna gramotnosť – za kultúrne gramotných sa považujú jedinci pohybujúci sa v danej kultúre, ktorí zdieľajú isté kultúrne obsahy a vedomosti, musia poznať a chápať to, ako konkrétna kultúra tieto obsahy interpretuje, aké miesto im vo svojej štruktúre vymedzuje, a akým spôsobom sa táto štruktúra tvorí. Nejde iba o sumu poznatkov o danom fenoméne, ale o to, ako daná kultúra s týmito poznatkami pracuje (O. Zápotočná, 2004).

Literárna gramotnosť – je schopnosť úzko spojená s literou písaného slova, s osvojovaním a všestranným rozvíjaním písanej reči, ako mimoriadne výz-

namného medzníka v procese akulturácie dieťaťa. Táto schopnosť súvisí viac s procesom osvojovania si písanej reči ako nevyhnutného nástroja, otvárajúceho cestu ku kultúrnym obsahom v záujme ďalšej kultivácie človeka a jeho všestranného a funkčného uplatňovania (O. Zápotočná, 2001).

Matematickú gramotnosť – PISA definuje ako schopnosť jedinca poznať a pochopiť úlohu, ktorú matematika zohráva vo svete, robiť dobre podložené úsudky a preniknúť do matematiky tak, aby spĺňala jeho životné potreby ako kreatívneho, zainteresovaného a premýšľajúceho občana.

Mediálna gramotnosť – je schopnosť lepšie porozumieť informáciám prepravovanými kanálmi masovej komunikácie – tlačou, fotografiou, filmom, rozhlasom a televíziou a uskutočniť tak zdravú nezávislosť od prenikavého vplyvu médií s cieľom vytvoriť si vlastný názor na dôležité záležitosti (A. Silverblatt, 2002).

Multikultúrna gramotnosť – je schopnosť jedinca orientovať sa aj v iných kultúrnych prostrediach ako domácom. Ide o presadzovanie jednotných práv všetkých kultúr, národov, etník a rás, rešpektovanie ich politiky, zvykov, tradícií, náboženstva, životných filozofií a ideí, aby nedochádzalo k neustálym napätiam a rasovým neznášanlivostiam.

Numerická gramotnosť – je spôsobilosť človeka spracovať a aplikovať numerické operácie s informáciami, ktoré sú priamo alebo nepriamo zakomponované do informačných textov, napr. do objednávok, faktúr, výpisov z účtov, tovarových služieb, cestovných poriadkov (L. Vakermanová).

Počítačová gramotnosť – je súbor zručností a schopností zameraných na využívanie moderných multimediálnych technológií, predovšetkým počítača, počítačových programov, ktoré umožňujú vstup do sveta informácií.

Pohybová gramotnosť – je schopnosť zaobchádzať so svojím telom pre vlastné psychické i fyzické účely, ako aj uvedomenie si významu pohybovej aktivity v živote, schopnosť vedieť športovať, ovládať správne držanie tela a predchádzať tak mnohým civilizačným ochoreniam.

Pracovná gramotnosť – je schopnosť uvedomenia si dôležitosti práce pre život, ako aj schopnosť vedieť si vyhľadať vhodné a dostupné zamestnanie, vyznať sa na trhu práce, vedieť ako postupovať, ak by sme sa dali na podnikateľskú sféru, taktiež sa za pracovnú gramotnosť považuje i znalosť správneho vystupovania v rámci pracovného kolektívu, dodržiavanie pravidiel pracovného protokolu, odolnosť voči stresu, predchádzanie *burn-out* efektu.

Prírodovednú gramotnosť – definuje PISA ako schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ku ktorým v dôsledku ľudskej aktivity dochádza.

Sociálna alebo emocionálna gramotnosť – je schopnosť úspešne zvládať, ovládať a uplatňovať svoje prežívanie, správanie, postoje, emócie a túžby, medzilidskú komunikáciu, a bez významnejších ťažkostí vychádzať so všetkými typmi ľudí na základe spoločenskej alebo individuálnej úrovne.

Sociologická gramotnosť – je podľa I. Ráca (2011) súčasťou sociálnej gramotnosti, kedy človek poznáva, chápe svoj sociálny svet, svoje vzťahy, hodnoty, normy tradície a svoje miesto v ňom ako aj iných ľudí, s ktorými tento svet zdieľa. Sociologická gramotnosť je ovplyvnená poznaním sociologických zdrojov, akými sú napríklad rôzne články, štúdie, výskumy, monografie, alebo štúdiom základov sociologickej interpretácie sveta človeka.

Technickú gramotnosť – vymedzujú M. Kožuchová a J. Pavelka (2007) v troch línách, a to v postojovom rámci, aby ľudia chápali úlohu techniky v spoločnosti z pohľadu ekonomických, ekologických, sociálnych, estetických a morálnych vzťahov; v obsahovom rámci pri orientácii v technických pojmoch a procesoch a narábaní s technickými prostriedkami; v procesuálnom rámci na osvojenie si princípu navrhovateľských a konštruktérsko-technologických aktivít.

Vizuálna gramotnosť – je schopnosť jednotlivca prijímať a produkovat' vizuálne informácie, ktoré zahŕňajú klasické formy vizualizácie: kresbu, maľbu, grafiku, sochu, fotografiu, videoumenie, umenie inštalácie objektu, a tiež širokú oblasť dizajnu (B. Šupšáková, 2004). Je to aj schopnosť myslieť, učiť sa a vyjadrovať sa prostredníctvom abstraktných symbolov a obrazov.

Vynárajúcu sa gramotnosť – definuje M. Belešová (2011) ako postupný proces objavovania čítania a písania, ktorý prebieha v čase od narodenia – až kým dieťa zvládne proces čítania a písania. V procese tohto objavovania si dieťa vytvára vlastný postoj k čítaniu a písaniu, čím sa stáva aktívnym konštruktérom svojho učenia a myslenia a nezastáva rolu iba pasívneho prijímateľa informácií. Základom tejto gramotnosti sa deti prirodzene učia ešte pred vstupom do školy, kde už prebieha formálna výučba čítania a písania.

Zdravotná gramotnosť – zahŕňa poznatky o základných informáciách týkajúcich sa fyzického a psychického zdravia, poznatkoch o zdraví, o preventívnych opatreniach pri predchádzaní rôznych ochorení, vrátane správnej výživy

a životosprávy, pravidelného cvičenia, vyvarovania sa záťažových situácií a stresu. Je to aj schopnosť vedieť kde, ako a s kým sa poradiť v prípade náhlych i pretrvávajúcich zdravotných nevoľností.

Spoločným znakom všetkých vyššie spomenutých druhov gramotností je presvedčenie, že v dnešnej dobe nestačí vedieť len čítať, písať, počítať, ako nás to bežne učili v škole. To nám ako vybavenie do života nestačí a sami sa často nedobrovoľne musíme prepracovávať k poznaniu iných oblastí a rozšíriť si tým poznatky a nevyhnutne sa ďalej vzdelávať. A pretože doba od nás vyžaduje čoraz vyššie nároky, musíme sa i my zachovať flexibilne a prispôsobovať sa požiadavkám modernej doby, často ju i predčiť.

Odborná literatúra uvádza ďalšie druhy gramotností, napríklad gramotnosť medicínska, umelecká, hygienická. V duchu si môžeme klásť otázky, aké nové druhy gramotností v najbližšej dobe vzniknú. Bude to gramotnosť občianska, obranná, krajinná? Alebo to bude kreatívna či kritická gramotnosť?

Literatúra

BELEŠOVÁ, M. 2011: Žiakovo poňatie čítania a písania. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov Prešov 2011*. [CD-ROM] Prešov : Katedra pedagogiky FHPV PU, s. 355 – 361. ISBN 978-80-555-0482-7

CAMPBELL, J. R. (eds.) 2001: Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. Boston : Boston College. [online] p. 3. [citované 8. novembra 2011]. Dostupné na <http://isc.bc.edu/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf >

GAVORA, P. 2002: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia práce a výskumu. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171 – 181.

HANULA, M. 2004: *Mária Terézia*. Encyklopédia SME.

KALAŠ, I. 2010: Digitálna gramotnosť a Pinocchiov zlatý kľúčik. In *Moderné vzdelávanie v materskej škole*. [online] [citované 8. novembra 2011]. Dostupné na <http://www.spv-zv.sk/publikacie/prispevok_UK_BA_Kalas_HAJ.doc>

KOŽUCHOVÁ, M. – PAVELKA, J. 2007: Požiadavky na vedecko-technickú gramotnosť absolventa základnej školy. In MAŇÁK, J. – JANÍK, T. (eds.) *Absolvent základní školy*. Brno : PdF MU, s. 168 – 178. ISBN 978-80-210-4402-9

NEWMANOVÁ, B. 2008: Information Literacy. [online] [citované 27. novembra 2011]. Dostupné na <<http://librarynext.wordpress.com/category/information-literacy/>>

OECD 2003. *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD, s. 24.

OECD 2003. *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD, s. 133.

PAVLÍK, O. (eds) 1984: *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 1. Zväzok – O. Bratislava : Veda. 745 s.

RÁC, I. 2011: Vybrané kapitoly zo sociológie. [online] [citované 1. novembra 2012]. Dostupné na <web.tuke.sk/kip/download/.../tezy2011.doc> SILVERBLATT, A. 2002. Media Literacy in an Interactive Age. [online] [citované 11. novembra 2011]. Dostupné na <<http://www.readingonline.org/newliteracies/silverblatt/index.html>>

VAKERMANOVÁ, L.: Numerická gramotnosť. [online] [citované 8. novembra 2011]. Dostupné na <http://www.proz.com/?sp=kog_glossary&sp_mode=viewTerm&term_id%5B%5D=19120&lang=slk&disc_spec_id=67>

VELŠIC, M. 2002: Civilizačná gramotnosť – problém budúcnosti. [online] [citované 29. októbra 2012]. Dostupné <www.ivo.sk/324/sk/.../civilizacna-gramotnost-problem-buducnosti>

WIEGEROVÁ, A. 2002: Prírodovedná gramotnosť ako súčasť profilu absolventa 1. stupňa ZŠ. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.) *Absolvent základní školy*. Brno : PdF MU, s. 153 – 159. ISBN 978-80-210-4402-9

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2004: Vizualita, vizuálna gramotnosť, vizuálna inteligencia. In ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava : DIGIT.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2001: Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ Z. – PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál. 456 s. ISBN 80-7178-585-7

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. Kultúrna gramotnosť v sociálno-patologických súvislostiach. [online] [citované 30. októbra 2012]. Dostupné na <pdf.truni.sk/download?kpep/...gramotnost.doc>

ZELEIOVÁ, J. 2007. Využitie rituálu a jeho terapeutickej funkcie v hudobno-výchovnom procese. In BĚLOHLÁVKOVÁ, P., PECHÁČEK, S. (eds.) *Kontexty hudební pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta KU, s. 170 – 174.

Mgr. Mária BELEŠOVÁ
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
e-mail: dbelesova@fedu.uniba.sk

Výsledky školstva v SR

Výsledky práce učiteľov v školstve SR sa vyjadrujú viacerými spôsobmi. Pochopiteľne, čiastočne môže ísť aj o výsledky práce učiteľov v zahraničí, kde mohli občania Slovenska nadobudnúť príslušné vzdelanie. Napríklad sa štatisticky sleduje ukazovateľ o „*dosiahnutej úrovni vzdelania*“. A to ako percentuálny podiel ľudí vo veku 25 – 64 rokov s dokončeným, minimálne stredoškolským vzdelaním na celkovom počte občanov v uvedenom veku. Takto definovanou úrovňou vzdelania je Slovensko podľa údajov z roku 2011 z 33 štátov Európy na poprednom 3. mieste s 91,3 %. Na 2. mieste je Česko s 92,3 % a na 1. mieste s 92,9 % je Litva. Priemer za Európsku úniu (dvadsaťsedmičku) bol 73,4 % v roku 2011. Najnižšia úroveň vzdelania obyvateľov v roku 2011 bola v Turecku (29,2 %).

Iným objektom skúmania a vykazovania vzdelania občanov Slovenska je súbor „*pracujúcich podľa dosiahnutého vzdelania*“ za všetkých pracovníkov od veku 15 rokov. Preto nejde len o minimálne stredoškolské vzdelanie, ale aj nižšie (vrátane základného a bez školského vzdelania). Pre zovšeobecnené vyjadrenie úrovne

vzdelania sa môže použiť indexová metóda. Pri nej sa jednotlivým stupňom vzdelania priradí koeficient vyjadrujúci náročnosť a dĺžku vzdelávania pre jeho získanie a kvalitatívna úroveň vzdelania vo vzťahu k základnému vzdelaniu (s určeným koeficientom 1). Učňovskému a stredoškolskému vzdelaniu bez maturity zodpovedá koeficient 1,5. Učňovskému vzdelaniu s maturitou, ako aj všeobecnému a odbornému stredoškolskému vzdelaniu s maturitou a vyššiemu odbornému vzdelaniu sa kvantifikoval koeficient na úrovni 2,0. Vysokoškolskému vzdelaniu, a to pre celý súbor 1. – 3. stupňa sa kvantifikoval koeficient na úrovni 3,4. Keby všetci pracujúci v SR mali vysokoškolské vzdelanie, celkový koeficient ich vzdelanostnej úrovne by bol 3,4.

Na základe váženého aritmetického priemeru sa vypočítal celkový koeficient vzdelanostnej úrovne pracujúcich na Slovensku. V roku 2000 dosahoval úroveň 1,899, v roku 2005 vo výške 2,001, v roku 2010 vo výške 2,070 a v roku 2011 bol na úrovni 2,084.

Vývojovo sa uvedený koeficient vzdelanostnej úrovne pracujúcich na Slovensku za obdobie 11 rokov – medzi rokmi 2000 až 2011 zvýšil o 9,7 %. Ide o pozitívny trend. Je to dané tým, že v štruktúre pracujúcich v absolútnom vyjadrení klesá počet pracujúcich so základným vzdelaním a so vzdelaním bez maturity. V roku 2000 ich bolo 975 tis. a v roku 2011 ich bolo 740 tis. Pracujúcich s vysokoškolským vzdelaním narástlo z 248 tis. v roku 2000 na 470 tis. v roku 2011.

Všeobecné rozširovanie vedomostí a poznatkov ľudstva je na Slovensku už dávno opodstatnene považované za významnú podmienku pozitívneho vývoja spoločnosti. Vzdelanostná úroveň obyvateľstva je bezpodmienečnou podmienkou efektívneho a kvalitného vývoja spoločnosti, jej ekonomiky i kultúry. Nie je – pravda – podmienkou jedinou a nie dostatočnou. Musí byť dopĺňaná podnikavosťou, manažérskym umením, vlastníctvom kapitálu, prírodnými podmienkami, štruktúrou surovinných zdrojov a podobne.

Právo na vzdelanie občanov Slovenska je zakotvené v Ústave SR z 1. 9. 1992 a v nadväzujúcich zákonoch, vyhláškach a smerniciach. Spoločenské orgány a rôzne organizácie (vrátane cirkví) sa celkovému vzdelávaniu na Slovensku venovali v rôznej miere a intenzite už od 19. storočia. Osobitne a výraznejšie však najmä v 20. a 21. storočí. Výsledky sa dostavili.

Iným vyjadrením vzdelanostnej úrovne obyvateľstva na Slovensku je sledovanie vzdelania nielen obyvateľstva 25 – 64-ročného, ale aj všetkých obyvateľov nad 25 rokov (teda aj nad 65 rokov). Prezentujú to podklady najmä zo sčítaní obyvateľstva, domov a bytov v desaťročných cykloch. Vypočítalo sa, že kým koeficient vzdelanostnej úrovne 25-ročného a staršieho obyvateľstva v roku 1950 bol vo výške 1,062, v roku 2001 bol už 1,891. Narástol o 78 %. Pre rok 2011 ešte nie sú všetky podklady pre výpočet koeficientu vzdelanostnej úrovne obyvateľstva SR. Dá sa expertne odhadnúť, že dosiahne úroveň približne 2,050.

Vývojovo došlo k podstatnej zmene v štruktúre obyvateľstva podľa dosiahnutého stupňa vzdelania:

- podiel obyvateľstva bez vzdelania, resp. s neukončeným základným vzdelaním a so základným vzdelaním sa znížil z 93,6 % v roku 1950 na 26,9 % v roku 2001. Znamená to, že počas 50 rokov išlo o zníženie o dve tretiny. V absolútnom vyjadrení išlo o zníženie z 1,7 mil. v roku 1950 na 0,9 mil. v roku 2001;
- oproti tomu – podiel obyvateľstva so stredným vzdelaním stúpol z 5,7 % v roku 1950 na 61,5 % v roku 2001. Je to takmer 11-krát viac. V absolútnom vyjadrení to bol nárast zo 106 tis. obyvateľov v roku 1950 na 1605 tis. v roku 2001 a
- podiel obyvateľov s vysokoškolským vzdelaním stúpol z 0,7 % v roku 1950 na 11,6 % v roku 2001. Bol to takmer sedemnásťnásobok. V absolútnom vyjadrení išlo o nárast z 13 tis. v roku 1950 na 402 tis. v roku 2001.

Výrazný nárast koeficientu vzdelanostnej úrovne obyvateľstva na Slovensku bol umožnený okrem iného napríklad aj prostredníctvom zvyšovania počtu prijímaných a študujúcich na slovenských vysokých školách. Kým v roku 1950 bolo novoprijatých na vysoké školy na denné štúdium v počte 10 tis., v roku 2011 ich bolo 33 tis. + v externej forme 12 tis. V ostatných rokoch totiž bolo vo vzťahu k 18-ročnej populácii prijímaných na vysokoškolské štúdium okolo 80 %. Dosiahol sa cieľ formulovaný začiatkom 90. rokov minulého storočia.

Podobne sa vypočítava – z dostupných údajov – koeficient vzdelanostnej úrovne obyvateľstva aj za iné vybrané štáty sveta. Z porovnania vyplynulo, že Slovensko dlhodobo patrilo a patrí vzdelanostnou úrovňou obyvateľstva medzi 15 štátov s najvyššou úrovňou. Napríklad za porovnania za rok 1990 vyplynulo, že najvyšší koeficient vzdelanostnej úrovne obyvateľstva malo Nórsko (2,100) a Kanada (1,994). Slovensko s príslušným koeficientom 1,731 bolo na 13. mieste.

Pramene

Sčítania obyvateľov, domov a bytov v rokoch 1950, 1961, 1970, 1980, 1991 a 2001. Štatistické ročenky Slovenskej republiky.

Michal MAJTÁN, PhD.,
čestný predseda Futurologickej spoločnosti na Slovensku

Univerzita nemá poslucháčov

Niektorí univerzitní a iní vysokoškolskí učitelia sa vyjadrujú o svojich študentoch ako o poslucháčoch. Aj Krátky slovník slovenského jazyka (Bratislava : Veda, 1997, s. 504) zaznamenáva výskyt tohto výrazu v dvoch významoch:

1. kto počúva (rozhlas, prednášku a pod.): *recitácia zaujala poslucháčov*,
2. vysokoškolský študent: *poslucháč filozofie, medicíny*;...

V tomto užitočnom slovníku sa uvádza o. i. výraz *poslucháčstvo* vo význame hromadného pojmu poslucháči, ako aj výraz *poslucháreň* vo význame prednáškovej miestnosti na vysokej škole. Zaraďujú sa tu aj slová: *poslúchať, poslúchnuť, poslušný, poslušne, poslušnosť*. Mohlo sa tu uviesť aj slovo *posluch*, lebo neznamená didaktický termín *náčuv* (ani „počuv“). Synonymický slovník slovenčiny Bratislava : Veda, 2004, s. 497) uvádza „poslucháča“ ako študenta a vnímateľa.

Je šokujúce, že legislatívny zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov používa termín „poslucháč“, a to asi 22-krát na strane 2 až 8. (Na našej jednej poprednej rozhlasovej stanici však veľmi radi prijímame rolu poslucháča.)

Aj v literatúre z cudzojazyčnej didaktiky sa občas vyskytuje nesprávny výraz „schopnosť počúvať“ (či najnovšie aj tzv. kompetencia počúvať). Ide podľa nás

o „*spôsobnosť* načúvať“ (angl. *skill of listening*), ktorú zaradíme do kategórie rečových spôsobností (angl. *speech skills* alebo *speech arts*). Nejde o kompetentnosť/spôsobilosť, lebo spôsobnosť je jadrom spôsobilosti (Švec). Absolventi odborov učiteľstva sú povinní absolvovať **načúvy** na vyučovacích hodinách u tzv. cvičného učiteľa. S ním potom za prítomnosti fakultného predmetového metodika rozoberajú a hodnotia v rámci praktík a praxí spôsobilosti učiteľovať kľúčové situácie 45-minútového procesu učenia sa – vyučovania. Adept učiteľstva tu funguje iba ako **načúvač**. Posluch nie je počuv ani náčuv.

V prípade „poslucháča“ nejde „iba“ o výraz pre pomenovanie toho, komu vysokoškolský učiteľ adresuje svoju prednášku. Ide v podstate o *poňatie* vysokoškolačka ako *načúvača* a nie o žiaduci koncept učiaceho sa, a to ako partnera a kolegu.

Pojem *učiacej sa osoby* môžeme vyjadriť viacerými pomenovaniami: predškolačk, škôlkar, školáčik, žiak, premiant, prímus, primán, učeň, poškolák, konškolačk, stredoškolačk, vysokoškolačk, školený, školenec, cvičenec, študent, študujúci, maturant, pregraduand, graduand, postgraduand, doktorand, samouk/autodidakt, seba vzdelávateľ, trénovaný atď. Mnohoraké podoby učiacej sa a vyučovanej osoby môžeme pomenovať novým súhrnným termínom **discent** podľa latinského základu *discó* = učiť sa (prítom lat. *doceo* = učiť niekoho, vyučovať a byť v profesijnej role učiteľa = **docenta** ako každého učiteľa, najmä všetkých kategórií vysokoškolských učiteľov).

Osoba, ktorá pokladá vysokoškolačkov iba za „poslucháčov“, nemá žiaduci prekoncept univerzitného študenta. Ten sa v nejednom prípade stáva vzdelanostným sebaautorom. Tá osoba akiste nemá prehľad o formách tvorivého prednášania „s kontaktom“ a o tvorivom procese študentovho učenia sa a učiteľovho vyučovania.

Univerzita nesmie mať poslucháčov (aj keď nemajú narušený **sluch** a **poslúchajú** svojho učiteľa). A nemá mať len **načúvačov**, ktorí sústredene načúvajú zmyslu a významu obsahu prednášky a sprevádzané neverbálne správanie sa prednášateľa. Má mať študujúcich **sebatvorcov**.

Aj prednášajúci v rolovej funkcii docenta (z lat. = vyučujúci) je alebo môže byť v role discenta, t. j. *učiaceho sa* poznávať, hodnotiť, konať a dorozumieť sa a porozumieť si. Niektorí domáci docenti a profesori si myslia, že prednášajú kvalitne a efektívne (podľa svojich kritérií a princípov evalvácie). Možno majú pravdu. Možno majú jediné poslanie (pre)ukázať svoje odborné vedomosti a znalosti, svoj jazyk, svoje vystupovanie, kultúru svojho odboru, keď plnia iba

rolu sebarealizátora alebo presadenia vlastného ja. Možno sebe samému kladú otázky:

Ktoré z poslání/misii plníme a máme plniť na alma mater?

Ktoré funkcie fakulty systematicky štruktúrujeme?

Koľko účelov vzdelávania uplatňujeme v svojich prednáškach?

Ktorú taxonómiu edukačných cieľov a učebných úloh aplikujeme?

Ktoré kognitívne ciele vzdelávania z 209 možných uskutočňujeme?

Ktoré procesy učenia sa u seba a u študentov pozorujeme a evidujeme?

Ktoré princípy alebo koncepty ľudského učenia sa presadzujeme?

Ktoré učebné procedúry, metódy a techniky využívame?

Ako pestujeme u svojich študentov (ako „načúvačov“) aj konštruktívne a predstavové myslenie, intelektuálnu kultúru, sociálnoemočnú inteligenciu,...?

Ktorú literatúru o študentovom samouctve a sebazvdelávaní odporúčame?

Ktoré učebnice a iné diela z učiteľskej edukológie využívame?

Akú spätnú väzbu si zabezpečujeme na prednáške a po prednáške? Ako reflektujeme svoje pôsobenie?

Poslucháč je termínom pracovného, študijného a vedného odboru žurnalistiky (hlavne masmediálnej náuky o vysielaní a komunikovaní). Nie je edukologický termín.

Štefan Švec
Katedra pedagogiky FF UK Bratislava
stevo.svec1@gmail.com
svec@fphil.uniba.sk

Vzdelanie – to nie sú len informácie

Problémom vzdelávania najmä mladej generácie v súčasnosti nie sú len peniaze všeobecne, či v konkrétnom prípade školné, učebnice, počítače a ich vybavenie, spôsoby preverovania vedomostí, celoživotné vzdelávanie učiteľov a ich postavenie v spoločnosti. Tými sa na najrôznejších úrovniach a pri rôznych príležitostiach argumentuje, či presnejšie, muruje. Uvedené parametre nepredstavujú všetiek, ale dajú sa zmeniť k lepšiemu, čo sa v niektorých prípadoch pomaly, ale preda, už uskutočňuje. Hlavným nastupujúcim problémom v oblasti vzdelávania je prístup k nemu. Ale to základné, čo mnohým pedagógom, ktorí si o sebe myslia, že sú moderní, úplne chýba, je pochopenie dilemy, že informácie nie sú vedomosti. Dá sa to dokumentovať stavom, kedy naši mladí ľudia v rôznych medzinárodných súťažiach majú so svojimi zahraničnými vrstovníkmi porovnateľné, či dokonca hlbšie vedomosti, no pre riešenie praktických úloh ich nevedia využiť. Kým sa budeme snažiť vychovávať „chodiacie encyklopédie“ niečo nie je v poriadku. Ale nemenej zavádzajúce v dobe internetu, či iných informačných médií, je preceňovanie významu záplavy neutriedených, nevyhodnotených a často aj nekorektných informácií, ktoré sa na nás každodenne rôznymi sprostredkujúcimi médiami valia.

Pochopiť, že informácie nie sú vedomosti (čo môžeme prirovnať dvojici významov *dívať sa* verus *vidieť*) je jedným z najdôležitejších poznatkov, ktoré môžeme sebe, ale predovšetkým svojim študentom, a to od základných po vysoké školy, poskytnúť. 33. generálna konferencia UNESCO v Paríži už v roku 2005 za jeden z nosných programov 21. storočia prijala program kreovania „*knowledge based societies*“, t.j. spoločností založených na poznatkoch a vedomostiach každého druhu. Vláda Slovenskej republiky sa prihlásila k plneniu uvedenej výzvy. Po dlhšom ako 10-ročnom období, by malo nastúpiť vyhodnotenie plnenia tohto programu, realizovať (implementovať) možné a želateľné korektúry do národného programu, prípadne zverejniť *status quo* a najbližšie vytýčené ciele.

Skutočnosť častokrát, najmä v postsocialistických krajinách, nezodpovedá základnej myšlienke programu: nie kampaň, ale sústavné vzdelávanie všetkých (!) vrstiev spoločnosti. V praktickej rovine to znamená: menej bulváru do našich elektronických a tlačených médií a viac kultúry, vzdelávania a výsledkov domácej i svetovej vedy. Informácie totiž nie sú vedomosti. Slovensko, ale aj mnohé ďalšie krajiny sa radi pochvália konštatovaním, že sú krajinami, kde sú informá-

cie každého druhu ľahko dostupné. Áno, je to vo väčšine prípadov tak. Až nadbytok virtuálnych informácií tu naozaj pre každého záujemcu existuje. Chýbajú ale, a to vo všetkých oblastiach individuálneho i spoločenského života, faktické a do oblasti organizácie verejného života praktické vedomosti väčšiny členov ľudskej komunity.

Anglický termín „*knowledge*“ bez dlhého uvažovania chápeme ako poznatok, vedomosť, či um. Presnejší významový preklad daného slova v prípade použitého slovného spojenia by mal byť „informácia“. Zaužívaný preklad spojenia „*knowledge based societies*“ vo význame „vedomostné spoločnosti“ je výrazne zavádzajúci. Rozdiel medzi informáciami (dátami, údajmi) a skutočnými vedomosťami sa výrazne zahmlil. Na podstatný rozdiel medzi informáciami a vedomosťami upozorňuje napríklad české príslovie „*Vědět (myšleno „mít k dispozici“)*“, ještě neznamená umět (tedy být schopen jich využít v praxi).

Väčšinou cítime rozdiel medzi vedomosťami – vedením a dátami – informáciami. To cítenie je len intuitívne: informácií môže byť príliš mnoho, môžeme nimi byť dokonca zahľtení, ak je ich skutočne mnoho (*information overload*), zatiaľ čo vedomostí nikdy nie je dostatok, či dokonca nadbytok. V prípade, že významový rozdiel medzi termínmi informácia a vedomosť vnímame len intuitívne, je potrebné to výrazné rozlíšenie definovať.

Informácie nájdeme na internete a nie sú k tomu potrebné žiadne špeciálne vedomosti, skúsenosti či zručnosti. Problém je v tom, že informácie (dáta) sú symbolickým opisom nejakej matérie, alebo nejakého postupu v činnosti. Vedomosť (schopnosť, um) predstavuje oveľa cennejšiu kategóriu. Je to len účelové posúdenie vhodnosti matérie, alebo cesty vedúcej k jej úpravám a najmä využitiu, čiže takto ku koordinácii vzťahu k jednotlivým údajom (dátam) a ich skupinám.

Všetko, čo každý z nás môže zapísať, opísať (charakterizovať) alebo digitalizovať (slovo, obraz, zvuk) je informácia. Informácia takto predstavuje vstup (v ojedinelých prípadoch aj výstup) do procesu koordinácie činností. Vedomosť je skutočná, koordinovaná akcia, vedúca k praktickému cieľu, zatiaľ čo informácia je len opis umožňujúci čiastkové (napr. výrobné) postupy. Informácie sú len vstupmi do vedomostného procesu koordinácie činností. Dosiachnutie vytýčeného cieľa prostredníctvom akcie (nielen na papieri) je jediným dôkazom praktickej, teda použiteľnej vedomosti. Všetko ostatné sú informácie. Tie sú na základe svojej komplikovanosti niekedy zamieňané s vedomosťami.

Informácie sú potrebné, ale nie postačujúce. Účelom informácií nie sú samotné informácie, ale prostredníctvom nich nadobudnuté vedomosti. Podobne, účelom vzdelávania nie sú informácie, ale vedomosti. V súčasnej dobe sú informácie „komoditou“ – sú všadeprítomné, a to v podstate v akomkoľvek množstve. Čoho je poskromne, sú vedomosti. Naopak, tých je stále menej, i napriek tomu, že sú jediným zdrojom konkurenčnej výhody, jediným pravdivým kapitálom v každej ľudskej činnosti. Zapamätáť si konkrétne letopočty, alebo odborné termíny – to všetko patrí do kategórie informácií, ktoré sú zároveň menej významné ako konkrétne vedomosti. Vedomosti sú získané poznatky o tom, ako a prečo to či ono v spoločnosti i spoločenskej praxi funguje, k akým dochádza premenám a ako tieto možno ovplyvniť.

Že vzťahy medzi informáciami a vedomosťami sa často pletú aj v prípade vysokoškolských študentov, dokumentujem nasledovným príkladom. Pri skúške na konci šiesteho semestra som dohovárať celkove schopnému študentovi, že má dosť informácií, no nevie ich použiť. A jeho odpoveď? „*Odpoveď si prečítam na internete*“. Ako hlboko sa uvedený mladý človek mýlil! Na internete nájde skutočne len informácie, nie reálnu vedomosť jednotlivca.

Od rôznych dát a informácií, ktoré sú všade okolo nás, sa globálna spoločnosť presúva k vedomostiam (AKO?) a múdrosti (PREČO?). Aj vzdelávacie inštitúcie sa podstatne odlišujú tým, ako vychovávajú žiakov a študentov: niektorí len odovzdávajú informácie (často už zastarané), zatiaľ, čo iní učia nadobúdať vedomosti pre následné akcie, teda učia koordinovať informačné vstupy. Spoločnosti predsa nesúťažia medzi sebou kto viac vie, ale kto viac dokáže.

Základné typy vedomostí sú: schopnosť (zručnosť, um) vedomosť (uznaná schopnosť, profesionalita v odbore činnosti) a vysoká (expertná) odbornosť.

Získavať by sa mali priebežným štúdiom od základného, cez stredné a vysokoškolské, až po celoživotné, nadstavbové. Možno ich charakterizovať nasledovne:

- 1. Schopnosť** – je účelová koordinácia akcie, pri ktorej činnosti sú vnútorné, skúsenostné, sebadeklarované a sebahodnotiace pravidlá. Viem písať, čítať a viesť podnik, pretože moja koordinácia vyhovuje mojim vlastným pravidlám hodnotenia kvality. Schopnosť môže nadobudnúť vysokú kvalitu najmä vtedy, keď je subjekt (jej nositeľ) náročný a najmä sebakritický. Vedieť, byť zručný, byť šikovný v dosahovaní osobne prospešných výsledkov však nestačí: potrebné je spoločenské a inštitucionálne priaznivé hodnotenie.

V niektorých kultúrach súčasného sveta nie sú uznávaní samoukovia, polovzdelanci či šamani.

2. **Vedomosť** – (v pravom zmysle) je založená na splnení vonkajších pravidiel koordinácie. Spoločnosť, inštitúcie, remeslo a profesia potvrdzujú a osvedčujú spoločensky použiteľnú vedomosť, nielen prostú individuálnu schopnosť. Profesionál sa dokáže podriadiť pravidlám a kritériám profesie, naproti tomu laik, chytrák a samouk spravidla nie. Schopnosť prerastá vo vedomosť len v kontexte spoločenského „oprávnenia“. Podriadenie sa náročným pravidlám neznamená slabosť, ale je takpovediac erbom, či vývesným štítom profesionality.
3. **Expertná vedomosť** – odbornosť a expertíza predstavujú vyššiu formu vedomostí. Profesionál (v zmysle svojej profesie), ktorý zvládne pravidlá koordinácie akcie tak, že získa schopnosť a oprávnenie tieto pravidlá ovplyvňovať a meniť, dosiahol odbornú znalosť. Len na tejto úrovni sú vedomosti schopné „učiť“ v zmysle „meniť“ existujúci systém pravidiel a kritérií, ktoré určujú kvalitu procesu a tým aj výsledku. Expert dlhodobo určuje, mení a vymedzuje pravidlá svojej odbornosti.

Školstvo na ktoromkoľvek stupni nemôže zostať spoločnosťou nepovšimnuté, či dokonca drancované s vidinou osobného prospechu. Musí byť doslovne preferované a reálne (nie heslami a proklamáciami) podporované. A to nielen finančne! O problematike školstva musia rozhodovať nadšení a vysokovzdelaní učitelia a musí byť administratívne spravované nemenej pre vec zapálenými a odborne zdatnými zástupcami územných celkov a štátu. A univerzity? Ich rozkvet je podmienený zachovaním si autonómie, pričom ich musia viesť grémia pragmatikov, ale súčasne aj reálnych vedcov a vizionárov.

V súčasnosti je dôležité, aby všetky typy škôl ťahali za jeden povraz v argumentácii voči občanom, ale aj štátu, za svoju výraznejšiu podporu. Nesmie nás rozdeľovať to, že súťažíme o finančné dotácie jedného ministerstva. Teraz je na programe dňa zastavenie prepadu (ako to inak nazvať), že i pri najnovšom hodnotení vysokých škôl sveta japonskou agentúrou sa opakovane žiadna slovenská univerzita neocitla medzi 500 najlepšimi svetovými univerzitami? Pohoršila si aj Česká republika, oproti dvom univerzitám v množine prestížnych univerzít pred niekoľkými rokmi, v súčasnosti sa ocitá len Karlova Univerzita. Odpovedá to vzdialenej, ale aj nedávnej tradícii? Zvýšenie kvality celého školského systému, ktorý začína pripomínať silne zanedbaný panelák s nezodpovedným (i keď nie chudobným) majiteľom, je celospoločensky potrebné. Veď vedomosť každého druhu v nasledovných decéniách 21. storočia, ale aj vo vzdialenejšej

budúcnosti, bude predstavovať základ prežitia každej národnej komunity na slušnej úrovni.

V ostatných rokoch bolo veľa bitiek v prospech vysokých škôl. Preto sa ďalej budeme venovať problematike školských zaradení nižších stupňov. Proklamované programy „optimalizácie“ základného a stredného školstva musia byť nahradené rozhodnými činmi pre jeho skvalitnenie. Štát by sa nemal zľaknúť podporovať hoci i 15 žiakov v miestnej základnej škole, ale zároveň programovo musí zvyšovať prestíž učiteľov v uvedených školách zvyšovaním plátov ich pracovníkov. Takto musí vyprovokovať želateľnú konkurenciu na miesta učiteľov a v dôsledku zvýšenia kvality učiteľských zborov podporovať ich samostatnosť pri voľbe obsahu i náplni vzdelávania.

Vysokoškolská rekvalifikácia a celoživotné vzdelávanie vysokoškolskej úrovne sa stávajú tretím pilierom pre všetkých pedagógov. Len aplikovaním uvedeného je možné zabezpečiť modernú výchovu od prvých stupňov po univerzity, a jej spojenie s vedou a výsledkami výskumu. Univerzita je len malou súčasťou spoločnosti, a každý učiteľ – akademik by sa mal zaujímať o to, čo sa deje mimo univerzity, v našom meste, v našom štáte, vo svete. Mal by sa zaujímať, ale zároveň spoznať ohrozenie, nepravosť, mal by vyjadrovať svoj názor, viesť verejnú diskusiu na rôzne témy spoločenského a politického života. Ale k veci patrí aj súhlas či nesúhlas so spôsobom realizácie vecí verejných! Snaha o riešenie otázok, ktoré nám kladie súčasnosť, ale už aj budúcnosť v súvislosti s kvalitou života jednotlivca, resp. s čo najdokonalejším a prospešnejším prežitím života ľudí, národov, celého ľudstva, si vyžadujú v prvom rade vypracovanie presnej a dôkladnej analýzy príčin súčasného stavu a stanovenie východísk pre optimálne budúce usporiadanie a organizovanie života jednotlivca a celých spoločstiev.

Aby výučba mladej generácie mohla vyústiť v čo najobjektívnejšie, avšak realizovateľné závery, pričom treba počítať s čo najkonkrétnejšími opatreniami, ktoré by viedli k jednoznačným prínosom pre naplnenie záujmov každého človeka a tým aj ľudstva, musela by, a to aj v budúcnosti vychádzať z dosiahnutých a čo najpresnejšie vedecky zdôvodnených poznatkov nielen vo vývoji Vesmíru a Zeme v ňom, ale aj prírody, človeka a jeho vývoja a dosiahnutého stupňa úrovne jeho myslenia.

Nestačí sústrediť pozornosť na niečo, a tým sú v súčasnosti neupravené (nespracované) informácie a rozšírená predstava o ich využiteľnosti bez skúseností a faktických vedomostí. Problém prežitia ľudstva je bez akýchkoľvek pochybností hlavnou, ak nie rozhodujúcou otázkou dňa. Ak má akákoľvek činnosť súvi-

siaca so súčasným, ale najmä budúcim životom ľudí zmysel, musí priniesť realizovateľné a čo najkomplexnejšie riešenia. K tomu je však potrebná výchova, ale aj chuť jednotlivca celý život prijímať nové informácie, čiže skrátene **učiť sa**.

Na záver si neodpustíme provokačnú poznámku. Vieme bezpečne, že náš súčasný životný štýl je správny? Nie je spotrebná spoločnosť cestou do slepej uličky? Hľadať odpoveď aj na takéto otázky by malo byť náplňou, ale aj výsledkom každého výchovného a vzdelávacieho procesu. Je totiž všeobecne známe, že pre riešenie akejkoľvek úlohy je potrebné vypracovať najprv analýzu a následne projekt, plán postupu a prehľad takzvaných postupových krokov. V prípade celosvetovej analýzy, ktorá by mala dopredu posunúť úroveň spôsobu myslenia a života ľudí, musíme vychádzať z množiny poznatkov z najrôznejších vedných odborov, najmä však z astronómie, vied o Zemi, histórie, biológie, informatiky etiky a estetiky atď. To si vyžaduje vedomosti a najmä spoluprácu expertov z rôznych odborov ľudskej činnosti. Mali by sme si uvedomiť, že v globálnom svete môžu byť záujmy vyspelých ekonomík, v porovnaní so záujmami väčšiny obyvateľov planéty Zem, obmedzené a najmä jednoznačne sebecké.

Dušan HOVORKA
Ivan TURNOVEC

Stredoeurópsky výmenný program – Ceepus III

CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies) je stredoeurópsky výmenný program pre univerzitné štúdiá, ktorý aktuálne podporuje akademické mobility 16 štátov strednej, východnej a juhovýchodnej Európy (Albánsko, Bosna a Hercegovina, Buhlarsko, Česko, Čierna Hora, Chorvátsko, Macedónsko, Maďarsko, Moldavsko, Poľsko, Rakúsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Srbsko, Kosovo), s dôrazom na regionálne špecifiká a európsku integráciu týchto štátov. Program vznikol v roku 1994, pričom Slovensko patrí k jeho zakladajúcim členom. Aktuálne, od roku 2011, sa realizuje program CEEPUS III

na programovacie obdobie siedmich rokov, pričom v akademickom roku 2012/2013 je do programu na Slovensku zapojených 17 univerzít a vysokých škôl.

Organizácia a riadenie programu je zabezpečené činnosťou spoločného výboru ministrov školstva zúčastnených štátov, centrálnou kanceláriou programu so sídlom vo Viedni a jednotlivými národnými kanceláriami. Financovanie programu je zabezpečené zo štátnych rozpočtov členských štátov, podľa čoho každý štát poskytuje určitý počet štipendijných mesiacov na svojich univerzitách v rámci programu. V aktuálnej sezóne je to v priemere asi 380 mesiacov na štát, pričom Slovensko ich poskytuje celkovo 600, čo zodpovedá asi sume 280 000 €, vyčlenenej pre rok 2012 z kapitoly Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Tento výmenný program má za cieľ rozvíjať spoluprácu zúčastnených vysokých škôl, ako aj rozvoj ich spoločných programov vedúcich k dvojitým alebo spoločným diplomom a k spoločnému vedeniu diplomových a dizertačných prác.

Hlavným účelom programu je však podporovať:

- vytváranie sietí spolupracujúcich vysokých škôl z členských krajín programu,
- štipendijné pobyty vysokoškolských študentov, doktorandov a učiteľov,
- študentské exkurzie a intenzívne kurzy v rámci schválených sietí spolupracujúcich vysokých škôl.

Spolupráca sa realizuje v rámci sietí a pozostáva minimálne z troch spolupracujúcich vysokých škôl, pričom aspoň dve z nich musia byť z rôznych štátov programu. Založenie novej siete si vyžaduje individuálne zaregistrovanie sa jednotlivých partnerov na stránke programu (www.ceeepus.info). Koordinátor vytvorí novú sieť vložím jej názvu do systému, kde následne pridá aj partnerské vysoké školy z ponúkaného zoznamu zaregistrovaných subjektov. Spoločnou dohodou, podloženou oficiálnymi dokumentmi jednotlivých partnerov, koordinátor vytvorí spoločný projekt siete, ktorý následne podá na schválenie. Hodnotenie a schvaľovanie nových sietí programu zabezpečujú jednotlivé národné a predovšetkým medzinárodná výberová komisia.

V rámci schválených sietí vysokých škôl a z hľadiska štipendijných pobytov vysokoškolských študentov, doktorandov a učiteľov, program podporuje tri druhy mobilít:

- semestrálne pobyty pre študentov a doktorandov v trvaní 3 až 10 mesiacov,

- krátkodobé pobyty pre študentov a doktorandov spojené s vypracovaním bakalárskej, diplomovej alebo dizertačnej práce v trvaní 1 až 2 mesiace,
- prednáškové a výskumné pobyty pre učiteľov.

Do tejto mobility sa môžu zapojiť všetci študenti v CEEPUS-e registrovaných slovenských vysokých škôl (zoznam: www.saia.sk v sekcii CEEPUS). Rovnako aj študenti iných slovenských univerzít sa môžu programu zúčastniť v takzvanom *freemover* režime. Uzávierka žiadostí o štipendijné pobyty zaregistrovaných uchádzačov programu je dvakrát ročne: **15. jún** a **31. október** pre obdobie nasledujúceho semestra (zimný/letný). Pritom celý proces od registrácie až po schválenie mobility je pomerne jednoduchý. Vyžaduje registráciu uchádzača na www.ceepus.info a vyplnenie elektronickej prihlášky na danú mobilitu v schválenej sieti. *Freemover* uchádzači, študenti a doktorandi sú okrem toho povinní do systému vložiť aj akceptačný list a dva odporúčacie listy. Učitelia v kategórii *freemover* dodatočne potrebujú pozývaci list a súhlas domácej vysokej školy s ich zahraničným pobytom. Úspešný štipendista následne dostane dekrét o pridelení štipendia (*Letter of Award*) a elektronicke potvrdí akceptáciu štipendia a podmienok účasti v programe. Ani po absolvovaní pobytu nie je štipendista zaťažovaný náročnou administratívou. Jeho povinnosťou je predloženie potvrdenia o absolvovaní pobytu (*Letter of Confirmation*) vydaného hosťujúcou univerzitou a vyplnenie správy o pobyte (*Mobility Report*) vo svojom elektronickej profile. Taktiež po návrate z mobility a predložení relevantných dokladov (cestovné lístky a podobne) má v domácej národnej kancelárii možnosť refundácie cestovných nákladov. O takúto refundáciu je však potrebné požiadať ešte pred samotným pobytom.

Finančné štipendium je účastníkom mobility vyplácané národnou kanceláriou programu v danej hostiteľskej krajine. Spôsob jeho vyplatenia (hotovosť, prevod na bankový účet) ako aj jeho výška, ktorá významne závisí aj od statusu štipendistu (študent – doktorand – učiteľ), sú v každom participujúcom štáte rôzne. Pohybujú sa približne od 50 € mesačne v Macedónsku pre študenta, až po 1 040 € v Rakúsku pre učiteľa. Priemerné štipendium pre študentov a doktorandov je približne 260 € mesačne, v prípade učiteľov vyše 500 €. Väčšina štátov však poskytuje štipendistom aj rôzne ďalšie výhody v podobe bezplatného alebo výrazne zľavneného ubytovania, stravovania, MHD a, samozrejme, bezplatného školného a základného zdravotného poistenia.

Na študentské mobility v rozsahu minimálne tri mesiace sa viaže aj uznávanie získaných kreditov (systém ECFS), pričom krátkodobé študijné/výskumné pobyty sú možné len v prípade vypracovania záverečnej práce. Prebiehajúci **krátko-**

dobý pobyt v danom štáte si však účastník mobility môže za určitých podmienok predĺžiť. Hlavnou podmienkou je, že univerzita, na ktorej je študent riadne zapísaný, má k dispozícii ďalšie nevyužívané štipendijné mesiace na predmetnej hosťovskej univerzite.

Na druhej strane existuje obmedzenie maximálneho počtu štipendijných mesiacov (celkovo 10), ktoré môžu študenti absolvovať počas svojho vysokoškolského štúdia I. a II. stupňa. Pre doktorandov a učiteľov takého obmedzenia neplatia.

Učiteľské mobility sú orientované na prednášky, semináre, konzultácie (záverečných prác) v období trvania minimálne jedného mesiaca. Povinnosťou je odučiť minimálne 5 pracovných dní a 6 vyučovacích hodín týždenne. Každý štát si však v tomto smere stanovuje špecifické podmienky.

V programe CEEPUS je možné aj získanie štipendia na študentské exkurzie a intenzívne kurzy za predpokladu splnenia všetkých stanovených podmienok.

Z hodnotenia predchádzajúcich ročníkov mobility CEEPUS vyplýva trend vzrastajúceho záujmu zahraničných štipendistov, predovšetkým doktorandov a vysokoškolských učiteľov, o štúdium na slovenských univerzitách. Pritom najväčší záujem prichádza z Poľska, Česka, Chorvátska, Rumunska a Maďarska. Aj na Slovensku existuje podobný trend v spôsobe a kvalite využitia tejto mobility slovenskými účastníkmi programu a cieľových štátov pobytov. V akademickom roku 2011/2012 slovenské vysoké školy participovali v 50 schválených sieťach, pričom v aktuálnom akademickom roku Slovensko spolupracuje už v 66 sieťach. Podľa zastúpenia našich univerzít sú v programe CEEPUS najaktívnejšie technické univerzity v Košiciach (TUKE) a Bratislave (STU), ako aj Žilinská univerzita, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre a Univerzita Komenského v Bratislave. Žilinská univerzita dokonca získala medzinárodnú ministerskú cenu CEEPUS 2012 za koordináciu najlepšej medzinárodnej siete vysokých škôl spolupracujúcich v programe.

Program CEEPUS dáva vysokoškolským študentom, ako aj ich pedagógom ďalšie možnosti na rozširovanie si obzorov, získavanie nových skúseností, nových výsledkov vo vedeckom bádani a v neposlednom rade vytvára široký priestor na spoluprácu veľkého množstva vysokých škôl v rozsiahlom stredoeurópskom priestore.

Použité a hlavné zdroje informácií o programe CEEPUS

<http://www.saia.sk/sk/main/programy-saia/ceepus/>

<http://granty.saia.sk/Pages/ProgramDetail.aspx?Program=115>

<http://granty.saia.sk/Pages/ProgramDetail.aspx?Program=327>

http://www.saia.sk/_user/ceepus-sprava-za-rok-2012.pdf

http://www.saia.sk/_user/documents/CEEPUS/Praktick%C3%A9%20info%20zo%20semin%C3%A1rov/SAIA-CEEPUS%20III_maj%202011.pdf

http://www.saia.sk/_user/documents/CEEPUS/Praktick%C3%A9%20info%20zo%20semin%C3%A1rov/SAIA-CEEPUS%20III_september%202011.pdf

Informačná brožúra o programe CEEPUS: Stredoeurópsky výmenný program pre univerzitné štúdiá CEEPUS III 2012/2013. Bratislava : SAIA, n. o., (Jún) 2012, 56 s.

<http://www.hlavnespravy.sk/skolstvo-medzinarodnu-ministersku-cenu-ceepus-2012-ziskala-zilinska-univerzita/48032/>

Mgr. Dominik Blanár
Filozofická fakulta UK v Bratislave

Prezident SR Ivan Gašparovič vymenoval s účinnosťou od 5. marca 2013 do funkcie 27 nových profesorov

doc. PhDr. Róbert Babelša, PhD., MBA
odbor: verejné zdravotníctvo

doc. MUDr. Marián Bernadič, CSc.
odbor: normálna a patologická fyziológia

doc. PhDr. Samuel Brečka, PhD.
odbor: masmediálne štúdiá

doc. RNDr. Jaroslav Briančin, CSc.
odbor: anorganické technológie a materiály

doc. PaedDr. Zsolt Cséfalvay, PhD.
odbor: logopédia

doc. RNDr. Peter Fedor, CSc.
odbor: ochrana a využívanie krajiny

doc. MUDr. Vladimír Hegyi, PhD.
odbor: dermatovenerológia

doc. RNDr. Milan Hutta, CSc.
odbor: analytická chémia

doc. RNDr. Jaroslav Jaroš, CSc.
odbor: matematika

doc. Ing. Ľudovít Jelemenský, DrSc.
odbor: chemické inžinierstvo

doc. RNDr. Jana Kaduková, PhD.
odbor: hutníctvo kovov

doc. Mgr. art. Rajmund Kákoni
odbor: hudobné umenie

doc. JUDr. Soňa Košičiarová, PhD.
odbor: správne právo

doc. RNDr. Ľudovít Kádaši, DrSc.
odbor: molekulárna biológia

doc. Ing. Tatiana Kováčiková, PhD.
odbor: aplikovaná informatika

doc. PhDr. Ján Liďák, CSc.
odbor: medzinárodné vzťahy

doc. Ing. Helena Majdúchová, CSc.
odbor: ekonomika a manažment podniku

doc. Ing. Peter Markovič, PhD.
odbor: finančný manažment

doc. PaedDr. Marián Merica, PhD.
odbor: športová edukológia

doc. PhDr. Oľga Orgoňová, PhD.
odbor: slovenský jazyk a literatúra

doc. RNDr. Mariana Pajtášová, PhD.
odbor: materiály

doc. Ing. Milan Polakovič, PhD.
odbor: chemické inžinierstvo

doc. MUDr. Viera Rusnáková, CSc., MBA
odbor: verejné zdravotníctvo

doc. Ing. Maroš Soldán, PhD.
odbor: bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci

doc. PhDr. Marta Součková, PhD.
odbor: teória literatúry a dejiny konkrétnych národných literatúr

doc. Alexander Stepanov, CSc.
odbor: hudobné umenie

doc. MUDr. Gabriel Valočík, PhD.
odbor: vnútorné choroby

Zuzana Adamová, Anton Škreko

Autorské právo v školách

Bratislava : ÚIPŠ, 2012



Publikácia ponúka v ucelenej a zrozumiteľnej podobe prehľad problematiky autorského práva v prostredí škôl. Primárne je určená pedagógom, ale užitočnou pomôckou môže byť aj pre vedeckovýskumných pracovníkov, vysokoškolských študentov, ktorých štúdium sa dotýka problematiky ochrany kreativity.

Elektronická podoba tejto publikácie je na stránke www.rirs.iedu.sk.

Modernizácia vysokého školstva v Európe: Financovanie a sociálna dimenzia



Túto štúdiu vydala Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Dostupná je v angličtine, francúzštine a v nemčine na <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Slovenský preklad štúdie je na webovej stránke Slovenskej akademickej asociácie pre medzinárodnú spoluprácu – Eurydice.

Štúdiá sa snaží zmapovať spôsob ako jednotlivé štáty prispôbujú systém vysokoškolského vzdelávania novým skutočnostiam, ktoré sú výsledkom rýchlych spoločensko-ekonomických zmien ostatných rokov. Zamiera sa na vzdelávacie politiky jednotlivých štátov na rozširovanie účasti vo vysokoškolskom vzdelávaní – podľa skupín nedostatočne zastúpených v tomto vzdelávaní a v súvislosti s alternatívnymi cestami, ktoré k nemu vedú. Popisuje trendy vo financovaní vysokých škôl a konštatuje, do akej miery systém financovania podporuje sociálnu dimenziu.

Štúdiá sa tiež zaoberá systémami poplatkov za štúdium a podporou študentov rôznymi štipendiami alebo pôžičkami. V prílohe sú aj diagramy, ktoré obsahujú porovnanie výšky poplatkov a podpôr v jednotlivých európskych štátoch. Informácie súvisia s referenčným rokom 2009/10 a zahŕňujú 31 štátov (členské štáty EÚ, Island, Lichtenštajnsko, Nórsko a Turecko).

POKYNY PRE AUTOROV

ACADEMIA uvíta príspevky o ľubovoľnej oblasti vysokoškolského života, ktoré môžu zaujať značnú časť akademickej obce.

Vzhľadom na zvýšený záujem o časopis ACADEMIA zo strany študentov, ako aj širšej odbornej verejnosti, sme sa od roku 2013 rozhodli pre možnosť zverejňovať náš časopis aj v elektronickej (pdf) verzii na webovej stránke ústavu, čím chceme zvýšiť jeho dostupnosť pre ďalších záujemcov. **Autor zaslaním príspevku udeľuje súhlas na zaradenie jeho príspevku do časopisu, vyhotovenie jeho rozmnožením a jeho verejné rozširovanie v papierovej, aj elektronickej forme.**

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

- príspevky posielajte vo formáte .doc, .docx alebo .rtf bez zalamovania riadkov a strán. V prípade programu MS Word používajte implicitnú šablónu „normal“. Vybraný text môžete podľa potreby zvýrazniť (podčiarknuť, použiť kurzívu, tučné písmo). **Nepoužívajte** automatické formátovanie, špeciálne fonty, vlastné šablóny a pod.; jednotnú grafickú úpravu pre všetky príspevky urobí redakcia;
- tabuľky a schémy môžete zaradiť priamo do textu; grafy pošlite v samostatnom súbore vo formáte xls/.xlsx (do textu príspevku, na miesto, kde sa má vložiť graf, vložte odkaz);
- citované pramene treba uvádzať v zátvorke s uvedením priezviska autora/autorov a roku vydania knihy alebo článku;
- v odkazoch na literatúru uvádzajte pramene v abecednom poradí. Uveďte iba tie, na ktoré sa odvolávate v texte;
- k rukopisu pripojte abstrakt a kľúčové slová v slovenskom, aj v anglickom jazyku;
- na konci príspevku uveďte svoje meno, adresu pracoviska a e-mailovú adresu;
- celkový rozsah príspevku by nemal prekročiť 20 000 znakov (s medzerami).

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu: frantisek.blanar@uips.sk.

Na otázky vám odpovieme a námety, pripomienky, návrhy a podobne prijímame na telefónnom čísle 02/692 95 426.