

Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov¹

Beata Kosová, Štefan Porubský

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt: Štúdia analyzuje východiská, proces, prekážky a perspektívy transformácie slovenského školstva po roku 1989. Rozoberá postupne prebiehajúce fázy transformačného procesu, ich prejavy a protirečenia. Na príklade primárneho stupňa edukácie dokladuje nekoncepčnosť a rozporupnosť zmien na úrovni štátnej politiky v konfrontácii s mikroúrovňou škôl a učiteľov. Pri analýze súčasného stavu poukazuje na existujúce závažné obmedzenia skutočných systémových zmien spočívajúce aj v príprave učiteľov.

Kľúčové slová: transformácia edukačného systému, systémová reforma, fázy procesu transformácie, transformácia primárneho stupňa školy, transformácia prípravy učiteľov

1 Úvod

Reflexia priebehu transformačných zmien školského systému je vždy mimoriadne poučná. Jej prostredníctvom je možné poukázať na to, či a akým spôsobom sa odrážali impulzy európskej vzdelávacej politiky v školskej realite, ako na ne reagovala decízna sféra štátu, učiteľská, odborná ale aj rodičovská verejnosť a aké to malo dôsledky v edukačnej praxi škôl. Dynamizujúce proreformné rozhodnutia môžu slúžiť ako príklad aj pre iné krajiny, omyly a nikam nevedúce cesty sú zas pre ne varovným signálom. Preto aj pre českého čitateľa môže byť podnetná konfrontácia situácie so Slovenskom, ktorá vzišla z rovnakej štartovacej čiary, smeruje k rovnakému cieľu – k začleneniu do európskeho vzdelávacieho priestoru, ale rozbehla sa rozdielnymi cestami.

Obe krajiny k splneniu tohto cieľa potrebujú systémovú reformu školstva po páde totalitného režimu. Zmena edukačného systému je jednou z najkomplikovanejších spoločenských transformačných zmien, pretože vykazuje pomerne

¹ Štúdia vznikla v rámci medzinárodnej spolupráce v projekte LC 06046 *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* Pedagogické fakulty Karlovej univerzity v Prahe. State o príprave učiteľov boli podporované Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07.

silnú reziduálnu tendenciu, na Slovensku na základe historických tradícií asi viac ako v Čechách a preto doteraz o skutočnej systémovej reforme ešte nemožno hovoriť. Veľmi dobrým príkladom pre analýzu stavu premien vzdelávacej politiky a edukačnej praxe a odpovede na otázku, prečo to tak je, je práve primárny stupeň vzdelávania. Má špecifické postavenie v procese edukačnej transformácie, pretože mnohé typické znaky, dynamický pohyb alebo obmedzenia sa v ňom prejavovali, ako ukážeme ďalej, snáď najvýraznejšie. Práve v poslednej dobe sa analýzám jeho transformácie v oboch krajinách venuje stále väčšia pozornosť (Spilková & Hejlová, 2010; Kaščák & Žoldošová, 2007 a pod.)

2 Historický a spoločenský kontext edukačnej transformácie

Slovenský edukačný systém je výsledkom historického vývoja, ktorý sa systémove začal vytvárať v období industriálnej revolúcie v 18. storočí pod vplyvom nemeckého pedagogického myslenia a v legislatívnych rámcoch Rakúsko-Uhorskej monarchie. Charakterizuje ho niekoľko faktorov, ktoré sa pre svoju stabilitu ukazujú ako prekážka reálnej systémovej reformy.

1. *Centralizačné tendencie vo vzdelávacej politike a úsilie o štátnu kontrolu edukačných procesov*, v rámci ktorých je učiteľ vnímaný ako „úradník“ dbajúci na dodržiavanie štátnych noriem (čím je v tomto poňatí aj kurikulum). Majú pôvod v modernizačnom úsilí rakúsko-uhorskej cisárovnej Márie Terézie a boli 44 rokov výrazne posilnené charakterom komunistického politického režimu.
2. *Tradícia informatívneho vyučovania*, ktorá má korene v pedagogicko-didaktickom myslení Jána Amosa Komenského (1592–1670). Je založená na encyklopedickom úsilí osvojiť si všetko, čo človek o svete potrebuje vedieť prostredníctvom didaktického modelu tohto sveta (učebnice), ktorý poukazuje na podstatné vzťahy v ňom. Pre bývalú vzdelávaciu politiku založenú na ideách centralizácie a štátnej kontroly sa stala prostriedkom centrálného ovplyvňovania a kontroly obsahov, ktoré sú v škole vyučované. Zvlášť v období komunistického režimu, keď sa každodenné vyučovacie ciele formulovali v podobe dobových, často nerealizovateľných politických hesiel, to prinieslo orientáciu na ideologicky relatívne neutrálne obsahy učebníc, ktoré sa tak z prostriedku menili na cieľ, stali sa v očiach učiteľov podstatou a zmyslom vyučovania a učiteľ bol vnímaný iba ako ich mediátor.

3. *Spoločenské vedomie týkajúce sa ponímania hodnoty vzdelania.* Sociálna nivelizácia a neexistencia trhu práce vyústila do jedného kritéria na zaraďovanie do zamestnania, ktorým bol diplom a to bez ohľadu na skutočnú kvalitu vzdelania. Tak sa v podstate nivelizovala aj hodnota vzdelania ako takého a vnútri edukácie, ale aj zo strany rodičov, sa to prejavilo fetišizáciou školských známok bez ohľadu na skutočné výkony žiakov.

Tieto tri uvedené tradície sú v oblasti vzdelávania na Slovensku stále veľmi silne zakorenené, výrazne retardačne ovplyvňujú proces systémovej reformy edukácie. Dotýkajú sa troch jej významných aktérov – štátu a jeho vzdelávacej politiky, v ktorej pretrvávajú implicitné snahy o politickú kontrolu edukačného procesu, učiteľov ako realizátorov edukácie, ktorí sa vnímajú skôr ako implementátori zhora stanoveného kurikula, než ako jeho tvorcovia a širšej verejnosti ako „konzumenta edukačných služieb“, ktorá viac oceňuje formálne výstupy týchto služieb, než hodnoty a kompetencie, ktoré môže v procese vzdelávania nadobudnúť.

3 Fázy transformácie slovenského edukačného systému

Obdobie od roku 1989 možno charakterizovať ako transformáciu edukačného systému, ktorá mala niekoľko fáz, pozorovateľných vo väčšine transformujúcich sa krajín regiónu (pozri Birzea, 1996; Kotásek, Greger & Procházková, 2004; Kosová & Porubský, 2007; Halász, 2007). Pre všetky fázy je charakteristická určitá miera napätia medzi tromi skupinami aktérov edukačnej transformácie – štátu a politických strán ovplyvňujúcich tvorbu vzdelávacej politiky, učiteľov ako realizátorov reformy (v rozmanitých pozíciách – tvorcovia reformy, implementátori reformnej vzdelávacej politiky, predstavitelia pasívnej rezistencie) a širokej verejnosti, ktorá prostredníctvom verejnej mienky vytvára sociálno-politický rámec transformačných procesov.

Východiskom transformácie bol stav, ktorý bol výsledkom predchádzajúceho pokusu reformovať edukačný systém, ktorý začal v roku 1976 pod názvom Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy (Kocka, 1979). Bol reakciou na stále zreteľnejšie technologické, hospodárske a sociálne zaostávanie Československa za vyspelými demokraciami Západnej Európy. Politicky bol však zdôvodňovaný hlavne dvomi (v skutočnosti iluzórnymi) faktormi:

- úspechmi komunistického Československa v naštartovaní vedecko-technickej revolúcie, ktorá si vyžaduje skvalitňovanie prípravy kvalifikovanej mladej generácie,
- zlepšením životných podmienok detí a mládeže v socialistickej spoločnosti, ktorá vedie k ich rýchlejšiemu intelektuálnemu vývoju a zrelosti (Kocka, 1979).

Nemožno prehliadnuť, že v tomto projekte bolo v súlade s medzinárodnými tendenciami množstvo progresívnych prvkov ako permanentné celoživotné vzdelávanie, premeny štruktúry a obsahu vzdelávania, demokratizácia úplného stredoškolského vzdelávania a pod. Mylná ideologická téza o akcelеровanom intelektuálnom vývoji detí a mládeže v socialistickej spoločnosti však nakoniec vyústila do neprimeranej teoretickej náročnosti učiva, do konceptuálneho prehustenia obsahu a príklonu k formalizmu vo výučbe, vedúcemu k preťažovaniu žiakov. Na primárnom stupni vzdelávania boli tieto dôsledky ešte posilnené tým, že hoci povinná školská dochádzka bola predĺžená na 10 rokov, spomínaným projektom sa dĺžka primárneho vzdelávania skrátila z piatich na štyri roky.

1. fáza bola krátka a prebehla tesne po zmene politického režimu v roku 1989, t. j. bola pre Českú a Slovenskú republiku ešte spoločná. Bola charakteristická *dekonštrukciou* starých ideológií a štruktúr, vypracovaním rozvojových perspektív, ktoré však boli väčšinou založené na idealistických pohľadoch na možnosti ďalšieho politického a ekonomického rozvoja spoločnosti. Bola to fáza, kedy bolo jasné, čo treba prekonať, ale neboli celkom zrejmé konkrétne postupné ciele ďalšieho smerovania ale najmä cesty, ako tieto ciele dosiahnuť. V tejto krátkej fáze bola vzdelávacia politika štátu, pro-reformné postoje učiteľov a verejná mienka v súlade. V ďalšom období sa však už v oboch republikách, najmä vďaka inému smerovaniu politických reprezentácií, riešili otázky školstva rozdielne.

2. fáza predstavuje obdobie (približne od roku 1992 do roku 1998), pre ktoré sú na Slovensku príznačné dve protikladné tendencie – prvá predstavuje úsilie o čiastočnú stabilizáciu systému, kým druhá predstavuje úsilie o jeho inováciu. Táto fáza prebieha v čase turbulentného súperenia politických ideológií o budúcnosť spoločnosti na línii otvorenosť (europeizácia) vs. zatvorenosť (nacionalizácia) a ovplyvňuje aj ponímanie cieľov a podoby vzdelávacieho systému.

V tomto období dochádza na strane verejnej mienky k tzv. „veľkému sklamaniu“ v dôsledku prepadu ekonomiky spôsobeného jej reštrukturalizáciou, divokou privatizáciou a následným prudkým rastom nezamestnanosti. Pojem reforma sa stal v očiach verejnosti synonymom zhoršenia životných podmienok. To sa premietlo aj do oblasti vzdelávacej politiky. Politické strany presadzujúce ideológiu uzavretosti hovorili o tradičnej vysokej kvalite vzdelávania, ktorú je treba zachovať. Systémové zmeny sa nepripúšťali, zmeny prebiehali len na úrovni formálnej organizácie a administratívneho riadenia edukačného systému, samotná podstata edukačného procesu bola na makroúrovni vnímaná a presadzovaná v polohe *status quo*.

Naproti tomu sa objavila opačná tendencia na mikroúrovni edukačného systému, ktorú predstavovali učitelia, usilujúci sa o zásadné zmeny svojich edukačných prístupov zavádzaním inovačných zmien do vyučovacieho procesu. V tejto transformačnej fáze sa postupne začína prejavovať špecifické postavenie primárneho stupňa edukácie v procese edukačnej reformy, ktoré spočíva vo väčšej miere otvorenosti voči zmenám a vo vyššom stupni iniciatívy učiteľov tieto zmeny vo svojich triedach aj skutočne realizovať. A to najmä pre tieto dôvody:

- a) Špecifické postavenie tohto stupňa edukácie, poskytujúceho žiakom celostnejšie ponímané základy gramotnosti. Jeho ciele, organizácia a obsah sa tak líšia od vyšších stupňov školy.
- b) Postavenie učiteľa, ktorý učí spravidla všetky predmety a postupuje so svojou triedou od 1. po 4. ročník. To mu umožňuje lepšie poznať svojich žiakov a poskytuje mu možnosť celostného pohľadu na edukačný proces, ktorý potom nevníma len ako informatívny ale viac aj ako formatívny proces. Ak zmení edukačnú filozofiu, môže mnoho zmien vo svojej triede bez závislosti na druhých aj uskutočniť.
- c) Inovatívne impulzy, ktoré prichádzali hlavne zo zahraničia väčšinou od rôznych mimovládnych organizácií a ktoré boli orientované na zmeny edukačnej filozofie a edukačných procesov. Spomínané inovatívne impulzy, boli prevažne edukačné modely predstavujúce „na dieťa orientovaný prístup“. Preto narazili na zásadné prekážky ich presadzovania na vyšších stupňoch školy, kde sú učitelia striktné viazaní na svoj vyučovací predmet a jeho obsah, procesuálne problémy výučby vnímajú preto ako menej podstatné, čo neplatilo pre učiteľov na primárnom stupni školy. Druhý dôvod bol prirodzený, vnímali primárnu edukáciu ako východisko „reformy zdola“,

ktorá mala podľa ich predstáv takto postupovať spolu so žiakmi na ďalšie stupne vzdelávacieho systému.

Inovatívni učitelia sa združovali do rozmanitých iniciatívnych združení, ktoré im poskytovali výcvik, študijné a didaktické materiály rôznych alternatívnych edukačných koncepcií. Inovácie na primárnom stupni školy sa takto šírili spontánne, ale relatívne intenzívne a boli pozorovateľné hlavne v oblasti navodzovania pozitívnej klímy v triede, vytváraním učiacich sa spoločností, uplatňovaním kooperatívnych a projektových vyučovacích stratégií, rozvíjaním kritického myslenia žiakov a zavádzaním alternatívnych foriem hodnotenia.

I napriek tomu, že tu bol jeden pokus o naštartovanie systémovej reformy zhora (1994 projekt *Konštantín*), v prevažnej miere je pre 2. fázu transformačného procesu na makroúrovni príznačná konsolidačná štátna vzdelávacia politika, presadzujúca stratégiu minimálnych zmien. Paradoxne však v tomto období boli vytvorené najlepšie podmienky pre modernizačnú fázu transformačného procesu na mikroúrovni prostredníctvom inovatívnych hnutí učiteľov. Verejná mienka inovačné procesy v školách podporovala, lebo hlavne rodičia detí videli priame pozitívne výsledky. To potom vytváralo spoločenské predpoklady pre budúce politické rozhodnutia smerom k systémovej reforme.

3. fáza transformačného procesu je charakterizovaná obratom vo vzdelávacej politike štátu, ktorá sa najmä na deklaratívnej úrovni vyznačuje podporou transformačného procesu v oblasti vzdelávania. V roku 2001 na úrovni vlády a v roku 2002 na úrovni parlamentu bol prijatý *Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov (Milénium)*, ktorý sa pokúsil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy a v mnohom bol inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali práve inovatívni učitelia. Jeho naplnenie však už nezískalo širšiu politickú podporu a tak transformácia ustrnula na úrovni čiastkových, systém nemeniacich novelizácií školského zákona. To malo negatívny dopad na mikroúroveň edukačného systému. Sklamaní učitelia rezignovali v boji so štátnou administratívou a inovatívne procesy začali preukazovať znaky stagnácie. Na tejto úrovni ich neoživil ani vstup Slovenska do OECD (2000) a Európskej únie (2004), hoci práve tieto prinášali nové impulzy do procesu transformácie na makroúrovni. To sa vo vzdelávacej politike prejavilo úsilím o europeizáciu a modernizáciu vzdelávacieho systému, ako aj novou kurikulárnou politikou smerujúcou k dvojúrovňovému a participatívne modelu kurikula a orientáciou cieľov na rozvoj kľúčových kompetencií.

V roku 2008 nastáva situácia, kedy sa slovenská štátna vzdelávacia politika konečne začína orientovať na vytváranie legislatívnych podmienok na systémovú reformu (prijatie nového školského zákona), hlavne v dôsledku diskusie o nelichotivých výsledkoch Slovenska v medzinárodných meraniach OECD čitateľskej, prírodovednej a matematickej gramotnosti (PIRLS, PISA, TIMSS). Nový školský zákon charakterizuje hlavne zavedenie dvojúrovňového kurikula pre všetky školy od úrovne predprimárneho až po sekundárne vzdelávanie, v ktorom štátny vzdelávací program vymedzuje základné povinné edukačné línie pre jednotlivé typy škôl a školský vzdelávací program, ako prejav organizačnej a edukačnej autonómie každej školy, ho konkretizuje a dopĺňa podľa jej potrieb. Vytvára formálne podmienky pre skutočnú možnosť inovátnych zmien, avšak v situácii, keď inovátnve nadšenie na mikroúrovni temer celkom vyprchalo.

4 Obmedzenia transformačného procesu na úrovni primárnej edukácie

Od začiatku je však toto štádium transformácie sprevádzané niekoľkými obmedzeniami, z ktorých mnohé majú korene v predchádzajúcich politických rozhodnutiach.

Prvé obmedzenie sa týka dodnes nezmenenej štruktúry a organizácie vzdelávania. V roku 1990 (ešte za existencie Československa) bola základná škola predĺžená z ôsmich na deväť rokov. Kým ihneď po rozdelení Československa sa v Českej republike odborné kruhy starali o to, aby bol jeden rok zákonom pridaný k primárnemu stupňu školy, na Slovensku sa problém riešil tak, že napriek pripomienkam odborníkov z radov pedagógov a psychológov, sa pridal jeden rok k nižšiemu sekundárnemu stupňu ako posledný deviaty ročník. Tradície slovenskej základnej školy boli dlhodobo vyše päťdesiat rokov (1922 až 1976) orientované na päťročný primárny stupeň, vyše 120 krajín sveta ho má dnes 5 a viacročný. Slovensko je jedna z mála krajín, ktorá má nižší sekundárny stupeň vzdelávania dlhší ako primárny stupeň. Po zavedení osemročných gymnázií, na ktoré sa vstupovalo od roku 1994 po primárnom stupni, vznikla ešte viac nesytemová a úplne nelogická situácia, keď k maturite na gymnáziu bolo možné dôjsť dvoma nerovnako dlhými cestami – úplnou ZŠ a štvorročným gymnáziom (9 + 4) za trinásť rokov, alebo prvým stupňom ZŠ a osemročným gymnáziom (4 + 8) za dvanásť rokov. Nový školský zákon v roku 2008 síce zaviedol vstup na osemročné gymnáziá až po piatom ročníku základnej školy,

ale prvý stupeň zostal štvorročný a to aj napriek tomu, že zavedenie 5-ročného primárneho stupňa obsahoval aj vládou a parlamentom schválený Národný program výchovy a vzdelávania z roku 2001. Vedecká a učiteľská komunita stále poukazuje na to, že špecifické celostnejšie pedagogické prístupy, typické pre primárny stupeň školy, lepšie zodpovedajú zákonitostiam fyziologického, psychického a sociálneho vývinu detí až do veku 12-tich rokov, teda nielen do úrovne piateho, ale až šiesteho ročníka a dáva im za pravdu aj realita vo vyše 100 krajinách sveta, v ktorých je primárny stupeň vzdelávania dokonca šesťročný.

Druhé obmedzenie sa týka spôsobov spracovania a ponímania kurikula (prehľad pozri tab. 1). I napriek tomu, že postupne boli po roku 1989 urobené niektoré obsahové zmeny, kurikulárna politika na 1. stupni ZŠ zostala až do prijatia školského zákona v roku 2008 vo svojej podstate nezmenená, riadená centrálnymi učebnými plánmi a osnovami, s povinným pevne stanoveným počtom týždenných hodín. Napr. od roku 2003 pre primárny stupeň existovalo 5 ministerstvom schválených centrálnych variantov (základný, prírodovedný, dva s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov a jeden s informatikou) a 16 variantov pre školy so žiakmi z národnostných menšín (školy s vyučovacím jazykom menšín, alebo s rozšíreným vyučovaním jazyka menšín vrátane rómskeho). Výnimkou bol len menší počet alternatívnych škôl, ktoré boli schválené po dlhodobom experimentálnom overovaní. Táto neprehľadná situácia v skutočnosti ukázala neopodstatnenosť centrálného rozhodovania o plnom kurikule pre každú triedu a školu, ako aj, že dozrel, ba dokonca až prezrel čas k prechodu na zavedenie povinného štátneho a voliteľného školského kurikula. Nový školský zákon z roku 2008 zaviedol pre primárny stupeň školy len dva typy štátnych vzdelávacích programov – pre školy s vyučovacím jazykom slovenským a pre školy s jazykom národnostných menšín.

Učebné osnovy všetkých predmetov sa upravovali postupne od roku 1993 do roku 2007 spolu so vzdelávacími štandardmi pre jednotlivé predmety, ktoré sa od roku 1999 uvádzali do praxe. Štandardy prevažne kopírovali obsah učebných osnov, len niektoré formulovali aj schopnosti a zručnosti žiakov, ktoré treba dosiahnuť. Boli kritizované ako maximalistické, prehustené detailmi, zamerané na pamäť, izolované a preto obmedzujúce integráciu učiva, mnohokrát ignorujúce rozvoj kompetencií. Nový štátny vzdelávací program z roku 2008 práve s cieľom integrovať učivo hovorí o 8 vzdelávacích oblastiach a 7 prierezových témach a k nim žiaducim kompetenciám, paradoxne však nové vzdelávacie štandardy sú spracované bez náležitej obsahovej reformy podľa pôvodných

samostatných vyučovacích predmetov, neintegrujú učivo, je v nich dokonca aj na primárnom stupni evidentné, že ich autori spolu nekomunikovali, učivo príbuzných predmetov nie je zosúladené a nevhodne sa predbieha, sú stále prehustené a opakujú predchádzajúce nedostatky. Kladú však aspoň formálne väčší dôraz na rozvoj kompetencií. Štandardy primárneho stupňa sú svojím charakterom prevažne obsahové a preto aj v oblasti kompetencií spracované na jednotlivé ročníky, čo osobitne na tomto stupni, kde sú vývinové a individuálne rozdiely detí najväčšie, bráni individuálnemu prístupu vo vyučovaní. Zároveň nepredstavujú deklarovaných maximálne 70 % učiva, nedávajú tak priestor pre školské kurikulum, netvorí logicky zosúladené a integrované predmetové oblasti, v ktorých by sa odstránili duplicita a preto sa stali najväznejšou prekážkou ďalších inovatívnych zmien.

Ďalšie obmedzenie súvisí s postavením a profesionalitou učiteľov. Učители sa v takejto situácii, keď sa viaceré prikázané legislatívne opatrenia pre rozpor s oficiálnymi kurikulárnymi dokumentmi vlastne nedajú realizovať, stávajú pasívnymi. Skeptickí a unavení sú aj učители, u ktorých sa v dôsledku dlhodobej, ale bezvýslednej aktivity, nepochopenia a byrokratických zásahov, inovatívne nadšenie vytratilo. Prispievajú k tomu aj niektoré ďalšie faktory, z ktorých najpodstatnejšie sú nejasný profesijný status a identita učiteľa, nízka atraktivnosť učiteľskej profesie v radoch mladej generácie, v dôsledku čoho je vysoký priemerný vek učiteľov, nedostatočné spoločenské stimuly pre profesijný rozvoj učiteľov, neadekvátne úrovne pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania učiteľov.

Zlepšiť postavenie a situáciu učiteľov si kladie za cieľ *Zákon o pedagogických zamestnancoch* (2009), ktorým je prvýkrát v histórii učiteľská profesia riešená predpisom najvyššej právnej sily. Zákon progresívne rieši mnohé otázky, napr. zakotvuje požadovaný magisterský stupeň vzdelania pre učiteľskú profesiu, zavádza systematický profesijný rozvoj – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania. Zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním (pozri Pavlov, 2010). Tento zákon mohol zmeniť skepticizmus učiteľov, pretože im dáva perspektívu kariérového i finančného postupu. Po dlhom prerábaní bol nakoniec prijatý a ďalšími predpismi nižšej právnej sily doplnený v podobe, ktorá spôsobuje diletantizmus vo vzdelávaní učiteľov a ešte viac ich demotivuje. Do vysoko profesijného vzdelávania boli pustené akékoľvek vzdelávacie subjekty, celý proces sa mimoriadne prebyrokratizoval, dostatok kreditov sa

reálne nebude dať nazbierať a čo je snáď najdemotivujúcejšie, osobitne inovatívni učitelia neboli ocenení ani tým, aby sa im aspoň časť z dvadsaťročného vzdelávania započítala do ich kariérneho rastu.

Kým v 2. fáze transformačného procesu vyvolávalo napätie, že inovatívni učitelia vystupovali v role tvorcov edukačnej reformy a štátna vzdelávacia politika ich vnímala skôr ako implementátorov štátneho kurikula, ako nástroja tejto politiky, v závere 3. fázy transformácie sa napätie vytvára na línii štátnej vzdelávacej politiky, ktorá tentokrát vníma učiteľov ako tvorcov reformy hlavne na úrovni tvorby školského kurikula, ale učitelia majú tendenciu skôr k pasívnej rezistencii. To nevytvára dobré predpoklady pre reálnu systémovú reformu, ktorá by znamenala kvalitatívnu transformáciu na efektívne fungujúci, kvalitný a spravodlivý, organizačne a hodnotovo stabilizovaný a otvorený vzdelávací systém. Hlavne ak sú zrejmé ďalšie politické riziká, ktoré spočívajú v neexistencii politického konsenzu v smerovaní reformy a v skutočnosti, že štátna vzdelávacia politika v sebe stále nesie pomerne silné centralizačné tendencie. Hoci speje k vytváraniu dvojúrovňového modelu kurikula, v novom školskom zákone sa objavujú aj regresívne prvky, týkajúce sa tvorby učebníc, obmedzovania alternatívnych hodnotiacich postupov, možnosti aplikovať alternatívne edukačné stratégie v širšom rozsahu, alebo veľkého množstva centrálne vyžadovaných administratívnych požiadaviek.

Tieto regresívne tendencie sú dôvodom, prečo súčasnú kurikulárnu politiku nemožno označiť za decentralizovanú, ale len za čiastočne decentralizovanú. Je jednou z prekážok prechodu do 4. tranzitívnej fázy, v rámci ktorej sa predpokladá skutočná systémová premena školského vzdelávania. Dvojúrovňové kurikulum by pre ňu vytváralo dobré východiskové predpoklady, ktoré sa môžu naplniť, ak sa na makroúrovni uskutočnia korekcie vo vzdelávacej politike. Potom sa môže v plnom rozsahu presunúť reformné úsilie na mikroúroveň, kde je hlavným aktérom učiteľ, ktorý sa takto reálne zmení z implementátora kurikula na jeho tvorca. To ale znamená, že okrem regresívnych prvkov vzdelávacej politiky existuje ďalšie riziko, ktoré súvisí v podstatnej miere aj so spôsobom prípravy učiteľov na vysokých školách.

5 Tendencie v premenách prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie

Vo vývoji prípravy učiteľov pre primárne vzdelávanie na Slovensku možno tiež identifikovať niekoľko etáp. Prvé obdobie postkomunistického vývoja v rokoch

1990 až cca 1996/97 možno nazvať akýmsi obdobím hľadania a nového začiatku. Najprv to bola formálna i reálna „dekonštrukcia“ marxizmu – leninizmu v učebných plánoch študijných odborov. Časť vysokoškolských učiteľov považovala aj pedagogiku za nositeľku ideológie a preto došlo k rušeniu niektorých pedagogických predmetov, osobitne teórie výchovy. Uvedenie si mnohých ideologických prvkov vo výstavbe pedagogiky viedlo zo začiatku pedagógov k akejsi defenzíve, v neschopnosti obhajovať nevyhnutný podiel pedagogických a didaktických disciplín v učebných plánoch učiteľstva pre 1. stupeň.

Po roku 1992 však nastali prudké zmeny súvisiace s rozšírením počtu univerzít, čo malo za následok ďalšie oslabenie pedagogických fakúlt, pretože z nich vznikali ďalšie prírodovedné alebo humanitné fakulty. Na druhej strane toto oslabenie malo pre štúdium primárnoškolského učiteľstva konštitutívny význam. Tento študijný odbor, predtým okrajový, realizovaný, príp. aj spravovaný len popri iných učiteľských štúdiách, sa zrazu stal najmä pre pedagogické fakulty základotvorným. Kreovali sa katedry učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ alebo oddelenia, obvykle z katedier pedagogiky, pred ktorými vyvstala potreba postaviť svojbýtnú koncepciu tohto štúdia. Ku koncu tohto obdobia sa na vysokých školách najmä pod vplyvom inovatívneho vzdelávania mimovládny organizáciami a zahraničnými lektormi sformovali skupiny učiteľov, ktoré žiadali opustiť transmisívny prístup vo vzdelávaní, zabezpečiť jeho humanizáciu a prepojiť ho viac so školskou praxou. Tie narážali zatiaľ na prevládajúcu väčšinu, ktorá v snahe udržať nespochybniteľnú akademickú úroveň štúdia, obhajovala vysokú teoretickú úroveň poznatkov a jej zmenu vydávala za zníženie kvality štúdia.

Druhú etapu tvorilo obdobie rokov 1996/97 až cca do roku 2004, ktorú možno nazvať obdobím konceptualizácie (cca do 2000, 2001) a začínajúcej europeizácie (cca do 2004, 2005). Kým v prvej časti tohto obdobia išlo najmä o obsahové vnútorné premeny programu a predmetov, v druhej časti boli nástupom kreditového systému štúdia určujúce formálne zmeny, ktoré ale ovplyvňovali aj obsah.

Pre obdobie konceptualizácie bolo príznačné, že sa riešili otázky osobnostnej orientácie učiteľskej prípravy a na dieťa orientovanej edukácie, výstavby štúdia podľa etáp rozvoja učiteľskej osobnosti (Kosová, 1999), vytvorenia jednotiacieho pedagogicko-psychologického a predmetovo didaktického profilu štúdia, zvýšenia podielu praktickej prípravy cca na 10 %, ale aj výstavby elementárnej pedagogiky ako vedného odboru. V tomto dynamickom období sa analyzovali

a reformovali učebné plány, (bližšie Portik, 1999), transformovali sa obsahy predmetov, zavádzali sa predmety o edukačných alternatívach. Na viacerých vysokých školách sa otvárali špecializačné štúdiá o netradičných modeloch vzdelávania. Príprava učiteľa sa začala chápať ako facilitácia utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti, ktorá si aktívne vytvára vlastnú, odborne zdôvodnenú filozofiu a stratégie výučby.

Inovatívny pohyb v edukačnej praxi mal výrazný vplyv aj na teoretickú pedagogickú vedu a výskum. Prílev nového poznania overeného praxou spôsobil, že pedagogika sa stala sebavedomejšou, vystúpila s defenzívou, začala kreovať na dieťa orientovanú edukačnú teóriu a otvorene ju zverejňovať, osobitne v oblasti preprimárnej a primárnej edukácie. Mimoriadny význam pre slovenský rozvoj tohto študijného odboru mala akreditácia doktorandského štúdia, práv na habilitácie a inaugurácie v odbore Teória vyučovania predmetov všeobecnovzdelávacej a odbornej povahy – špecializácia teória vyučovania predmetov na 1. stupni ZŠ najprv na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici (1997) a neskôr v Prešove. Fakticky sa tak začala orientácia doktorandov ale aj ich školiteľov na seriózny empirický didaktický výskum tohto stupňa školy, umožnilo to primárnoškolským predmetovým didaktikom nájsť miesto pre svoj kvalifikačný rast, stretávanie pedagógov, psychológov a didaktikov predmetov rozvinulo ich vzájomné ovplyvňovanie sa, vytváranie spoločného ducha a orientácie odboru a rast jeho úrovne.

Okolo roku 2000–2001 začína nový pohyb smerom k europeizácii vysokoškolského štúdia, ktorý nastal po podpísaní bolonskej deklarácie o spoločnom európskom vzdelávacom priestore v roku 1999 a kvôli potrebe rozvoja mobilít študentov požadoval zaviesť európsky systém prenosu kreditov ECTS. Slovenské vysoké školy preto začali transformovať svoje akreditované študijné odbory na kreditový systém štúdia, pretože od roku 2002 sa už iné ako kreditové štúdium nemohlo otvárať. Obzvlášť ťažké to bolo v učiteľstve pre 1. stupeň štúdia, vzhľadom na množstvo predmetov a množstvo zainteresovaných katedier, na obavy a neochotu učiteľov vzdať sa povinných predmetov a závisieť od voľby študenta. Avšak na druhej strane sa musel začať proces vyselektovania nosného konštitutívneho základu, ktorý mal tvoriť povinné penzum. Existencia povinne voliteľných a voliteľných predmetov umožnila tvoriť predmetové moduly, z ktorých si študent mohol vyberať predmety pre svoju individuálnu vzdelávaciu cestu. Ako vážne obmedzenie sa však ukázalo len štvorročné trvanie štúdia, ktoré bolo pre takýto ambiciózne cieľ príúzkou.

Posledným veľkým zlomom v kreovaní vysokoškolského štúdia učiteľov pre primárne vzdelávanie boli roky 2004 a 2005, ktorými začína obdobie tvorby a zavedenia štruktúrovaného trojstupňového vysokoškolského štúdia bolonského typu. Pripravovalo sa však s nedostatočnou diskusiou vo vedeckej societe a dodnes aj po viacerých úpravách obsahuje, žiaľ, aj niektoré systémové chyby. Prinieslo dlho žiadanú 5-ročnú dĺžku štúdia, avšak zloženú z dvoch pomerne ťažko sklývateľných stupňov – bakalárskeho, profesijne orientovaného, s profilom učiteľa materskej školy a vychovávateľa v školskom klube detí a nadväzujúceho magisterského, akademicky a didakticky orientovaného, s profilom učiteľa primárneho stupňa. Nutnosť vložiť do 5-ročného štúdia množstvo predmetov pre tri profily absolventa znamenalo, že pri výstavbe štúdia učiteľstva pre primárny stupeň školy bolo nutné čiastočne rezignovať na pôvodnú koncepciu prípravy učiteľa ako reflexívneho praktika podľa fáz utvárania svojbytnej učiteľskej osobnosti. To znamená, že študenti učiteľstva primárneho vzdelávania sú stále pripravovaní viac ako implementátori a nie ako tvorcovia kurikula a dodnes nie je štúdium postavené na učiteľskej skúsenosti, ale je, i napriek pozitívnym zmenám, stále výrazne teoretické. To je pri existujúcej štátnej kurikulárnej politike rizikový faktor. Školská trieda je relatívne autonómna a osobitá sociálna skupina. Facilitácia procesov učenia sa žiakov má v každej z nich špecifickú podobu. Univerzálne platné edukačné postupy neexistujú, preto je prirodzené, že učiteľ by mal do tohto procesu vstupovať s určitou „autorskou licenciou“, ktorá vychádza zo znalosti pedagogickej teórie a odborne reflektovanej učiteľskej skúsenosti.

Ak má na Slovensku 4. fáza transformačného procesu prebiehať ako systémová zmena, je potrebné uvedomiť si a odstrániť bariéry, ktoré ju obmedzujú. Transformácia školstva nie je zatiaľ kontinuálnym ani systémovo podporovaným procesom. Perspektívne predpoklady pre reformu na úrovni vzdelávacej politiky, edukačnej praxe a prípravy učiteľov sa súbežne v žiadnom období nestretli. Prereformná politika štátu prišla neskoro, je viac deklaratívna na úrovni zákona. Systémová transformácia je obmedzená protikladnými rozhodnutiami osobitne o obsahu edukácie, kde stále absentuje skutočná obsahová reforma. Prereformné inovatívne nadšenie učiteľov tvoriť kurikulum prevažne vyprchalo. Systémová transformácia je obmedzená ich rezignáciou a pasívnou rezistenciou pre reálnu nemožnosť podstatných zmien. Prereformná príprava učiteľov sa prerušila formálnymi zmenami vo vysokoškolskom vzdelávaní. Podpora systémovej transformácie je obmedzená charakterom terajšej prípravy, ktorá zatiaľ nezodpovedá výchove učiteľa ako tvorcu kurikula.

Literatura

- Berger, P.L., Luckman, T. (1996). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Birzea, C. (1994). *Education policies of the countries in transition*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Kocka, M. (1979). *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*. Bratislava: SPN.
- Halász, G. (2007). From deconstruction to systemic reform: Educational Transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45–79.
- Kaščák, O., & Žoldošová, K. (Eds.). (2007). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Kosová, B. (1999). Koncepcné východiská pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: The ongoing search for a solution. *Orbis Scholae*, 1(2), 109–130.
- Kotásek, J., Greger, D., & Procházková, J. (2004). Demand for schooling in the Czech Republic (Country report for OECD). Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/dataoecd/38/37/33707802.pdf>
- Pavlov, I. (2010). Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? *Učiteľské noviny*, 58(4/5), 4–5.
- Portik, M. (1999). Smerovanie pedagogickej zložky v príprave učiteľa 1. stupňa na PF PU v Prešove. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 97 až 107.
- Porubský, Š. (2007). *Učiteľ, diskurz, žiak: osobnostno-sociálny model primárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základných škôl ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online] (2008). Štátny pedagogický ústav. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/sk/filemanager/download/1067>
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2009). Ministerstvo školstva SR. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2009_317.pdf
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Ministerstvo školstva SR. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

Tabuľka 1

Premeny kurikula a kurikulárnej politiky na primárnom stupni vzdelávania

	sedemdesiate roky	deväťdesiate roky	2008
KURIKULÁRNA POLITIKA	výrazne centralizovaná	centralizovaná	čiasť decentralizovaná
POŇATIE KURIKULA	strikte normatívne	normatívne	participatívne
TYP KURIKULA	jednotrovné	jednotrovné	dvojtrovné
EDUKAČNÉ CIELE	VŠESTRANNÝ A HARMONICKÝ ROZVOJ MLADEJ GENERÁCIE	CELOSTŔNNÝ ROZVOJ OSOBNOSTI DIEŤAŤA	ROZVLJANIE KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ
	<ul style="list-style-type: none"> - osvojenie vedeckého svetonázoru - rozvoj morálnych vlastností - prebúdzanie radosť z poznania a sebauplatnenia - základné návyky správneho správania a spoluzitia - úcta k dospelým a inštitúciám - rozvoj pracovných zručností - láska k vlasti - starostlivosť o zdravie - ovládanie materinského jazyka - osvojenie základných matematických poznatkov - naučiť sa svoje vedomosti a zručnosti aplikovať v reálnych situáciách a využívať ich ako špecifický nástroj myslenia - základné poznatky o prírode a živore spoločnosti a poznanie metód, ktorými ľudia dospievajú k novým poznatkom - viesť na cestu tvorivého pretvárania skutočnosti - rozvíjať vnímavosť a citový vzťah ku krásam prírody a významným historickým, umeleckým a kultúrnym dielam - starostlivosť o rozvoj osobných záujmov 	<ul style="list-style-type: none"> - osobnosť žiaka na 1. mieste vo svojej integrite a dynamike rozvoja a vo svojej schopnosti sebarozvíjania - rozvoj poznávacích funkcií - schopnosť pracovať s informáciami - rozvoj emocionálnej inteligencie, prosociálneho správania a morálky - rozvíjanie komunikačných schopností - schopnosť autoregulácie a schopnosť učiť sa - rozvoj tvorivosti 	<ul style="list-style-type: none"> - osvojenie základov čitateľskej, písateľskej, matematickej, prírodovednej a kultúrnej gramotnosti - základy osvojovanie účinných techník celožiivotného učenia sa - predpoklady pre to, aby si žiak vážil seba a druhých - osvojovanie kľúčových kompetencií: <ul style="list-style-type: none"> a) sociálno-komunikačná kompetencia b) kompetencia v oblasti matematického a prírodovedného myslenia c) kompetencia v oblasti informáčno-komunikačných technológií d) kompetencia učiť sa e) kompetencia riešiť problémy f) osobné, sociálne a občianske kompetencie g) kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry
OBSAH UČIVA	normatívne a centrálne vymedzený	centrálne vymedzený	rámcovo vymedzený
EDUKAČNÉ STRATÉGIE	centrálne vymedzené	centrálne odporúčané	subsidiarita
ORGANIZÁCIA	normatívne vymedzená	vymedzená	subsidiarita
UCEBNICE	kánon	podpora edukačného procesu – alternatívnosť	kánon
ŠTANDARDY	nie	obsahové – nezáväzná	obsahové a výkonové
HODNOTENIE	strikte normatívne – klasifikácia	alternatívne možnosti hodnotenia – subsidiarita	normatívne – klasifikácia
UČITEĽ	vykonávateľ kurikula	implementátor kurikula	tvorca kurikula

Autoři

Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., PaedDr. Štefan Porubský, Ph.D., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB, Ružová ul. 13, 974 00 Banská Bystrica, e-mail: beata.kosova@umb.sk, stefan.porubsky@umb.sk

The transformation of the educational system in Slovakia after 1989 on the example of primary education and primary teacher education

Abstract: In the paper, the framework, the process, the impediments and the perspectives of the transformation of the Slovak educational system after 1989 are discussed. Individual phases of the transformation process and their characteristics and contradictions are analysed. The example of the primary level of education is used to illustrate the contradictions and lack of planning inherent in the changes on the level of educational policy in comparison with the microlevel of schools and teachers. The analysis of the current state points to serious limitations to profound systematic changes in teacher education courses.

Key words: transformation of educational system, systematic reform, phases of the transformation process, transformation of primary education, transformation of teacher education

19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV)

Ve dnech 5.–7. září 2011 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity uskuteční 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV). Tématem konference je smíšená metodologie v pedagogickém výzkumu. K této problematice se budou vztahovat zejména hlavní referáty a některá ze symposií. Vedle toho bude na konferenci dán prostor pro prezentaci metodologicky či výzkumně zaměřených příspěvků, které se přímo ke smíšenému designu nevztahují. Uzávěrka přihlášek na konferenci je 30. dubna 2011. Výstupem z konference bude sborník příspěvků v elektronické podobě, který bude zaslán k posouzení a zařazení do databáze ISI Conference Proceedings Citation Index společnosti Thomson/Reuters. Více informací o konferenci je k dispozici na <http://www.ped.muni.cz/capv2011>.