

Jozef Piaček

O FILOZOFII VÝCHOVY

Filozofia výchovy či filozofia edukácie, edukačná filozofia je skúmanie procesu výchovy a disciplín zaoberajúcich sa výchovou, pôvodne tvoriace súčasť filozofie, dnes sa vyčleňujúce do osobitnej inter- a trans-disciplinárnej vedy. Predmetom filozofie výchovy je výchova/edukácia a jej filozofické a edukačnovedné poznávanie. Metódami filozofie výchovy sú pôvodne metódy samej filozofie, neskôr aj metódy rozširujúcej sa palety s filozofiou interagujúcich špeciálnych disciplín nielen spoločenskovedného, ale aj prírodovedného a všeobecnevovedného charakteru.

Výchovná skutočnosť je predmetom filozofického záujmu od vzniku filozofie. Filozofia výchovy sa v lone vývinu filozofie postupne vykryštalizovala do samostatnej filozofickej disciplíny a spravidla sa uplatňuje ako seba/reflexívna zložka edukačnej vedy alebo vied a priamo sa medzi ne zaraďuje. Na vysokých školách sa filozofia výchovy prednáša zväčša na pedagogických katedrách, menej na katedrách samotnej filozofie. Pedagóg sa potrebuje oboznamovať s filozofiou v prvom rade preto, lebo filozofické názory určujú základné ciele výchovy a vzdelávania. Úlohou filozofie/filozofií výchovy nie je oktrojovať odpovede na zásadné otázky týkajúce sa štruktúry, vývinu, externých súvislostí a politiky výchovnej reality, ale podnecovať ich stále hlbšie a komplexnejšie porozumenie.

Filozofia výchovy sa vyznačuje tromi aspektmi: 1. **predmetným** aspektom, týkajúcim sa špecifika predmetu skúmania tvoreného univerzálnymi stránkami a súvislosťami výchovnej/edukačnej skutočnosti, jej zložiek a procesov, ako aj všetkými formami ich poznávania; 2. aspektom **sebareflexívnym**, spočívajúcim v zámernej systematickej starostlivosti o svoj vlastný pojmový aparát a metódy a 3. aspektom **ontologickej diferencie**, čiže pestovaním vedomia bytostného rozdielu medzi výchovnou realitou a jej obrazom. Procesuálna stránka filozofie výchovy/edukácie sa nazýva **edukačné filozofovanie**.

Filozofia výchovy/edukácie v prvom rade pripravuje zo zložitej spleti sociologických, politických, hospodárskych, kultúrnych, ekologických atď. súvislostí tvoriacich špecifikum výchovnej reality menovite **súvislosti filozofické**, tvoriace jej fundament a univerzálnu väzobnosť vrátane jej zasadenosti do sociálnej a prírodnej reality. Pri lokalizácii a charakterizovaní tohto univerzálneho základu výchovnej reality pritom spravidla v prvom rade spolupracuje s ostatnými filozofickými disciplínami: keď vyšetruje bytostnú povahu čiže ontologický status výchovnej skutočnosti (edukačnej reality) a jej zložiek (napríklad edukačných konštruktov), čerpá z metafyziky respektíve ontológie, ak ide o problémy poznávania, spolupracuje s gnozeológiou (noetikou, epistemológiou), ak ide o metódy poznávania v edukačných vedách, využíva (i spätne obohacuje) metodológiu vedy, ak ide o skúmanie ústrednej postavy edukačnej reality – človeka – čerpá z filozofickej antropológie, etiky, filozofie mysle, ak ide o výskum hodnotových stránok, čerpá z axiológie, etiky alebo estetiky, pri skúmaní sociálnych, politických, kultúrnych, informačných a ďalších aspektov edukačnej reality spolupracuje so sociálnou a politickou filozofiou, s filozofiou kultúry, filozofiou štátu a práva, filozofiou informácie atď. Dnes je už samozrejmosťou, že naznačená zložitosť výchovnej reality núti filozofiu výchovy interdisciplinárne a transdisciplinárne spolupracovať navyše aj so spomenutým zvyšným spektrom edukačnovedných a ďalších disciplín.

Vlastnú pedagogickú zaostrenosť (pedagogickosť, edukačnosť) nadobúda filozofia výchovy tematizáciou a objasňovaním fenoménu náplne (obsahu, cieľov, postupnosti, časovej dotácie atď.) vzdelávania, od 60. rokov 20. storočia súborne označovanej termínom „kurikulum“. V súčasnej filozofii výchovy sa na tejto rovine vykryštalizovalo viacero (nezriedka ostro medzi sebou polemizujúcich) smerov edukačného filozofovania, klasifikovaných podľa rôznych

kritérií. Azda najčastejšie uvádzaným členením smerov filozofovania o kurikule je vyčlenenie **perenializmu** (uprednostňujúceho osvojovanie si „večných“ právd civilizácie), **esencializmu** (forsirujúceho dokonalé zvládnutie základných vyučovacích predmetov), **progresivizmu** (zdôrazňujúceho rozvoj jedinečného nadania každého žiaka) a **rekonštrukcionizmu** (požadujúceho vychádzanie obsahu učiva z kritiky spoločenskej situácie).

Metafilozofická reflexia v pozadí týchto smerov filozofie výchovy rozpoznáva štandardné filozofémy (filozofické smery, školy alebo ich predstavitelov): v pozadí perenializmu rozpoznáva učenie neoscholastiky, Tomáša Akvinského, Aristotela, v pozadí esencializmu filozofiu Sokratovu, sofistov i Aristotela, v pozadí progresivizmu pragmatizmus, S. Freuda, J.-J. Rousseaua, v pozadí rekonštrukcionizmu identifikuje filozofie požadujúce a zdôvodňujúce zmenu spoločnosti v tom ktorom záujmovom smere, sčasti aj pragmatizmus.

Komplexné uvedomenie si štruktúry filozofie výchovy/edukácie v celosvetovom meradle, systematizácia a inštitucionalizácia využívania jej heuristického a praktického potenciálu tvárou v tvár čoraz komplikovanejším sféram výchovy a vzdelávania modernej spoločnosti dozrieva v polovici 20. stor. Odvtedy sa stále dynamickejšie rozvíja ako zložito sa diferencujúci filozoficko-metodologicko-sebareflexívny sprievod edukačnovedného výskumu a zároveň sa v nej uplatňujú tendencie interdisciplinárnej a transdisciplinárnej integrácie a komparatistika. Jej štandardnou úlohou sa stáva explikovanie a systematizácia poznatkov o edukačnej realite do uceleného obrazu metodologicky a svetonázorovo spoluurčujúceho pedagogický výskum a projektovanie reforiem výchovnovzdelávacích systémov.

Štruktúra filozofie edukácie závisí od povahy filozofického učenia, ktorého je súčasťou alebo od ktorého priamo alebo sprostredkovane závisí. Ktorú zložku alebo stránku edukačnej reality si tá ktorá filozofia vyčleňuje z **celku prededukačnofilozoficky daného**, akými metódami ich skúma a aký obraz si o nich vytvára, závisí od súboru kategórií a hodnôt, ktoré intervenujú v jej výskumných postupoch. Konfigurácia kategórií určuje **paradigm** toho ktorého historického typu edukačného filozofovania. Preto je dôležitou zložkou seba/reflexívneho aspektu filozofie edukácie jej **kategoriologická analýza**, ktorá vyčleňuje **tri základné historické typy** filozofií výchovy – antický, novoveký a neklasický. Filozofie výchovy antického a novovekého typu sa súborne označujú ako **tradičná filozofia výchovy**.

Analýza ukazuje, že účinkovanie hlavných (ontologických) kategórií (esencia, substancia, existencia) vo filozofii edukácie sa odohráva cez prizmu etických kategórií (dobro, zlo, slobodná vôľa). Filozofie výchovy stojace na monistickej metafyzike pripisujú substanciálnosť napríklad iba zbožštenému Dobru alebo Láske, zatiaľ čo zlu na rozdiel od v podstate dualistických filozofií výchovy prenechávajú iba status existencie. Kategoriálna intervencia v utváraní filozofií výchovy je však prítomná aj v takých smeroch, ktoré svoju metafyzickú fundovanosť priamo nemanifestujú, napríklad v scientistických filozofiách výchovy.

S vplyvnými nahliadnutiami štruktúry jadra výchovnej reality stelesnenom v paidei a/alebo v kalokagatii prišli už antickí filozofi: sofisti, Sokrates, Platón, Aristoteles, Plotinos. Ideu väzobnosti učiteľa a žiaka a podmienok ich práce v intervale stvoreného (časového) a nestvoreného (bezčasového) precizovali do neobyčajne jemných detailov stredovekí myslitelia počnúc Augustínom cez Tomáša Akvinského až po Mikuláša Kuzánskeho, tvoriaceho most k renesančnému filozofovaniu o výchove mocne akcentujúceho rozvoj bytostných síl človeka, z ktorého vyrastá napokon veľkolepá edukačná freska J. A. Komenského na začiatku novoveku. Jadrom kategoriálnej konfigurácie tohto typu edukačného filozofovania bol triplet kategórií **veci, kvality a podobnosti**. V tomto a v ďalších typoch sa uvádzajú iba jadrové kategórie špecifické pre historický typ filozofií výchovy.

Novoveké filozofovanie o výchove vygenerovalo empirické a racionalistické obrazy výchovy vyúsťujúce cez osvietenú katalýzu ich syntézy do edukačných filozofém klasikov

nemeckého idealizmu Kanta, Fichteho, Schellinga a Hegela, akcentujúcich edukáciu ako budovanie (*Bildung*). Novoveké filozofie výchovy, vrátane romantickej (z Rousseaua vychádzajúcej) a realistickej (herbartovskej) opozície voči filozofii výchovy nemeckého idealizmu, však zanechali vážny problém hypostazovania obrazu edukačnej reality, za čo sa platilo stále znovu sa vracajúcim zneviditeľňovaním ontologickej diferencie medzi edukačnou realitou a jej obrazom. Jadrom konfigurácie kategórií intervenujúcich v novovekých filozofiách výchovy bol triplet kategórií **kvantity, vzťahu a príčinnosti**.

V poklasickom čiže v počiatocnom neklasickom edukačnom filozofovaní (počnúc 30-tymi rokmi 19. stor.) sa vyvinula scientistická a antiscientistická tendencia a ich vzájomné odmietanie sa. Pozitívom scientizmu bolo umožnenie rozvoja kvantitatívno-scientických prístupov k edukačnej realite, pozitívom antiscientizmu zasa rozvoj prístupov kvalitatívno-humanitných. Jednostrannosti týchto tendencií sa postupne obrusovali v medzivojnovom období ich komplementáciou a v povojnovom období ich vzájomným prelínaním sa. Vo filozofiách výchovy neklasického typu intervenuje triplet kategórií **vnútornej interakcie, synkrízy a konania**.

Intervenciu neklasického tripletu kategórií v scientistických filozofiách výchovy modulujú koncepty **analytickosti, kauzality, funkcionality, zákonitosti, kvantity a redukovateľnosti**, čo sa na hladine historického vývoja stelesňuje najmä v podobe pragmatických, pozitivistických, analytických, kritickoracionalistických a geneticko-epistemologických filozofií edukácie s predstaviteľmi: J. Dewey, W. Brezinka, J. Oelkers, R. S. Peters, F. v. Cube, H. Frank, J. Piaget a ďalší. Scientistické filozofovanie sa vyznačuje nadhodnocovaním špeciálnovedných prístupov, ktorým pripisuje všestrannú spásanosnosť. Typickým reprezentantom v tomto smere bola tendencia pretvoriť tradičnú pedagogiku na vedu o výchove, ako to požadoval na pozadí sporu o pozitivizmus v nemeckej pedagogike 60. rokov 20. storočia W. Brezinka.

V týchto intenciách sa pohybuje **analytická filozofia výchovy**, rozvíjajúca cieľavedomé metodické postupy logického pozitivizmu Viedenského krúžku a metodický odkaz G. Fregeho, G. E. Moora, B. Russella a raného L. Wittgensteina. Smer analytickej filozofie výchovy vznikol a rozvíjal sa sprvoti v anglosaskom kultúrnom prostredí a využíval širokú paletu metodických nástrojov rozvinutých analytickou filozofiou vôbec, pričom išlo v prvom rade o postupy zamerané na **objasňovanie zmyslu výrokov o výchovnej realite**. Analytická filozofia výchovy sa konštituovala tak, že sa jasne dištancovala od reformnopedagogických úsilí a od tradičných metafyzicko-systematických konštrukcií, ako ich reprezentoval povedzme J. Dewey. Analytickej filozofii edukácie slúži ako metodický vzor prírodovedné myslenie s jeho matematickologickým fundamentom, ktorého postupy používa najmä pri kriticknej analýze edukačnoviedných termínov s cieľom zabezpečiť ich jednoznačnosť a logickú kompatibilitu. Analytická filozofia edukácie sleduje logickú správnosť argumentovania v procese edukačnoviedného diskurzu a jeho intersubjektívnu overiteľnosť alebo zopakovateľnosť. Popri metodickej kultivácii vedeckosti disciplín tvoriacich edukačnú vedu prišla s detailnejším pohľadom na niektoré aspekty, prvky a vzťahy edukačnej reality, napríklad s analýzou toho, čo sa označuje výrazom „učiť (sa)“.

Už v medzivojnovovej etape vývinu scientizmu a antiscientizmu vo filozofii výchovy a najmä po druhej svetovej vojne sa však začalo ukazovať, že analytické filozofovanie o výchove nemusí zotrvať na bigotne scientistických alebo pozitivistických pozíciách, ale že sa môže efektívne zapájať do diskusie o metafyzických či dokonca teologických otázkach výchovy a vzdelávania a kombinovať sa (synkritizovať sa) s postupmi antiscientistickej proveniencie (najmä fenomenologickými a hermeneutickými).

V antiscientistických filozofiách edukácie modulačnú funkciu pri intervencii neklasického tripletu kategórií zabezpečujú koncepty **syntetickosti, teleologickosti, zmyslu, kvality a neredukovateľnosti** a k ich historickému stelesneniu dochádza v podobe duchovných

filozofií edukácie a vo filozofiách edukácie hermeneutickej, existencialistickej, fenomenologickej, personalistickej, normativistickej a nábožensko-filozofickej povahy s predstaviteľmi ako: E. Spranger, W. Flitner, H. Nohl, Th. Litt, E. Weniger, A. Reble, W. Klafki, O. F. Bollnow Th. Ballauff, J. M. Langeveld J. Maritain, E. Mounier, R. Hönlwald, M. Heitger, G. F. d'Arcais a ďalšie. Filozofické a metodologické východiská tejto pôvodne kontinentálnej tradície filozofovania o výchove poskytlo myslenie W. Diltheya, E. Husserla, M. Heideggera, E. Finkla a M. Schelera. Metodologicky význačné miesto tu zaujímajú rôzne modifikácie fenomenologickej analýzy edukačnej reality. Pedagogické možnosti deskriptívnosti fenomenologickej metódy aktualizovala deskriptívna pedagogika v podaní A. Fischera, vyčleňujúca jednotlivosti výchovnej reality, ako trestanie, vzťah vychovávateľ a vychovávaný ap., a prenikajúca do ich čoraz väčšej hĺbky, pričom dbala na čistotu (bezpredsudkovosť) ich deskripcie. Deskriptívne postupy v prístupovaní k edukačnej realite bude neskôr oživovať naratívna pedagogika. Fenomenologická metóda sa najvýdatnejšie uplatnila v rámci **existencialistického filozofovania o edukačnej realite** budúceho na téze primátu existencie pred esenciou. Metodicky sa tu rozvíja pôvodne už Kierkegaardom avizované **apelovanie na človeka, aby nastúpil autentický spôsob života**, aby sa vrátil sám k sebe.

Aj zo strany antiscientistických filozofií výchovy sa však postupne presadzovali integratívne tendencie, medzi ktorými sa ako prvé začína uplatňovať **antropologické filozofovanie o výchove**, napríklad H. Roth, ktorý inicioval a napokon aj realizoval interakciu a integráciu empirického výskumu, filozofie výchovy a historicko-hermeneutickej reflexie v rámci edukačného filozofovania. Metódu **kritickoemancipatívnej filozofie výchovy** tvorí už priamo vedecká analýza výchovy vo svetle filozofickej sebareflexie a sebakritiky i kritiky samej výchovnej reality ako súčasť spoločenskej reality. Integratívne snahy sa do celej šírky presadzujú od konca 70. rokov 20. storočia po tzv. **obrate ku každodennosti**: favorizujú sa kvalitatívne metódy, pričom sa prelínajú s postupmi dialektickými, fenomenologickými a hermeneutickými.

Pri prechode k filozofii výchovy 21. storočia možno sledovať najprv nástup **postmoderných smerov** filozofie výchovy: andipedagogická, neopragmatická, neoexistencialistická, synkritická filozofia výchovy a ďalšie. V súčasnosti (v prvých dekádach 21. storočia) nastupuje vo filozofii edukácie **postpostmoderné vytriezvenie**, spočívajúce v systematickej rekognoscácii terénu prededukačnofilozoficky daného zneprehľadneného postmoderným edukačným filozofovaním. Internefilozoficky tu dominuje potreba sprehľadniť interkulturálne väzobnosti filozofií edukácie v celosvetovom meradle, najmä vyrovnávanie sa filozofií edukácie pochádzajúcich z európsko-severoamerického (atlantického) a ázijského (čínskeho, indického, japonského) kultúrneho okruhu. V tejto medzihre edukačnofilozofických tradícií sa neustále naráža na ťažkosti spojené s nevyhnutnosťou zmysluplne a efektívne sa vyrovnávať s parafilozofickými prístupmi k edukačnej realite prýštiacimi z náboženských mystických a magických tradícií svetových kultúrnych okruhov. Tieto ťažkosti však pre metafilozofickú reflexiu edukačného filozofovania nie sú celkom nové, ako sa o tom možno presvedčiť na zaradovaní teozofických a antropozofických prístupov do štandardných príručiek filozofie výchovy. Nechýbajú však ani tendencie k excesom: napríklad protivýchovné snaženie ide až za hranice vedy a možno i filozofie smerom k mystike, šamanizmu a iným formám alternativizmu; súvisí to sčasti aj s hnutím New Age. Sem spadá alternatívna škola, **antiedukácia** (antipedagogika, descolarizácia, radikálna teória výchovy atď.). Celý tento integračný a možno aj eklektizačný proces vťahuje jeho zástancov i kritikov do otázok týkajúcich sa **interkulturálneho dialógu alebo polylógu** medzi Áziou, či vôbec tzv. tretím svetom, a Západom. Všetko sa to odohráva na pozadí globalizačných tendencií vo svete a v edukačnej realite.

V 21. stor. je status filozofie výchovy determinovaný úsilím nájsť odpoveď na otázky dávajúce výraz problémom, ktoré sú útvarmi zmyslu reprezentujúceho v našej myslí

kardinálnu ťažkosť doby: **nekončiacu všekrízu**. Edukácia a filozofia tvárou v tvár totálnej kríze civilizácie (v podmienkach globalizácie) a jej nositeľov -- to je situácia, v ktorej sa dnes nachádza filozofia výchovy a v ktorej sa ukazuje jej zmysel, vyrastajúci z participácie filozofov uvažujúcich o výchove na kultúre ako pretváraní zla na dobro, škaredého na krásne, menej dobrého na lepšie, menej krásneho na krajšie a neutrálneho na dobré a krásne. Hlavnou úlohou filozofie výchovy je dnes ukázať zmysel nielen toho, čo sa nám javí byť v poriadku, ale ukázať zmysel predovšetkým toho, čo v poriadku evidentne nie je. Odvaha vidieť zmysel krízy vrátane krízy edukačnej reality a jej skúmania je podmienkou toho, aby sa filozofia výchovy zapojila do odhaľovania príčin vzniku všekrízy v lone našej civilizácie a podielu chýb výchovy a jej účastníkov na nej. Filozofia výchovy ponúka koncepčným a strategicko-decízny pracovníkom výhľad aj za hranice manažérskeho, technicko-organizačného a technologického obzoru edukačnej reality, na otázky jej zmyslu a (metafyzických) zdrojov; jednoducho povedané umožňuje zahliadať a korigovať jednostrannosti. V tom je nezastupiteľná harmonizačná a sebareflexívna funkcia filozofie výchovy a jej reality.

Literatúra

- BARROW, R. – BARROW, R.: An Introduction to Philosophy of Education. Abingdon, Oxon, Routledge 2006.
- BLAKE, N. et al. (eds.): The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd 2003.
- BRIDGES, D.: Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century. In: Cambridge Journal of Education, Vol. 33, No. 1, 2000, s. 37 – 55.
- BRIDGES, F. (ed.): Education, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a changing world. London and New York, Routledge 1997.
- CARR, D. (ed.): Education, Knowledge and Truth. Beyond the postmodern impasse. London and New York, Routledge 1998.
- CURREN, R. (ed.): A Companion to the Philosophy of Education. Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd 2003.
- ČERNÍK, V. et al.: Historické typy racionality. Bratislava, IRIS 1997.
- DEARDEN, R. F. – HIRST, P. H. and PETERS, R. S. (ed.): Education and the Development of Reason. Abingdon, Oxon, Routledge 2010.
- EWING, E. Th. (ed.): Revolution and Pedagogy. Interdisciplinary and Transnational Perspectives on Educational Foundations. New York, Palgrave 2005.
- FRICK Th. W.: The Theory of Totally Integrated Education: TIE. A Monograph in Four Parts. Bloomington, Indiana University 2012.
- GIROUX, H. A.: Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader. Boulder, Colorado, Westview Press 1997.
- HEYTING, F. – LENZEN, D. – WHITE, J. (eds.): Methods in Philosophy of Education. London – New York, Routledge 2001.
- KNIGHT, G. R.: Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective. Michigan, Andrews University Press 1980.
- LAL, B. M.: Educational Philosophy. New Delhi, Pragun Publications 2006.

- MASON, M. (ed.): Complexity Theory and the Philosophy of Education. Malden, MA, Wiley–Blackwell 2008.
- MICHÁLEK, J.: Topologie výchovy. (Místo výchovy v životě člověka). Praha, OIKOYMENH 1996.
- MOURAD, R. P.: Postmodern philosophical critique and the knowledge in higher education. Westport, Connecticut, Bergin & Garvey 1997.
- NODDINGS, N.: Philosophy of Education. Boulder, Colorado, Westview Press 1998.
- NYBERG, D.: The Philosophy of Open Education. London and New York, Routledge 2010.
- OGURCOV, A. P. – PLATONOV, V. V.: Obrazy obrazovanija. Zapadnaja filosofija obrazovanija. XX vek. Sankt Peterburg, Russkij christianskij gumanitarnyj institut 2004.
- PALOUŠ, R.: K filosofii výchovy. (Východiska fundamentální agogiky). Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1991.
- PATOČKA, J.: Filosofie výchovy, in: PATOČKA, J.: Sebrané spisy. Sv. 1. Praha, OIKOYMENH 1996, s. 363 – 440.
- PIAČEK, J. Aplikačné možnosti synkriticizmu. In: Filozofia, roč. 64, 2009, č. 3, s. 183 – 194.
- PRING, R.: Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research. London, Continuum International Publishing 2004.
- PRING, R.: Philosophy of Educational Research. London, Continuum International Publishing 2003.
- RUITENBERG, C. (ed.): What Do Philosophers of Education Do? (And How Do They Do It?). Malden, MA, Wiley-Blackwell 2010.
- SMEYERS P. – SMITH, R. and STANDISH, P.: The Therapy of Education. Philosophy, Happiness and Personal Growth. Houndmills, Basingstoke, Palgrave MacMillan 2007.
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- ŠVEC, Š. a kol.: Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava, IRIS 1998.
- ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava, IRIS 1995.
- WINCH, Ch. – GINGELL, J.: Philosophy of Education. The Key Concepts. Abingdon, Oxon, Routledge 2008.
- WOODS, Ph. A. – WOODS, G. J. (ed.): Alternative Education for the 21st Century. Philosophies, Approaches, Visions. New York, Palgrave MacMillan 2009.
- YANG, S.-K.: An International Comparison of the Historical Development of Educational Philosophy. In: Bulletin of Educational Research, March, 2011, Vol. 57 No. 3, s. 1 – 36.

Jozef Piaček