

## Vzdelávanie ako riešenie vzťahu porozumenia, vysvetlenia a interpretácie

Peter Ondrejko

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

„Práve tie najjednoduchšie a najjasnejšie myšlienky, práve tým je najťažšie porozumieť.“  
(Dostojevskij)

Porozumenie i vysvetlenie majú tak v pedagogickej praxi (vo výchove a vzdelávaní) ako i v sústave pedagogických vied<sup>1</sup> osobitný význam.<sup>2</sup> Porozumenie by malo byť výsledkom snahy o pochopenie druhého človeka, takého, aký skutočne je, rovnako jeho skutkov a postojov, pričom východiskom tejto snahy musí byť pozitívna motivácia, dobroprajné myslenie, empatia alebo aj nezištná láska. Takéto porozumenie je však potrebné dať aj zreteľne najavo (napr. žiakovi, rodičom žiaka) ako prejav ruky podanej s dobrým úmyslom pomôcť, správne sa chápať navzájom a tak sa spoločne usilovať o kvalitný vzťah. „Akokoľvek to znie ideálne, ba až romanticky, inej cesty niet, zvlášť v dnešnom svete relativizácie skutočných hodnôt a všetkého, čo vytvorilo a predstavuje dnešnú európsku civilizáciu“, uvádza participantka výskumnej sondy do názorov na porozumenie v radoch pracovníkov výskumu v humanitnej sfére. Gadamer (1960) uvádza, že ak chceme niečo poznať, musíme podľa hermeneutiky používať aj iné postupy, ako tradičná metodológia a gnozeológia. Musíme vedieť aj načúvať, nechať sa oslovovať a tiež sa aj pýtať. Javy okolo nás musíme chápať nielen ako fakty, ale ako niečo, čo svedčí o tom, že aktéri, ktorí sa podieľali na vzniku príslušného javu, tento vlastne „zanechali“ ako jednu z možných odpovedí na množstvo otvorených otázok.

Porozumenie však nie je dôležité len v medziľudských vzťahoch, ale i v samotnom procese učenia. Gavora a Šrajerová (2009) uvádzajú, že porozumenie textu je najdôležitejšia činnosť pri čítaní, čítať bez porozumenia vlastne nemá zmysel. V školskom prostredí má porozumenie textu kľúčovú úlohu – zefektívňuje učenie sa učiva. Učivo, ktoré žiak dobre pochopil, si lepšie integruje s predchádzajúcim učivom a dlhšie si ho udrží v pamäti.

<sup>1</sup> Podrobnejšie pozri o tom Śliwerski (2013, s. 55–67).

<sup>2</sup> Uvedomujeme si, že problematika významu predstavuje zložitú otázku, ktorú v príspevku nebudeme riešiť. Za podstatné pokladáme to, že je to práve význam, ktorý poľudšťuje náš svet, a ktorý dokážeme prisudzovať rozdielne, podľa Garfinkela (význam závisí od miestnych okolností) i podľa Gottloba Fregeho (*Bedeutung* a *Sinn*).

Vyslovene skeptický k porozumeniu v pedagogike je Konrad Paul Liessmann vo svojej najnovšej publikácii *Geisterstunde*. „Nikto už viac nevie, čo znamená vzdelanie, ale všetci žiadajú jeho reformu. Vznikol a etabloval sa trh, na ktorom pedagógovia – výskumníci a experti, agentúry, testovacie inštitúty, lobisti a nie v poslednom rade politici predvádzajú svoje vyčíňanie“ (Liessmann, 2014).<sup>3</sup>

Porozumenie by potrebovalo o. i. lepšie dáta, štúdie ako PISA sú sotva reprezentatívne a robiť vzdelávaciu politiku na extrémne vratkých predpokladoch je ťažké, uvádzajú recenzenti.

K samotnému pojmu vzdelanie uvádzajú Machů a Kočvarová (2013) kognitívne charakteristiky nadaných žiakov, ktoré by sme mohli s istou dávkou tolerancie považovať i za charakteristiky vzdelaných.<sup>4</sup> Budeme za vzdelanie považovať Liessmannovu predstavu<sup>5</sup> a súčasne môžeme konštatovať,

<sup>3</sup> Vo význame rozruchu – pozn. autora.

„Niemand weiß mehr, was Bildung bedeutet, aber alle fordern ihre Reform. Ein Markt hat sich etabliert, auf dem Bildungsforscher und -experten, Agenturen, Testinstitute, Lobbys und nicht zuletzt Bildungspolitiker ihr Unwesen treiben.“

<sup>4</sup> Kognitívne charakteristiky podľa Machů a Kočvarovej (2013), skrátené:

Bohatá slovní zásoba: [...] jedinci mají již v raném věku bohatou slovní zásobu, která se velmi rychle rozšiřuje.

Schopnost abstrakce a generalizace: [...] lehce vyvozují pravidla, zevšeobecňují a spojují zdánlivě nesouvisějící věci do smysluplných celků.

Metakognitivní schopnosti: [...] neobyčejně uvědomělí ve svých vlastních strategiích řešení problému a učení.

Kritické myšlení: [...] neuspokojí se s předloženými informacemi, mají tendenci pochybovat a polemizovat.

Flexibilita a originalita myšlení: [...] jsou flexibilní v myšlení a dospívají k originálním způsobům řešení různých úkolů.

Smysl pro humor: [...] oplývají smyslem pro humor, který je kvalitativně odlišný od pojetí humoru [...] z běžné populace. Tato vlastnost vychází ze skvělé verbální inteligence a schopnosti generalizovat poznatky.

Paměť: Jsou skvělí pozorovatelé a dlouhodobě si zapamatují i drobné detaily. Všeobecně však preferují logickou paměť před memorováním.

Znalosti: [...] mají velmi hluboké znalosti v oborech, které je zajímají. Tyto informace si poté lehce vybavují i ve zcela jiném konceptu, než je získali.

Záliby a koníčky: [...] preferují spíše intelektuální zájmy.

Koncentrace pozornosti: Schopnost dlouhodobé koncentrace pozornosti je typická

Pracovní tempo: [...] Pokud se týká vybavování, aplikace znalostí a vyvozování, patří mezi nejrychlejší [...]. Naopak při převládajících prvku kritického, tvořivého a problémového myšlení, dokončují úkoly až mezi posledními. To souvisí s hlubším přístupem k problematice.

<sup>5</sup> „Vzdelanie je v prvom rade programom sebazvedávania človeka, formovanie a rozvíjanie tela, ducha a duše, talentu a nadania [...] vedúcich jednotlivca k rozvoji individuality a sebavedomej účasti ma živote obce a jej kultúry“ (Liessmann, 2006, s. 39).

že vzdelanosť nepatrí k najdôležitejším hodnotám slovenskej populácie. Dlhodobo sa na prvom mieste nachádza *rodina, domov*, za ktorými nasledujú: *zdravie, pokojný život* (resp. „mať od všetkého svätý pokoj“), *osobná dôstojnosť, priateľstvo, humanizmus, peniaze, láska, harmónia, sociálna spravodlivosť* (Komunikačná agentúra, 1999, 2003, cit. podľa Timoracký, 2007). Naproti tomu nevzdelanosť podľa Liessmanna (2008, s. 51) „[...] dnes nie je intelektuálny deficit [...], ale je to rezignácia na snahu vôbec niečo chápať“.

Vedenie, ako znie obvyklá definícia, je informácia nesúca význam. Vzdelanie je potom ovládanie vedenia. Relatívne bezstarostne sa preto i v politickej rétorike stotožňujú pojmy spoločnosť vedenia a informačná spoločnosť. Z uvedeného vyplýva i otázka: Čo človek musí vedieť, aby bol vzdelaný? Liessmann (2008) oponuje:

Vedenie je viac než informácia. Vedenie umožňuje nielen odfiltrovať z množstva dát tie, ktoré majú informačnú hodnotu, vedenie je celkovou formou preskúmavania sveta – jeho poznanie, chápanie, porozumenie. Na rozdiel od informácie, ktorej význam spočíva v odlišnom konaní v budúcnosti, nie je vedenie jednoznačne účelovo orientované. Vedieť možno mnoho, a či je takéto vedenie neúčinné, sa nikdy nerozhoduje vo chvíli jeho vzniku alebo osvojenia. Na rozdiel od informácie, ktorá predstavuje interpretáciu dát s ohľadom na budúce konanie, možno vedenie popísať ako interpretáciu dát s ohľadom na ich kauzálnu súvislosť a vnútornú konzistenciu. Či sa vedenie využije, nie je nikdy otázkou vedenia, ale situácie, v ktorej sa človek ocitne (Liessmann, 2008, s. 23–24).

Vzdelanie už negarantuje spoločenský vzostup ani zďaleka tak spoľahlivo, ako tomu bolo vo vyspelých krajinách v optimistických šesťdesiatych rokoch. Stále však chráni pred sociálnym zostupom v porovnaní s tými, ktorí si ho nezaobstarali. Z optimistického ducha povojnovej spoločnosti blahobytu, ktorý sprevádzal prvú vlnu budovania spoločnosti vzdelania, tak toho síce príliš nezostáva, ale na nevyhnutnosti snažiť sa zaobstarať si vzdelanie čo najvyššieho stupňa to však nič nemení. (Keller & Tvrďý, 2008, s. 24, 61–62)

Žalostné neporozumenie sa týka aj vedy, čo neobišlo ani pedagogiku. Podľa Liessmanna (2006) „[...] vlastný motor vedy, ktorým je úsilie o pravdu, je zablokovaný impact-faktormi, citačnými indíciami [vo význame nepriamych dôkazov – pozn. autora] a návrhmi projektov“.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> „Der eigentliche Motor der Wissenschaften, das Streben nach Wahrheit, werde durch Impact-Faktoren, Zitationsindizes und das Schreiben von Projektanträgen blockiert.“

Naproti tomu vysvetlenie je predovšetkým komunikatívnym aktom, v ktorom dochádza k zdeleniu (oznámeniu) obsahu (zistenej) situácie alebo zámeru, úmyslu, spojeného s objasnením. Vysvetlenie v škole (neraz sa používa „výklad učiva“) sprevádza pedagogickú prax po celú dobu jej existencie a často tvorí základ úspechu alebo neúspechu v učiteľskej profesii. Vedecké vysvetlenie v teórii vedy je najdôležitejšou formou odôvodnenia, t.j. logickým odvodením skutkového tvrdenia z vedeckého zákona, ako aj daných situačných podmienok, v ktorých tento zákon pôsobí. Samotný pojem vysvetlenie zameriava pozornosť predovšetkým smerom k adresátovi, teda k tomu, komu má byť niečo vysvetlené. Preto sa obvykle požaduje, aby bolo vysvetlenie adekvátne možnostiam porozumenia toho, komu je určené. V dôsledku toho je neraz vysvetlenie aj vzdelávacím faktorom, príp. vzdelávacou nevyhnutnosťou. V prípade vedeckého vysvetlenia je adresátom širšia alebo užšie vymedzená vedecká komunita. V literatúre sa rozlišuje niekoľko foriem vysvetlenia.<sup>7</sup>

1. kauzálne vysvetlenie;
2. dispozičné vysvetlenie;
3. genetické vysvetlenie;
4. intencionálne vysvetlenie;
5. tzv. neúplné vysvetlenie;
6. vysvetlenie s implicitnými zákonmi (Opp, 1976, s. 58–59).

Uvedené rozlíšenie porozumenia a vysvetlenia je dôležité osobitne z hľadiska metód, ktoré bude výskumník i učiteľ pri vysvetľovaní alebo porozumení používať<sup>8,9</sup>.

Činnosti, ktoré predstavujú vysvetlenie i porozumenie sa týkajú tak kvalitatívneho ako aj kvantitatívneho postupu vo výskume a tvoria významný

<sup>7</sup> Podrobnejšie pozri o tom Ondrejko a Majerčíková (2012, s. 52–57).

<sup>8</sup> Literatúra k metóde, spočívajúcej na porozumení, je veľmi rozsiahla. Na tomto mieste odkazujeme čitateľa iba na dielo Habermasa (1982) a Wincha (2004). K veľmi širokej diskusii prispela práca Habermasa (1969), spočívajúca na kontroverzii medzi K. Popperom a Adornom, ako aj práca Alberta (1994), ale i hermeneutika ako celok.

<sup>9</sup> Pri interpretácii možno postupovať jednak extenzívne, t.j. príslušný jav, text alebo jazykový prejav chápať v širšom slova zmysle, alebo reštriktívne, v úzkom slova zmysle, obmedzene iba na posúdenie sémantické.

tvorivý prvok obohatený o invenciu výskumníka, rovnako tak aj učiteľa. Súčasne je to postup, ktorý je najmenej štandardizovateľný a závisí nielen od disponibilných dát (t.j. nie od dostupných, ale tých dát, ktoré možno používať, disponovať s nimi), ale aj od zručnosti, pohotovosti, rozhladenosti a skúseností výskumníka a v školskej triede i učiteľa. Neraz hovoríme aj o imaginácii, predstavivosti, ktoré podmieňujú vyjadrenie pravdy. Tieto činnosti bezprostredne súvisia s explanáciou, s ktorou bývajú nezriedka stotožňované. Max Weber uvádza i tzv. neinterpretovateľné pravidelnosti. Rozpoznanie ich kauzálneho významu by ani v najmenšom nenahradilo špecifickú úlohu analýzy (spoločenských) vied, zaoberajúcich sa správaním sociálnych aktérov, osobitne z hľadiska interpretácie ich správania z hľadiska subjektívneho významu (Weber, 1968, s. 7–8, cit. podľa Balona, 2007, s. 58).

Neraz sa však stretávame i s rozdielnym ponímaním vedeckého vysvetľovania:

1. Raz ako s deduktívne nomologickou schémou,<sup>10</sup> t.j. myšlienkovým postupom, pri ktorom sa z daných tvrdení (premís) odvodzujú iné tvrdenia (príp. závery), a to podľa logických pravidiel, ktoré zaručujú, že odvodené závery budú vždy pravdivé, ak sú pravdivé všetky premisy. Napr. učiteľ by nemal mať nepravdivé informácie o podmienkach, v ktorých žiak vyrastá, ani ilúzie o jeho schopnostiach. Zadaním axiomov a odvodzovacích pravidiel je v tejto metóde jednoznačne dané kritérium pravdivosti nových tvrdení.
2. Inokedy ako s chápaním (nazeraním, porozumením, prichádzaním na zmysel niečoho, spravidla predmetu výskumu v jeho detailoch, ale i v celku, ale i rekonštrukciou sociálneho významu).

V prvom prípade, t.j. v prípade aplikácie deduktívne nomologickej schémy ide o konkretizáciu vedeckého zákona, teda všeobecného výroku, ktorý vo svojej podstate nie je obmedzovaný na čas, spravidla iba na oblasť svojho pôsobenia. Logici hovoria o tvrdení konštantnej konjunkcie nejakých vlastností. Problematika zákona je však natoľko zložitá, že v súčasnosti jestvuje niekoľko teórií jeho výstavby a explanačnej funkcie. Nezriedka preto hovoríme častejšie o zákonitosti ako konvencii, zákonitosti, pod ktorou rozumieme sociálne procesy a javy, ktoré prebiehajú podľa im imanentných zákonov (Winkler & Petrusek, s. 1431). Práve tu s osobitnou naliehavosťou vznikajú odlišnosti prírodných a spoločenských zákonov.

<sup>10</sup> Čitateľov možno odkázať v tejto súvislosti na excelentnú štúdiu Václava Černíka *Nomologické vysvetlenie a humanitná interpretácia* (Černík & Viceník, 2005, s. 143–179).

Černík (1973, s. 529–542) upozorňuje na skutočnosť, že platnosť zákonov nie je nezávislá od podmienok, pričom rozlišuje *základné* a tzv. *druhotné* podmienky. Podľa neho tvar zákona musí vyjadrovať jeho závislosť od základných, zo zákona vyplývajúcich, imanentných, podmienok. Spolu s Viceníkom (1988) hovoria o *faktuálnom*,<sup>11</sup> *idealizovanom* (napr. prírodnom, umožňujúcim podať vysvetlenie empirických zákonov)<sup>12</sup> a *imanentnom*<sup>13</sup> zákone. Všeobecne sa predpokladá, že práve tieto tri typy vedeckého zákona viažu a podmieňujú tri odlišné roviny vedeckého vysvetlenia. Pokladáme za dôležité upozorniť na tvrdenie oboch autorov, podľa ktorých zákon nemožno odhaliť jednoduchým zovšeobecnením zmyslovej skutočnosti, pravdepodobnostným úsudkom, lebo medzi zákonom a formou jeho prejavu je ešte veľa sprostredkujúcich článkov. Skutočné poznanie vedie cestou abstrakcie a idealizácie. Spočiatku je nevyhnutné odhliadnuť od počiatočných podmienok jednotlivých javov. Po tejto abstrakcii by mala nasledovať idealizácia, spočívajúca v odhliadnutí od modifikačných podmienok (zákona) a napokon by sa mal proces abstrakcie zavrieť vyčlenením imanentných podmienok zákona (Cmorej, Černík, & Viceník, 2006, s. 217), napr. k vedeniu, ku ktorému sa dopracovala v našom prípade pedagogika. Podľa niektorých autorov (klasickej logiky) je až *materiálna implikácia* dostatočná na vyjadrenie súvisu medzi antecedentom (predpokladom) a konzekventom (dôsledkom) formulácie výrokov. Antecedent je postačujúcou podmienkou pre konzekvent a konzekvent je postačujúcou podmienkou pre antecedent. V prípade implikácie výrok, ktorý nasleduje po „v prípade že (antecedent) [...] potom (konzekvent) [...]“ je považovaný za formuláciu vedeckého zákona.<sup>14</sup> Problém teórie zákona rozširujú uvedení autori ešte o otázku objektívnej pravdivosti, ktorou sa na tomto mieste nebudeme zaoberať.

Herbert Blumer, významný americký sociológ, dokonca tvrdí, že je to výklad, vysvetlenie ako proces, ktorý človek používa pri riešení vecí, ktorým musí čeliť. Podľa neho ľudia, veci ako aj inštitúcie majú pre nás význam, ktorý je ústredným problémom symbolického interakcionizmu. A najvhodnejšou

<sup>11</sup> Faktuálne zákony vznikajú z pravidiel, ktoré zovšeobecňujú opakujúce sa konkrétne javy a situácie, faktálny zákon je vedecký zákon javu.

<sup>12</sup> Podrobnejšie pozri dielo Leszek Nowaka, predstaviteľa *Poznaňskej metodologickej školy*.

<sup>13</sup> Imanentný zákon je nevyhnutný vzťah medzi podstatou predmetu a substanciou, ktorá tvorí jeho podstatu.

<sup>14</sup> Uvedomujeme si, že problém je oveľa zložitejší v zmysle tzv. striktnej a modálnej logiky a paradoxov.

metódou pre riešenie toho problému je práve *interpretácia*. Blumer (1969) vychádza z troch premís:<sup>15</sup>

1. Ľudia konajú voči „veciam“ na základe významu, ktoré pre nich znamenajú. K „veciam“ patria aj ľudia, situácie a inštitúcie. Vzťah pedagóga k žiakom, škole, ku konkrétnej situácii bude asi najdôležitejší, v praxi i vo výskume.
2. Ich samotný význam<sup>16</sup> je odvodený, alebo priamo spočíva v sociálnych interakciách, do ktorých vstupujeme s ľuďmi.
3. Významy vznikajú, používajú sa a menia v procese interpretácie, v ktorom sa s významami ľudia dostávajú do styku.

Problém vysvetlenia i porozumenia je úzko spojený s problémom interpretácie. Samotný problém interpretácie by si zaslúžil osobitnú štúdiu. Najčastejšie rozumieme interpretácii ako procesu, objasňujúcemu výkladu, ktorý si všíma proces analýzy (textu, vyjadrenia, dát napr. vo výskume, príp. alegórií), ktorý bezprostredne súvisí s výsledkom porozumenia a vysvetlenia. Nezriedka je súčasťou interpretácie aj hodnotenie. Proces interpretácie prebieha mimovoľne, neuvedomene, príp. mechanicky, alebo metodicky, odkrývajúc jednotlivé vrstvy (aj skryté) analyzovaného textu, vyjadrenia, príp. výskumných dát. Neraz hovoríme o pozitivistickej interpretácii, psychoanalytickej, imanentnej textu, historizujúcej, interpretácii kriticko-hermeneutickej a i. Od hermeneutického obratu (Hoy, 1993, cit podľa Fridmanová, 2005, s. 192), keď sa interpretatívne porozumenie stáva centrálnym módom ľudskej existencie, sa problém porozumenia presúva z epistemológie do ontológie, čím sa mení aj charakter hermeneutiky samotnej. Problém interpretácie má však veľa aspektov. „[...] Zvrat, ktorý na miesto epistemológie interpretácie kladie ontológiu porozumenia“, ako uvádza Ricoeur (1997), znamená napokon konštatovanie, že život sám je u neho interpretáciou. Staršiu filozofiu vedy, ktorá sa snažila o rekonštrukciu idealizovaných foriem explanácie, nahradil prístup vychádzajúci viac z praktík sociálnych vied akceptujúci neurčitost' interpretácie sociálnych fenoménov. „Interpretáciou sa nemieni len nejaký dodatočný postup poznania, ale základný rozmer životnej praxe, ako aj používanie symbolizujúcich znakov samotných“ (Sedová, 2011, s. 775).

<sup>15</sup> 1. Human beings act toward things on the basis of the meanings they ascribe to those things. 2. The meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with other sand the society. 3. These meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he/she encounters.

<sup>16</sup> Pre riešenie – pozn. autora.

## Záver

Ak si uvedomíme význam interpretácie vo výskume, ale aj v každodennom živote, najmä skutočnosť, že interpretácia môže zohrať rozhodujúci prínos tak pre porozumenie, ako aj pre vysvetlenie, môžeme iba konštatovať význam humanitného vzdelania a ľudskej kultivácie. Práve oni budú podmieňovať priblíženie sa k pravdivosti porozumenia i vysvetľovania. Náзорnejšie súvislosti vysvetlenia a porozumenia asi ani nemožno uviesť. Žalostné neporozumenie týchto súvislostí sa týka aj vedy, čo neobišlo ani pedagogiku.

## Literatúra

- Albert, H. (1994). *Kritik der reinen Hermeneutik. Das Antirealismus und das Problem des Verstehens*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Balon, J. (2007). *Sociologická teorie*. Praha: Slon
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; Perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cmorej, P., Černík, V., & Viceník, J. (2006). *Sondy do dejín logiky a metodológie vied na Slovensku a v Čechách*. Bratislava: Iris.
- Černík, V. (1973). Problém zákona ako formy všeobecna. *Filozofia*, 27(5), 529–542.
- Černík, V., & Viceník, J. (2005). Nomologické vysvetlenie a humanitná interpretácia. In V. Černík & J. Viceník (Eds.), *Zákon, explanácia a interpretácia v spoločenských vedách* (s. 143–179). Bratislava: Iris.
- Fridmanova, N. (2005). Paul Ricœur: The Problem of interpretation and understanding. *Filozofia*, 60(3), 192–197.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen, 31972.
- Gavora, P., & Šrajerová, H. (2009). Porozumenie textu zisťované cloze-testom vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. *Slovo o slove*, 15, 199–207.
- Habermas, J. (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: T. W. Adorno & H. Albert, (Eds.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (s. 155–192). Berlin: Luchterhand.
- Habermas, J. (1982). *Zur logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Machů, E., & Kočvarová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Ondrejko, P., & Majerčíková, J. (2012). *Vysvetlenie, porozumenie a interpretácia v spoločensko-vednom výskume*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV VEDA.



- Opp, K. D. (1976). *Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung*. Reinbek b. Hamburk: Rowohlt.
- Ricœur, P. (1997). *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Bratislava: Archa.
- Sedová, T. (2011). K niektorým aspektom interpretativizmu v sociálnom poznaní. *Filozofia*, 66(8), 769–781.
- Śliwerski, B. (2013). Pedagogické smery modernizmu. *Pedagogika.sk*, 4(1), 55–67.
- Timoracký, M. (2007). *Vzdelanie pre život. Socio-kultúrny kontext vzdelávania*. Dostupné z [http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Studia\\_Priloha\\_Timoracky.pdf](http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Studia_Priloha_Timoracky.pdf)
- Viceník, J. (1988). *Spory o charakter metodológie vied*. Bratislava: Pravda.
- Winch, P. (2004). *Idea sociální vědy a její vztah k filosofii*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Winkler, J., & Petrusek, M. (1997). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

## Autor

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,  
Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu, Nám. T. G. Masaryka 1279, 760 01 Zlín,  
e-mail: pondrejko37@gmail.com

---

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská J., & Suralová A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Kniha se komplexně zabývá problematikou vzdělávání žáků migrantů a žáků z etnických menšin. Vší má si přitom role všech relevantních aktérů a postupuje při prozkoumání vztahu mezi etnicitou a vzděláváním od makrosociální úrovně reprezentované např. vzdělávacími politikami až po mikrosociologickou rovinu studia každodennosti v etnicky různorodých třídních kolektivech. V úvodu kniha čtenáře seznamuje s klíčovými pojmy a koncepty (vzdělávací, migrační a reprodukční strategie) a nabízí exkurz do vymezení etnicity jako analytické a empirické kategorie, která může být ve školním prostředí zkoumána pomocí etnografických metod. Následuje kontextualizace tématu skrze uvedení do historických proměn migrace do československého a českého prostředí. Jednotlivé kapitoly pokrývají všechny relevantní oblasti zkoumané problematiky.