

Zuzana Humajová

Martin Kríž

Branislav Pupala

Peter Zajac



# Vzdelávanie pre život

## Reforma školstva v súvislostiach

**KONZERVATÍVNY  
INŠTITÚT  
M. R. ŠTEFÁNKA**  
M. R. STEFANIK  
CONSERVATIVE  
INSTITUTE

nové  
školenstvo



**Zuzana Humajová**

**Martin Kríž**

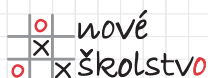
**Branislav Pupala**

**Peter Zajac**

# **Vzdelávanie pre život**

**Reforma školstva v súvislostiach**

KONZERVATÍVNY INŠTITÚT M. R. ŠTEFÁNKA 2008

 **nové  
škoolstvo**

Autori: Zuzana Humajová, Martin Kríž, Branislav Pupala, Peter Zajac

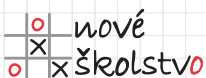
Editor: Zuzana Humajová

Copyright © Konzervatívny inštitút M.R. Štefánika



Publikácia vychádza v rámci projektu Vzdelávanie pre život - príprava učiteľov na zmeny vzdelávacieho systému a potreby trhu práce (Pilotný vzdelávací tréningový program). Projekt je spolufinancovaný Európskou úniou poskytnutím nenávratného príspevku z Európskeho sociálneho fondu (Program: SOP LZ 2005/1-091, Priorita: Zvýšenie kvalifikácie a adaptability zamestnancov a osôb vstupujúcich na trh práce, Opatrenie: Zvýšenie rozsahu, zlepšenie a širšie poskytovanie ďalšieho vzdelávania s cieľom zlepšiť kvalifikáciu a adaptabilitu zamestnancov, Riadiaci orgán: Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Sprostredkovateľský orgán: Ministerstvo školstva SR).

Viac o projekte: [www.noveskolstvo.sk](http://www.noveskolstvo.sk)



# OBSAH

Peter Zajac	
<b>Úvod</b> .....	6
Zuzana Humajová	
<b>Etapy rozvoja slovenského školského systému</b> .....	9
Zuzana Humajová, Branislav Pupala	
<b>Podoby školskej reformy</b> .....	17
Martin Kríž	
<b>Dôvody a ciele kurikulárnej transformácie</b> .....	33
Martin Kríž	
<b>Niekoľko postrehov k prebiehajúcej kurikulárnej transformácii</b> .....	49
Martin Kríž	
<b>Ako zachrániť reformu?</b> .....	55

Peter Zajac

## Úvod

Je zrejmé, že vzdelanie patrí v súčasnosti celosvetovo medzi najväčšie kultúrne a sociálne problémy. Rovnako je zrejmé, že medzi verejnosťou nehrá u nás vzdelávanie prvé, druhé, ani tretie, ale až štvrté husle po problémoch finančného zabezpečenia, zdravia a práce, hoci je pre nastupujúce generácie a pre miesto Slovenska vo svete rozhodujúce. A všetky dostupné výskumy ukazujú, že Slovensko vo vzdelávaní zaostáva – v kvantitatívnych ako aj kvalitatívnych ukazovateľoch.

Je zrejmé, že v oblasti vzdelávania panuje množstvo mýtov. Začínajú sa už samotným pojmom reforma, pod ktorou sa za posledných takmer dvadsať rokov skrývali často všeobecné formulácie bez konkrétnej predstavy, ako ju prakticky uskutočniť (Projekt Konštantín v roku 1994, Milénium v roku 1999). Najhmatateľnejším dôkazom tohto tvrdenia bola neschopnosť prijať v rokoch 1998 – 2006 školský zákon, ktorý by pre reformu vzdelávania vytvoril priaznivé systémové prostredie. Tento zákon je totiž nevyhnutným predpokladom na to, aby reforma prebehla celoplošne, ucelene, a nielen na niektorých školách a medzi iniciatívnymi učiteľmi.

Rovnako je mýtom, že to, čo sa v súčasnosti v našom vzdelávacom systéme odohráva, je reforma. Súčasné exekutívne kroky charakterizuje absencia reformnej stratégie a nesyستémovosť, v rámci ktorej sa prelínajú reformné prvky s tými nereformnými a protireformnými.

V neposlednom rade je mýtom časté politické tvrdenie, že reforma vzdelávania sa rovná vzdelanostnej ekonomike. Reforma vzdelávania je nevyhnutným predpokladom rastu ekonomiky založenej na vedomostiach, ale nie je ekonomikou samotnou. Okrem toho koncept vzdelanostnej ekonomiky vzdelanie sploštuje, redukuje a inštrumentalizuje na ekonomický účel.

Dnes však už možno povedať viac. Keď Konzervatívny inštitút pripravil zásady reformy vzdelávania a návrh školského zákona, nebolo ešte celkom jasné, prečo musia byť jednotlivé reformné kroky vzájomne previazané a aká dôležitá je pre úspešný priebeh reformy vzdelávania postupnosť, súbežnosť a následnosť jednotlivých krokov. Dnes, a to aj na základe vlastnej projektovej skúsenosti z tréningov učiteľov a z diskusií s učiteľmi, je už oveľa jasnejšie, že úspešná môže byť len taká reforma vzdelávania, v ktorej sa prepája zmena obsahov a spôsobov vzdelávania so zmenou jeho štruktúry, so zmenou prístupu k učebniciam a k rozhodovacím procesom pri tvorbe vzdelávacích programov, ako aj s následnou zmenou ohodnocovania učiteľov a hodnotenia škôl.

Úspech reformy vzdelávania závisí od postupnosti krokov, od kvality odbornej a verejnej diskusie a diskusie medzi učiteľmi, rodičmi a samosprávou, cez prípravu a preskúšanie experimentálnych programov na jednotlivých školách, až po zavedenie reformy do všetkých typov škôl. K takejto postupnosti krokov po roku 2006 nedošlo a chaos, ktorý sprevádza dnešné zmeny vo vzdelávaní, povedie nevyhnutne k nedôvere učiteľov, žiakov, rodičov a verejnosti voči reformovateľnosti vzdelávania a k ich následnej rezignácii. Takto napokon reagovali učitelia na všetky predchádzajúce zmeny, o ktorých vedeli, že nevedú k pozitívnym výsledkom – tí najlepší si vo vzdelávacom procese našli priestor na individuálne inovácie a pokúsili sa vtesnať ich do nových rámcov, iní sa prispôbilibi a ďalší rezignovali. Z tohto hľadiska nie je naša správa o školách povzbudzujúca, je však pravdivá, pretože

na začiatku akéhokolvek procesu náprav musí stáť pravdivé poznanie. V tom je jej étos, rovnako ako v tom, že ponúka učiteľom, ktorí nechcú rezignovať a chcú si v možnostiach daných rámcov vytvoriť vlastný pozitívny priestor, impulzy na ďalší postup.

Diskusia o štruktúrnych zmenách v obsahu vzdelávania, ktorá sa vedie v súvislosti so súčasnými inštitucionálnymi procesmi, však zasúva do pozadia pôvodnú a základnú otázku nevyhnutných zmien obsahu vzdelávania, ktorá sa v diskusiách scvrkla na problém rámcových (štátnych) a školských programov a na slogan, že učiť sa treba „pre život“. Čo to však znamená učiť sa pre život? Najčastejšia odpoveď znie tak, že ide o problém od-búrania množstva pojmov a poznatkov, ktoré žiak nebude nikdy v živote potrebovať, a že vo vzdelávacom procese ide o hlbšie porozumenie naučeného a o jeho praktické použitie. Z tohto inak zrozumiteľného princípu však vyplývajú dve základné otázky: Čo tvorí balík povinných vzdelávacích obsahov a v čom spočíva ich praktické využitie pre život? Na prvý pohľad sa dá na ne odpovedať veľmi jednoducho, avšak skutočne reformné riešenia sú oveľa zložitejšie.

V súčasnom svete ustupuje význam poznatkovej bázy do úzadia, dôraz sa začína klásť na kompetencie. Ich súčasťou sú okrem istého balíka poznatkov i praktické zručnosti a schopnosť vedieť tieto poznatky v praxi využiť. Aj pri takomto chápaní však ide len o polovicu problému. Vzdelávanie je celkom iste otázkou praktického účelu. On tvorí jeho obal. Jadro však spočíva v otázke zmyslu vzdelávania. Jedno od druhého pritom nemožno oddeľovať. Otvára sa tým otázka, ktorá smeruje k hĺbkovej podstate vzdelávania a na ktorú sa odpovede nehľadajú ľahko. Kľúčový problém totiž spočíva v tom, aký získa v procese vzdelávania človek vzťah k okolitému svetu, k ľuďom vo svojom najbližšom prostredí, k svojmu najbližšiemu spoločenstvu v rodine, v škole, na pracovisku a vo verejnom živote. To je otázka zmyslu vzdelávania, ktorá sa dotýka bytostnej podstaty človeka.

Ak hovoríme o skutočnej reforme vzdelávania, musíme mať na pamäti práve tieto veci. Reforma vzdelávania nie je možná bez ucelenej koncepcie, ktorej zodpovedá komplexná zmena celého vzdelávacieho systému. Nie je však možná ani bez zmeny obsahu vzdelávania, jeho účelu a zmyslu.



Zuzana Humajová

## Etapy rozvoja slovenského školského systému

Do roku 1990 bola vzdelávacia politika na území Slovenska zameraná výlučne na udržanie jednotného, nediferencovaného školského systému. Jeho charakter sa odvíjal od základného ideového dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*, ktorý bol skoncipovaný v roku 1976. Dokument tvoril východisko všetkých legislatívnych noriem, prijatých v rozpätí rokov 1978 – 1984 (zákon o sústave základných a stredných škôl, zákon o školských zariadeniach, zákon o štátnej správe v školstve, zákon o vysokých školách). Oblasť ďalšieho vzdelávania sa v tom čase na Slovensku rozvíjala iba na základe podzákonných noriem, ktoré sa týkali štúdia popri zamestnaní na stredných a vysokých školách, a vzdelávacích zariadení rezortov, odvetvových, oblastných a podnikových hospodárskych a spoločenských organizácií.

Po roku 1989 sa spoločenské zmeny, ktoré so sebou priniesol proces demokratizácie spoločnosti, odrazili aj v oblasti vzdelávania. V prvých porevolučných rokoch bolo hlavnou prioritou v školskom prostredí očistiť učebné osnovy od nánosov jednostrannej ideologickej manipulácie. Zároveň sa postupne realizovali i prvé opatrenia na legislatívne ukotvenie demokrati-

začných procesov, ktorých hlavným cieľom bolo prinavrátiť školskému prostrediu potrebnú pluralitu a pestrosť. Neskôr sa čoraz viac dostávali do popredia otázky modernizácie vzdelávacieho systému v oblasti obsahu vzdelávania a potreba zadefinovania reformného konceptu. Tieto otázky dodnes rezonujú v spoločenskej diskusii venovanej vzdelávaniu.

## Jednotná škola do roku 1989

Myšlienka jednotnej školy začala v slovenskom vzdelávacom systéme ožívať koncom 2. svetovej vojny. Aj keď ideový koncept jednotnej školy v sebe pôvodne obsahoval racionálnu ideu vnútorne diferencovanej jednotnej školy, ktorou sa sledovali zdôvodnené pedagogické a sociálne ciele, v povojnovom období prevládla politická a ideologická línia naplňania idey jednotného školského systému. Konkrétnu podobu nadobudla v roku 1944 v nariadení SNR o poštátnení všetkých škôl, od materských škôl až po vysokoškolské inštitúcie. Napriek jasnému zámeru vytvoriť centralisticky riadený školský systém spory o charakter škôl pretrvávali až do roku 1948. Snahy zvrátiť naštartovaný proces vytvárania jednotného školského systému definitívne zlyhali v roku 1948, keď vyšiel *Zákon o základnej úprave jednotného školstva*, ktorý uviedol do školskej praxe program jednotnej nediferencovanej školy a tiež množstvo obsahových a ideologických zmien v duchu vtedajšej ideológie. Dokument sa vzťahoval na všetky druhy a stupne škôl okrem vysokých, vojenských a teologických. Včlenil ich do jednotnej školskej sústavy, určil všetkým školám spoločný cieľ a každej osobitne vzdelávacie úlohy. Princíp jednotnej školy sa v slovenskom vzdelávacom systéme zachoval až do roku 1990.

Školská reforma v roku 1948 ustanovila deväťročnú povinnú školskú dochádzku, ktorá sa v roku 1953 skrátila na osem rokov a v roku 1960 zase predĺžila na deväť rokov. Od roku 1960 sa žiakom zdarma poskytovali učebnice a ďalšie učebné pomôcky, veľký počet žiakov a študentov poberal štipendiá, k dispozícii mali lacné, niekde i bezplatné ubytovanie v internátoch a domovoch mládeže. O deti predškolského veku sa starali detské jasle, materské školy a detské útulky. Žiakom základnej školy systém okrem bezplatného zabezpečenia základných vzdelávacích potrieb poskytoval i mimoškolskú opateru a výchovu v školských družinách a školských kluboch.

V roku 1976 bol vytvorený projekt *Ďalší rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy*, ktorého hlavným cieľom bolo urýchliť rozvoj všetkých článkov školskej a mimoškolskej výchovno-vzdelávacej sústavy podľa aktuálnych potrieb spoločnosti a požiadaviek vedecko-technickej revolúcie. Zaviedol povinnú desaťročnú školskú dochádzku s osemročnou základnou školou. Na ňu nadväzovala sieť stredných odborných učilíšť, stredných odborných škôl a gymnázií. Legislatívne tento projekt potvrdil *Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl*, ktorý platil až do roku 2008, hoci bol niekoľkokrát novelizovaný.

Idea „urýchlenia“ však mala okrem ideologického i legitímny psychologický obsah a ten sa týkal tzv. akcelerácie psychického vývinu detí, ktorú dokladovali vtedajšie autority z Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV. Psychologický koncept akcelerácie bol jedným z najzávažnejších argumentov, ktorý determinoval systematické zmeny obsahu vzdelávania na základných a stredných školách, a ktorý viedol k jeho zásadnej – a v tomto prípade i koncepcne dômyselne pripravenej – reforme. Pri tomto konštatovaní však treba podotknúť i to, že hoci sa koncepcne pozadie reformy obsahu vzdelávania opieralo o významné teoretické zdroje (zaujímavé boli najmä tie, ktoré dnes vo svete rezonujú ako tzv. ruská psychologická škola, napojená na dielo Vygotského), výsledkom bolo najmä pomerne mechanické zvyšovanie náročnosti vyučovacích obsahov, ktoré sa stali pre mnohých žiakov nedostupné. Tento faktor sa dnes považuje za jednu z príčin, ktorá v našom školstve zakorenila nadmieru vecných vzdelávacích obsahov a istým spôsobom zabránila širšiemu premysleniu učebných stratégií, ktoré vedú k učeniu s porozumením.

## **Zmeny vzdelávacieho systému po roku 1989**

Prvou novelou školského zákona, ktorá bola prijatá hneď po roku 1989, sa kodifikovala právna subjektivita stredných škôl. Vzdelávanie na základnej škole sa predĺžilo z 8 na 9 rokov a povinná školská dochádzka sa skrátila z 10 na 9 rokov. Zadefinovaním pojmov „súkromná škola“ a „cirkevná škola“ sa vytvorila možnosť zriaďovať aj neštátne základné a stredné školy. Zriaďovateľom školy sa mohla stať fyzická alebo právnická osoba, cirkev alebo náboženská spoločnosť. Touto novelou sa narušil systém

jednotnej školy a začala sa uplatňovať diferenciacia vzdelávacích príležitostí podľa výberu samotných žiakov a ich rodičov.

V priebehu ďalších rokov sa vzdelávací systém čoraz viac zbavoval totalitných črt a pod tlakom spoločenských zmien dochádzalo k ďalším legislatívnym úpravám. Do školského zákona sa premietli niektoré nové ustanovenia Ústavy SR o právach národnostných menšín na vzdelávanie v ich jazyku. Vytvorili sa isté možnosti pre podnikateľskú činnosť škôl, vďaka čomu mohli školy získať časť chýbajúcich financií na obnovu budov a materiálno-technického zabezpečenia. Vo vzdelávacej politike sa do popredia dostala problematika výchovy a vzdelávania žiakov s postihnutím – zaviedol sa nový pojem „žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“, odstránilo sa označenie „osobitná škola“ a „pomocná škola“ a zaviedlo sa jednotné označenie „špeciálna škola“. Právomoci vymenúvať a odvolávať riaditeľov škôl a školských zariadení a zriaďovať a zrušovať školy a školské zariadenia sa presunuli z centrálnej úrovne na obce a samosprávy, čím sa definitívne naštartovala decentralizácia školského systému. Časom získali právnu subjektivitu aj základné školy a zákonom sa umožnilo ich zlučovanie a spájanie s materskými školami.

Uvedené zmeny sa čoraz hlbšie premietali do vzdelávacej praxe, pričom najmä v prvých desiatich rokoch prebiehala o ich implementácii a dôsledkoch pomerne živá diskusia. V rámci nej dochádzalo priebežne ku korektúram realizovaných zmien, ako napríklad v prípade, keď sa povinná školská dochádzka opäť predĺžila z 9 na 10 rokov. Významnou pozitívnou zmenou bolo aj zavedenie nultého ročníka základnej školy pre deti, ktoré dosiahli vek 6 rokov, nedosiahli však školskú spôsobilosť a pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zároveň sa na základnej škole vytvoril priestor pre asistenta učiteľa, ktorý mal pomáhať deťom prekonávať jazykové, zdravotné a sociálne bariéry. Spomínané zmeny sa realizovali v úzkej spolupráci s mimovládnyimi organizáciami, profesijnými združeniami a inými záujmovými skupinami, ktoré sa v spoločenskej diskusii postupne etablovali na relevantného partnera centrálnej autority.

Celkovo sa školský zákon z roku 1984 novelizoval devätnásťkrát, pričom väčšinou šlo o pozitívne zmeny. Charakter prijatých noviel však nikdy neprerástol limity čiastkových korekcií,

preto sa nimi nepodarilo naštartovať zásadné systémové zmeny. Úpravy zákona nesledovali jasne zadaný a strategicky uchopiteľný dlhodobý cieľ a nemali garantovanú kontinuitu ďalšieho vývoja v ucelenej koncepcii reformy vzdelávania. Boli iba legislatívnym vyjadrením niekoľkých požiadaviek, ku ktorým sa v istej chvíli priklonila „kritická väčšina“ odbornej i laickej verejnosti, a ktorých účelom bolo sledovať konkrétne, často iba v politickej rovine formulované zábery.

Istým dynamizujúcim faktorom legislatívnych úprav bol zároveň i pohyb vo vnútri výchovno-vzdelávacieho systému. K rozširovaniu ponuky, najmä v oblasti inovácií pedagogických postupov a vyučovacích metód, dochádzalo predovšetkým vďaka iniciatíve jednotlivých škôl, ktoré sa snažili modernizovať učebné osnovy „zdola“. Práve vďaka tomuto fenoménu bolo na začiatku 90. rokov pre regionálne školstvo charakteristické nebyvalé rozširovanie ponuky rôznych alternatívnych výchovno-vzdelávacích programov, ako aj prudký nárast počtu cirkevných a súkromných základných a stredných škôl.

Na obrovský dopyt žiakov a rodičov po rozširovaní vzdelávacej ponuky bola nútená reagovať aj centrálna úroveň. V roku 1993 začalo ministerstvo školstva s výraznejšou diferenciaciou obsahu vzdelávania už na úrovni variantných učebných plánov a učebných osnov, pričom v tomto trende pokračovalo aj v nasledujúcich obdobiach. Rozsah úprav a tempo zmien neboli dostatočné, no napriek tomu možnosť zvoliť si napríklad špecializované zameranie (jazykové, športové, prírodovedné, umelecké a pod.) využili viaceré základné školy aj gymnáziá<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> V školskom roku 2007/2008 malo viac ako 40 % základných škôl triedy s rozšíreným vyučovaním matematiky, športu a cudzích jazykov. Okrem toho si mohli školy zvoliť rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy alebo technickej výchovy. Žiaci si mohli zvoliť gymnázium podľa zamerania, napríklad so zameraním na matematiku, informatiku, telesnú výchovu, spoločensko-vedné disciplíny, umeleckú výchovu, slovenský jazyk a literatúru či cudzie jazyky. Diferenciácia učebných osnov sa realizovala najmä v oblasti rozšírenia ponuky výchovných predmetov, alebo formou „posilnenia“ jednotlivých všeobecnovzdelávacích predmetov nad rámec základného obsahového balíka. Školy si mohli do svojho vzdelávacieho plánu zaradiť aj niektoré špeciálne učebné predmety podľa záujmu žiakov, rodičov alebo regiónu vo forme voliteľných predmetov a rozšíriť ponuku nepovinných predmetov. Mechanizmus voľby diferencovaných učebných osnov však nebol dostatočne efektívnym riešením, pokiaľ ide o optimálne nastavenie konkurenčného prostredia vo vzdelávaní.

Postupne prijímané novely možno teda považovať skôr za úsilie kopírovať rýchlo sa meniacu realitu než za premyslenú reformnú stratégiu. Samotné uvedomenie si potreby komplexnej reformy vzdelávacieho systému sa v spoločnosti vynáralo veľmi pomaly. Slabý reformný potenciál možno pripísať na vrub nielen slabej intenzite verejného záujmu o vzdelávanie, ale aj stagnujúcemu pedagogickému výskumu a neustále sa meniacemu pomeru síl v spoločnosti v prospech rôznych ideologických smerov, ktoré sa premietali do častej výmeny vlád a tým aj ministrov školstva. Tak ako neexistovala kontinuita v spoločenskom vývoji, neexistovala kontinuita ani v práci rezortu školstva. Potreba koncepčného riešenia zmien v školskom prostredí, ktoré by mali komplexný charakter a ktoré by viedli k väčšiemu otvoreniu vzdelávacieho systému a zároveň k jeho stabilizácii a modernizácii, však čoraz viac nadobúdala na intenzite.

### Reformné koncepty

Prvým pokusom o zadefinovanie nových vzdelávacích cieľov ako i predstavy ako tieto ciele realizovať bol materiál *Duch školy*, ktorý rezort školstva predstavil v roku 1991. O tri roky neskôr, v auguste 1994 prezentovalo ministerstvo školstva prvú ucelenú reformnú koncepciu pod názvom *Projekt Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania*. Keďže však v decembri toho istého roka došlo k výmene na pozícii ministra školstva, projekt upadol do zabudnutia.

Potrebu uskutočniť komplexnejšiu reformu vzdelávania artikuloval rezort školstva opätovne až po ďalšej výmene ministra v roku 1998. Ministerstvo školstva ustanovilo komisiu na vypracovanie *Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR s horizontom na najbližších 10 – 15 rokov*. Vznikla reformná vízia, ktorú dnes verejnosť pozná pod názvom *Milénium*. Reformná aktivita ministerstva však na tomto bode ustrnula. Napriek tomu, že *Milénium* nebolo dotiahnuté po stránke odbornej i koncepčnej, bol tento materiál oficiálne povýšený na záväzný reformný dokument. K jeho následnému rozpracovaniu do podoby konkrétnej reformnej stratégie však nikdy nedošlo, čo možno považovať za závažnú, ba až zásadnú chybu v rezortnom dizajnovaní procesu reformy vzdelávania.

V období vzniku *Milénia* sa situácia vo vnútri vzdelávacieho systému začala pomaly meniť. Po prirodzenom opadnutí prvotného nadšenia zo spoločenskej zmeny začal rezort školstva pristupovať k jednotlivým návrhom rôznych záujmových skupín opatrnejšie, racionálnejšie, ale zároveň aj byrokratickejšie. Od roku 1999 začalo ministerstvo školstva prísnejšie posudzovať realizáciu rôznych alternatívnych respektíve inovatívnych výchovno-vzdelávacích programov na štátnych i neštátnych základných školách a postupne zrušilo tie, ktoré sa nerealizovali v súlade s platným školským zákonom. Vo väčšine prípadov bol dôvodom nesúlad s učebnými osnovami, ktoré vydávalo ministerstvo školstva, a ktoré boli pre všetky typy škôl záväzné. Opačný postup, teda úpravu celoplošne platných učebných osnov na základe úspešne overených školských projektov, ministerstvo nezvolilo.

Tento trend prenikol aj do oblasti experimentálneho overovania nových foriem, organizácie a obsahu vzdelávania. Experimentálne overovanie sa v školskej praxi zúžilo na overovanie nových vyučovacích metód a školy na presadzovanie hlbších obsahových zmien postupne rezignovali. Podporu ministerstva si získavali a udržali aj tie programy, ktoré preberali ucelené zahraničné výchovno-vzdelávacie modely <sup>2)</sup>, prípadne ponúkali čiastkové úpravy v rámci jedného alebo úzkej skupiny predmetov (rozšírené vyučovanie cudzích jazykov, výchovných predmetov, matematiky a pod.). Nové, komplexne postavené výchovno-vzdelávacie programy domáceho pôvodu sa i napriek ojedinelým úspešným pokusom <sup>3)</sup> v systéme nepresadili.

Podmienky na zásadné zmeny v oblasti obsahu vzdelávania sa pritom nezlepšovali ani v prostredí neštátnych škôl. Naopak, snaha o udržanie rozhodujúceho vplyvu štátu na podobu učebných osnov sa odrazila aj v politike riadenia a financovania súkromných a cirkevných škôl. V roku 2001 sa legislatívne upravil mechanizmus pridelovania dotácií na výchovu a vzdelávanie do

<sup>2)</sup> Projekt FAST – od r. 1992, program Montessori – od r. 1993, International Baccalaureate (IB) – od r. 1994, Integrované tematické vyučovanie (ITV) – od r. 1996, Waldorfská škola – od r. 2001

<sup>3)</sup> Napríklad školy pre mimoriadne nadané deti – prvá vznikla v r. 1998 na základe *Projektu alternatívnej starostlivosti o nadané deti*, o rok nato bolo pri nej zriadené osemročné gymnázium. V súčasnosti je na území SR zriadených 25 tried pre nadané deti.

podoby viaczdrojového financovania s tzv. „normatívnym“ spôsobom určovania prostriedkov. Neštátnym školám však zákon štátny príspevok krátil v prípade vyberania školného a v prípade odklonu od štátnych učebných osnov.

Spomínané obmedzujúce opatrenia však neznamenali zásadnú prekážku v procese postupnej demokratizácie a decentralizácie systému vzdelávania, hoci ho výrazne spomalili. Napriek pomalým zmenám v oblasti obsahu vzdelávania sa podarilo realizovať dva reformné kroky v ďalších dvoch kľúčových oblastiach vzdelávacieho systému, konkrétne v oblasti riadenia a financovania škôl, ktorými sa podarilo takmer zrovnoprávniť postavenie štátnych a neštátnych zriaďovateľov škôl. Prijatím *Zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve* a *Zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení* sa decentralizovala úroveň verejnej správy v školskom systéme, zaviedla sa do systému efektívnejšia poisťka verejnej kontroly prostredníctvom školskej samosprávy a do určitej miery sa vytvoril transparentnejší mechanizmus financovania škôl.



Zuzana Humajová, Branislav Pupala

## Podoby školskej reformy

Kompletná reforma vzdelávania stála v našich podmienkach dlho na okraji záujmu verejnosti. Jej zaostávanie bolo nápadné nielen v porovnaní s okolitými krajinami, ale i v porovnaní s inými sociálnymi reformami, ktoré sa u nás naštartovali. Dôvodov nezáujmu bolo viacero a nie je v našich silách ich vyčerpávajúco analyzovať, pokúsime sa však naznačiť aspoň niektoré.

### Vlažná verejná diskusia

Jednou z významných príčin slabého záujmu verejnosti o témy z oblasti vzdelávania bola nejasná, povrchná a príliš zjednodušujúca artikulácia samotnej problematiky, či už v odbornom prostredí alebo v médiách a v politických vyjadreniach. Aj to je dôvod, prečo nie je vo verejnej diskusii tematizované vzdelávanie v takej intenzite, aby sa vyvíjal prirodzený spoločenský tlak na realizáciu komplexnejších zmien v tejto oblasti. Téma vzdelávania bola dlhodobo akcentovaná iba sporadicky, aj to zväčša iba ako téma spoločenskej prosperity, čo je rozhodne príliš zjednodušujúce vnímanie danej problematiky.

V tejto situácii je paradoxná skutočnosť, že ani pomerne veľká komunita učiteľov nemala silu a možno ani záujem vyprovokovať politické reprezentácie k potrebným a jasne formulovaným reformným krokom. Je síce pravda, že koncepčné nastavenie reformy vzdelávania nebolo v rukách učiteľov, no absencia tlaku, ktorý mohli napriek tomu na rezort školstva vyvíňať, bola jedným z dôvodov spomínaného zaostávania. V učiteľských kruhoch sa dodnes nerozprúdil živý záujem o reformné otázky, stále málo razantne reflektujú i na svoje vlastné predstavy a potreby. Pasivita učiteľskej komunity bola a naďalej ostáva jedným z hlavných kameňov úrazu nedostatočne prezentovanej problematiky vzdelávania v širšej verejnosti.

Rovnako paradoxne sa môže javiť skutočnosť, že na okraji reformných pohybov stojí i akademická pedagogická obec (univerzitní učitelia pôsobiaci v príprave učiteľov základných a stredných škôl). Badateľná je jej nízka spoločenská angažovanosť v oblasti reformy základného a stredného vzdelávania, ako aj nízka citlivosť tejto komunity na identifikáciu relevantných tém, ktorých výskumné riešenie by mohlo reálne podporiť respektíve korigovať reformné kroky.

Na druhej strane treba spomenúť, že hoci sa v tomto prostredí riešilo viacero výskumných projektov, ktorých výstupy nachádzali odpovede na zložité reformné otázky, ich reálny dosah na samotné projektovanie reformného konceptu bol minimálny. Dôvodom bolo aj to, že ministerstvo školstva nejavilo dostatočný záujem implementovať ich do rezortného reformného konceptu. Absenciu adekvátnej spätnej väzby zo strany rezortu školstva a jeho neschopnosť využiť jednotlivé výstupy z projektov spôsobom, ktorý by umožnil ich komplementárne dopĺňanie s ďalšími reformnými krokmi pri komplexnom riešení systémových zmien, možno rovnako považovať za jeden z rozhodujúcich dôvodov pomalého tempa, akým napokon reforma školstva štartovala.

### **Absencia reformnej stratégie**

Skutočnosť, že akademická obec nie je dostatočne zapojená do projektovania reformy vzdelávania na základných a stredných školách, nebola pritom širokej verejnosti na prvý pohľad

zrejmä, keďže sa v nej prostredníctvom médií dlho umelo živila predstava, že to boli práve elity akademickej obce, kto artikuloval programové východiská systémových zmien v oblasti regionálneho školstva. Slabinou *Projektu Milénium*, ktorý sa za takýto programový dokument všeobecne považuje, je však okrem iného práve chabá predstava o komplexnej zmene školského systému. Predstavuje ju v príliš všeobecnej rovine, odťažito od potenciálnych konkrétnych a najmä systematických reformných krokov.

Ucelenú, podrobne prepracovanú reformnú stratégiu neponúklo ministerstvo školstva ani v rokoch 2007 – 2008, kedy začalo reformu školstva reálne štartovať. Verejnosti predstavilo iba súbor útržkovitých, vzájomne príliš málo rešpektíve vôbec nesúvisiacich konceptov zmien v jednotlivých oblastiach vzdelávacieho systému, ktoré však opäť ostali iba v deklaratívnej polohe a nenadobudli podobu materiálov s jasne zadefinovanými úlohami, vymedzeným časovým horizontom a organizačným, materiálnym a finančným zabezpečením. Verejná diskusia k týmto koncepciám bola navyše príliš krátka a povrchná, preto sa ani nedá povedať, že by boli odbornou verejnosťou bezvýhradne akceptované. Ministerstvo školstva spustilo reformu bez vypracovania podrobného strategického plánu jednotlivých krokov, ktoré by sa realizovali postupne, vo vzájomnej podmienenosti a s využitím istého synergického efektu. Vychádzalo z mylného predpokladu, že spomínaný synergický efekt sa dá nahradiť ľubovoľným počtom čiastkových koncepcií. Takéto uvažovanie nielenže neposunulo diskusiu o reforme správnym smerom, ale ju odviedlo na nesprávnu koľaj.

Absentujúca širšia odborná a verejná diskusia v oblasti školy a vzdelávania má v podstate dva závažnejšie následky. Tým prvým je, že na Slovensku nebola doposiaľ zrealizovaná komplexná reforma vzdelávacieho systému s jasne vymedzenými základnými piliermi, a to i napriek prijatiu nového školského zákona. Druhým dôsledkom je skutočnosť, že existujúce vízie školskej reformy sú sytené ideologicky veľmi jednostrannou, zjednodušenou a iluzórnou pedagogickou diskusiou, ktorá stále nie je konfrontovaná s hlbšími a odborne fundovanejšími analýzami a postojmi.

## Nereflektované medzinárodné impulzy

Významným impulzom, ktorý v sebe niesol potenciál rozprúdiť živšiu verejnú diskusiu o úrovni vzdelávania na slovenských základných školách, boli výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), akými sú napríklad prieskumy PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) a TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) a v medzinárodných výskumoch OECD, známych pod skratkou PISA (*Programme for International Student Assessment*). Žiaľ, i tento potenciál ostal nevyužitý, hoci uvedené prieskumy odhalili v slovenskom vzdelávacom systéme nedostatky, ktorých závažnosť bola očividná.

Medzinárodné prieskumy ukázali, že slovenskí žiaci nie sú dostatočne vybavení schopnosťou použiť naučené v praktických situáciách či vo vzdialenejších kontextuálnych podmienkach. Ich schopnosť preukázať praktické vedomosti a zručnosti v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti nie je na úrovni, ktorú vyžaduje transfer naučených vedomostí do nových podmienok. Testy, ktoré obsahujú zadania vo forme jednoduchých príkazov, im ťažkosti zvyčajne nerobia, problémy však majú s úlohami, ktoré simulujú bežné použitie teórie v praxi, a ktoré od nich vyžadujú logický úsudok a neštandardný prístup k riešeniu problémov. Prieskumami sa tak potvrdila dlhoročná obava, že v oblasti obsahu vzdelávania náš vzdelávací systém nie je kompatibilný s požiadavkami, ktoré vzdelaniu diktuje súčasný svetový štandard.

Je zaujímavé, že ani tieto zistenia nepohli rezort školstva k zmysluplnej reformnej aktivite. Naopak, vyjadrenia predstaviteľov ministerstva školstva, ktoré od roku 2006 opakovane zaznievali v médiách, akoby problematické výsledky v medzinárodných meraniach zámerne zmierňovali. Ministerstvo školstva nepodnietilo urýchlenú expertíznu identifikáciu hlbších príčin nášho zaostávania v medzinárodnom porovnaní a nezameralo pozornosť ani na potrebné úpravy učebných osnov, a to napriek tomu, že inovácia obsahu vzdelávania a vzdelávacích štandardov pre jednotlivé vzdelávacie stupne bola plne v jeho kompetencii. Namiesto toho sa venovalo príprave už spomínaných čiastkových

konceptií, ktoré sa k tomuto páčlivému problému vzťahovali len okrajovo (výučba cudzích jazykov, vzdelávanie v materských školách, problematika základných umeleckých škôl a pod.). Ako prioritu deklarovalo zámer vypracovať novú podobu školského zákona, teda vytvorenie nových pravidiel, v rámci ktorých sa majú kľúčové obsahové zmeny udiť, avšak bez toho, aby bolo jasné, akým smerom sa tieto zmeny majú uberať. Pri takto zadefinovaných rezortných prioritách je iba pochopiteľné, že ani znepokojujúce výsledky medzinárodných meraní nemohli reformný proces urýchliť respektíve ho nasmerovať na riešenie najaktuálnejších problémov.

V tejto súvislosti je zaujímavá skutočnosť, že rezort školstva nezvýšil svoju citlivosť ani voči skúsenostiam z okolitých krajín, ktoré s reformou vzdelávacích systémov začali podstatne skôr, a ktoré už dokážu reflektovať silné i slabé miesta svojich reformných prístupov. Pozoruhodné je, že sa pri príprave reformy ignorovali aj skúsenosti z kultúrne najpríbuznejšieho priestoru – Českej republiky. Pritom poučenie aspoň z tejto krajiny by mohlo byť racionálnou inšpiráciou. Vychádzalo by totiž z overeného poznania, že napríklad tvorba obsahu vzdelávania na úrovni škôl je záležitosť, ktorá si vyžaduje dlhodobú prípravu nielen samotných učiteľov a manažmentu škôl, ale aj celého vonkajšieho podporného prostredia, ktoré u nás prakticky úplne absentuje. Rovnako i hlbšie koncepcné diskusie, ktoré sa v susednej krajine odohrali a stále odohrávajú, napríklad v oblasti celkového zmyslu dvojúrovňového modelu vzdelávania, zavádzania modelu domáceho individuálneho vzdelávania či interpretácie medzinárodných meraní výsledkov vzdelávania, mohli byť pre koncepcné projektovanie reformy slovenských základných a stredných škôl inšpiratívne. Reformný koncept súčasnej vlády však na tieto impulzy nijako nereagoval.

## **Podoby nového školského zákona**

V slovenskom systéme regionálneho školstva sa dlho nedarilo presadiť komplexné systémové zmeny, hoci sa ojedinele objavili pokusy naštartovať legislatívny proces prijatím novej legislatívnej normy, ktorá by nahradila zastaraný školský zákon z roku 1984. Politické elity si uvedomovali, že napriek absencii zá-

kladných strategických dokumentov, ktoré by dali reforme školstva jasnejšie kontúry, je úspech zmien v obsahu vzdelávania závislý aj od adekvátneho nastavenia všetkých ostatných komponentov vzdelávacieho systému, a že na ich vyváženie je potrebné sformulovať nové legislatívne pravidlá.

Vzhľadom na túto skutočnosť sa v priebehu rokov 1989 – 2007 viacerí ministri školstva pokúsili presadiť prijatie nového školského zákona, no na uvedenie novej legislatívy do života sa im opakovane nedarilo vygenerovať dostatočný politický a odborný potenciál. Na druhej strane, ak sa aj nejaký návrh školského zákona na scéne objavil, okamžite sa stal súčasťou politických hier, ktoré spôsobili, že sa o ňom nerozvinula širšia odborná a politická diskusia.

### **Pokus prvý**

Prvý neúspešný pokus o zmenu legislatívy sa odohral v roku 2002, keď minister školstva Milan Ftáčnik predložil na verejnú diskusiu návrh nového školského zákona. Hoci sa v návrhu zákona po prvýkrát objavili nové, zmenu evokujúce pojmy (napríklad rámcový a školský výchovno-vzdelávací program), v konečnom dôsledku veľa reformných podnetov nepriniesol. Absentovali v ňom návrhy na zásadné systémové zmeny, keďže nové pojmy neodkazovali k novej štruktúre vzdelávacieho systému. Návrh zákona bol v mnohom iba potvrdením daného stavu, najmä pokiaľ ide o mechanizmus tvorby vzdelávacích obsahov, experimentálne overovanie inovácií a nevyváženosť kompetencií v oblasti kontroly a hodnotenia kvality na úrovni centrálnej autority a na úrovni zriaďovateľov škôl. Aj z týchto dôvodov vyvolal vo verejnosti protichodné reakcie, čo napokon viedlo k tomu, že ministerstvo návrh zákona stiahlo z obehu skôr, ako mohol byť predložený do parlamentu na schválenie.

### **Pokus druhý**

V roku 2006 sa uskutočnil druhý pokus o presadenie nového školského zákona, tentoraz priamo na pôde parlamentu. Exminister Martin Fronc, ktorý tesne pred skončením volebného obdobia odstúpil zo svojej funkcie, ho predstavil verejnosti ako poslanecký návrh. Dalo by sa polemizovať, či bolo takéto načaso-

vanie správnym rozhodnutím, alebo či sa s predstavením takého zásadného materiálu, akým dlho očakávaný školský zákon bezpochyby bol, neotáľalo príliš dlho. Otázne je aj to, či bolo účelné pár mesiacov pred voľbami takúto komplikovanú tému otvárať. Treba však pripomenúť, že napriek všetkému priniesol tento krok dve nesporné pozitíva. Tým prvým je skutočnosť, že napriek evidentne vypätému spoločenskému kontextu, v ktorom materiál vznikol, ho možno považovať viac za odborne premyslený než politicky motivovaný počín, pretože sa na jeho koncipovaní podieľali viacerí mimorezortní odborníci z prostredia štátnych i nezávislých inštitúcií a z akademickej obce<sup>4)</sup>. Po druhé, zverejnením návrhu zákona sa odbornej aj laickej verejnosti dostal po dlhom období mlčania opäť do rúk text, o ktorom bolo možné diskutovať, pretože sa z neho dala vyrozumiť istá reformná línia.

Návrh zákona bol z viacerých dôvodov koncipovaný ako základný legislatívny rámec vo vzťahu k samotnému jadrú problému – verejnému vzdelávaniu. Preto centroval svoju pozornosť takmer výlučne na zabezpečenie podmienok účinného a moderného inštitucionálneho vzdelávania. Reguloval celú základnú oblasť verejnej výchovy detí a mládeže a práve z týchto dôvodov sa cielene a výhradne zaoberal vzdelávaním v školách, ktoré poskytujú stupeň vzdelania od predprimárneho po vyššie sekundárne vzdelávanie.

Návrh zákona pokrýval všetky podmienky štrukturálnych zmien vzdelávacieho systému v súlade so všeobecne akceptovanými trendmi jeho vývoja vo svete a vytváral rámec na rozbehnutie už dávno vyžadovanej kurikulárnej transformácie. Definoval, legitimizoval a uvádzal do života model dvojúrovňového kurikula, a to prostredníctvom rámcových vzdelávacích programov a školských vzdelávacích programov. Organizačná architektúra vzdelávania prostredníctvom vzdelávacích progra-

<sup>4)</sup> Návrh zákona vypracovali odborníci pre oblasť vzdelávania a legislatívy, združení okolo Konzervatívneho inštitútu M. R. Štefánika, ktorí sa zároveň podieľali aj na vytvorení reformnej stratégie Nové školstvo, v ktorej je reformná línia zákona jasne zadefinovaná. Návrh zákona predstavili a do verejnej diskusie predložili spoločne tri subjekty – Kresťanskodemokratické hnutie (KDH), Občianska konzervatívna strana (OKS) a Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika (KI). Znenie návrhu zákona je dostupné na webových stránkach KI (<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?40>).

mov sa ďalej opierala o kategóriu odborov vzdelávania a stupňov vzdelávania. Odbory vzdelávania predstavovali východiskový a stabilný klasifikačný systém všetkých ucelených vzdelávacích oblastí, stupne vzdelania umožňovali vertikálne vymedziť reálne predstavy o výstupnej charakteristike absolventov vzdelávania z hľadiska spôsobilostí. Prostredníctvom odborov a stupňov vzdelávania sa súčasne harmonizoval slovenský vzdelávací systém s medzinárodnými kategorizačnými prístupmi, čím sa stával prehľadnejším, zrozumiteľnejším a porovnateľnejším so zahraničnými modelmi. Keďže boli rámcové i školské vzdelávacie programy špecificky viazané na vymedzené odbory a stupne vzdelávania, ich väzba na školy ako také bola skôr organizačnou a formálnou, teda sekundárnou záležitosťou. Poňatie vzdelávania cez kategórie odborov, stupňov a programov vzdelávania, teda nie primárne cez štruktúru školských inštitúcií, bolo základnou a podstatnou črtou návrhu zákona.

Postupné zavádzanie modelu dvojúrovňového kurikula bolo v návrhu zákona systematicky opatrené nevyhnutnými regulačnými mechanizmami. Na jednej strane išlo o Kurikulárnu radu ako orgán zriaďovaný vládou SR (nie ministerstvom), ktorý mal zabezpečovať realizáciu základných záväzkov a očakávaní štátu voči vzdelávaniu. Na druhej strane išlo o ustanovenie nezávislých vzdelávacích expertov, ktorých úlohou mala byť regulácia prepojenia a funkčnosti školských vzdelávacích programov voči rámcovým vzdelávacím programom a zabezpečenie nezávislého odborného poradenstva.

Inovácia vzdelávacej politiky mala byť zabezpečená cyklickou revitalizáciou Národného programu výchovy a vzdelávania, ktorá sa predpokladala v sedemročných intervaloch. Súčasťou regulačných mechanizmov vzdelávacieho prostredia bolo aj vymedzenie systému externého a interného hodnotenia škôl a žiakov.

I keď napokon nebol ani tento školský zákon parlamentom schválený, možno ho považovať za stále aktuálny dokument, ktorý vytvoril kontrastné pozadie na vnímanie a pochopenie všetkých ďalších reformných krokov rezortu školstva – tým, že systematicky opísal fungovanie vzdelávacieho systému na nových princípoch a prostredníctvom nových mechanizmov.



## Pokus tretí

Rok 2007 sa niesol v znamení pripravovaných reformných zmien, ktoré avizoval nový minister školstva Ján Mikolaj hneď po nástupe do funkcie. Vzhľadom na intenzívne reformné očakávania v školskom prostredí sa za jednu z dôležitých priorít, ktoré minister predstavil verejnosti na jeseň 2006, považoval zámer skoncipovať *Národný program reforiem vo vzdelávaní* s využitím financovania jeho realizácie zo štrukturálnych fondov Európskej únie. Keďže sa absencia rezortnej reformnej stratégie dlhodobo pociťovala ako jedna z najzávažnejších prekážok naštartovania reformy, v odbornej verejnosti sa viacerí domnievali, že konečne nastal čas na zásadný obrat a rezort školstva ponúkne do verejnej diskusie strategický plán jednotlivých reformných krokov, potrebných na uskutočnenie obsahových zmien v regionálnom školstve. Žiaľ, namiesto uceleného reformného konceptu predstavil rezort školstva verejnosti rovno návrh nového školského zákona, v ktorom navyše rezignoval na už skôr navrhované a aspoň sčasti odborne prediskutované systémové zmeny.

Už znenie legislatívneho zámeru prípravy nového zákona o vzdelávaní dalo dosť jasný signál, že ohlasovaná zmena školského systému je pripravená povrchno. Hoci zámer priniesol inovovanú a „modernú“ terminológiu, nedalo sa prehliadnuť, že ide skôr o verbálnu hru, než o to, aby táto terminológia pojmovo prispela k zadefinovaniu nového školského systému, keďže v novej rétorike ostali „zabalené“ staré pojmové schémy. Legislatívny zámer bol z tohto hľadiska priveľkým sklamaním a žiaľ, ani množstvo pripomienok k nemu nedokázalo vylepšiť konkrétnu podobu nového školského zákona.

Predložený *Zákon o výchove a vzdelávaní* napokon neprekrčil tieň diskutovaného legislatívneho zámeru a ich základné charakteristiky sú rovnaké. Hoci zákon priniesol novú rétoriku, jeho podrobné znenie dáva jasne najavo, že ide skôr o terminologickú hru než o premyslený zámer. Typickou črtou zákona je jeho obšiahlosť, ktorá je spôsobená nielen tým, že zákon rieši okrem škôl i prostredie školských zariadení a ďalších inštitúcií v rámci vzdelávacieho systému, ale aj tým, že do zákona boli mechanicky vložené viaceré právne predpisy nižšej právnej sily (napríklad vyhláška o experimentálnom overovaní, o ukončovaní štúdia maturitnou skúš-

kou a pod.). Dvojúrovňový model vzdelávacích programov je síce v zákone zadefinovaný podľa všeobecného očakávania, avšak namiesto dôslednej decentralizácie v rovine obsahu ide v zákone skôr o formálnu decentralizáciu, pri ktorej ostávajú kompetencie centrálnej úrovne a úrovne školy nevyvážené v prospech štátu. Podoba tzv. štátnych vzdelávacích programov až príliš pripomína pôvodný systém záväzných učebných plánov a učebných osnov a školské vzdelávacie programy sú príliš zväzované centrálnou ponukou povinných, voliteľných a nepovinných predmetov. Podobne vyznieva i učebnicová politika, ktorá namiesto otvorenia systému tvorby a distribúcie učebníc školám iba pritvrdila pravidlá slobodného výberu.

Nedostatočne sú zadefinované i kontrolné a podporné mechanizmy v školskom systéme. Kurikulárna rada má podobu poradného orgánu ministra školstva bez významných kompetencií a chýbajú aj ďalšie nezávislé nástroje kontroly a hodnotenia, ktoré by boli schopné poskytnúť potrebnú spätnú väzbu a metodickú pomoc nielen školám, ale i samotnému rezortu školstva. Naopak, v zákone sa posilňuje úloha štátnej školskej inšpekcie a ďalších rezortných orgánov.

Nový školský zákon bol napriek spomínaným nedostatkom prijatý v máji 2008 a účinnosť nadobudol v septembri toho istého roku.

## Reforma školstva v dátumoch

### X Rok 1991

- O Ministerstvo školstva predstavuje prvý pokus o zadefinovanie reformných cieľov v materiáli s názvom *Duch školy*.

### X August 1994

- O Ministerstvo školstva pod vedením Ľubomíra Haracha prezentuje prvú ucelenú reformnú koncepciu po roku 1989 pod názvom *Projekt Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania*.

### X December 1994

- O Do kresla ministra školstva si sadá Eva Slavkovská. *Projekt Konštantín* sa zrealizovať nepodarí.

**X November 1998**

- Minister školstva Milan Ftáčnik opätovne deklaruje potrebu reformy vzdelávania. Programové vyhlásenie vlády SR je bezprostredným podnetom na vypracovanie ďalšej reformnej koncepcie.

**X Máj 1999**

- Ministerstvo školstva SR ustanovuje komisiu na vypracovanie *Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR s horizontom na najbližších 10 – 15 rokov*. Tento časový horizont sa zo začiatku uvádza aj v samotnom výstupnom materiáli rezortného zadania, neskôr sa nenápadne posúva o ďalšiu päť-ročnicu, pretože hrozí, že základný dokument reformy zostarne skôr, ako sa so zmenami vôbec začne.

**X December 1999**

- Autori koncepcie (Vladislav Rosa, Ivan Turek, Miron Zelina) vypracovanej na štátnu objednávku ju pod názvom *Projekt Milénium* predkladajú kompetentným orgánom a na verejnú diskusiu. Napriek pôvodnému zámeru však odborná diskusia neprerástla do podoby celonárodnej diskusie.

**X Máj 2000**

- Vláda opätovne deklaruje, že reforma školstva je jednou z jej hlavných priorít. Až do konca roka však žiadne konkrétne návrhy nepredkladá.

**X Január 2001**

- Štátna školská inšpekcia predkladá vláde prvú súhrnnú *Správu o stave a úrovni vzdelávania v školách a v školských zariadeniach SR*. V správe opäť rezonuje potreba uskutočniť obsahové zmeny v slovenskom školstve. Od tohto dátumu vypracúva Štátna školská inšpekcia podobné správy o úrovni vzdelávacej sústavy každoročne – vždy za uplynulý školský rok.

**X December 2001**

- Vláda schvaľuje *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, ktorý je rozpracovaním *Projektu Milénium* a má slúžiť ako

východisko pri koncipovaní novej školskej legislatívy. Reformná koncepcia je však formulovaná príliš všeobecne, bez zadefinovania konkrétnych krokov v ich časovej následnosti.

**X Február 2002**

- Minister školstva Milan Ftáčnik zverejňuje návrh nového školského zákona. Vo verejnej diskusii vyvoláva protichodné reakcie a neprejde schvaľovacím procesom.

**X Apríl 2002**

- Do kresla ministra školstva prichádza na šesť mesiacov Peter Ponický. V októbri 2002 ho strieda Martin Fronc.

**X November 2003**

- Minister školstva Martin Fronc štartuje reformu vzdelávania decentralizáciou financovania a riadenia školstva. Sú prijaté dva nové zákony – *Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve* a *Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení*. Na reformu obsahu vzdelávania sa ešte len čaká.

**X Február 2004**

- Ministerstvo školstva predstavuje ďalší koncepčný dokument, ktorým potvrdzuje reformnú líniu, načrtnutú v *Miléniu – Koncepciu celoživotného vzdelávania*. Koncepcia je vytvorená v súlade s materiálom Európskej komisie *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní z roku 2001*.

**X December 2004**

- Štátny pedagogický ústav zverejňuje závery medzinárodnej štúdie *PISA 2003*, v ktorej sa ukazuje, že slovenskí žiaci nedosahujú očakávané výsledky.

**X Jún 2005**

- Podpredseda vlády Ivan Mikloš zverejňuje *Stratégiu konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 – Lisabonskú stratégiu pre Slovensko*. V dokumente sa moderná vzdelávacia

politika považuje sa jednu z prioritných rozvojových oblastí a reforma obsahu vzdelávania za základný predpoklad zvýšenia kvality v regionálnom školstve.

**X Júl 2005**

- Vláda prijíma akčné plány *Lisabonskej stratégie pre Slovensko*, známe pod názvom *MINERVA* (mobilizácia inovácií v národnej ekonomike a rozvoj vedecko-vzdelávacích aktivít). V kapitole *Investície do ľudí a vzdelávania* sa opätovne zdôrazňuje potreba reformy vzdelávania, dokument však konkrétne návrhy na systémové zmeny neponúka.

**X September 2005**

- Ministerstvo školstva prezentuje novú reformnú líniu *Na učme sa učiť – učíme sa pre život*, ktorou avizuje pripravované zmeny v obsahu vzdelávania, orientované na zvýšenie slobody pre učiteľov, rodičov i samotných žiakov.

**X Október 2005**

- Vláda schvaľuje *Národný program reforiem SR na roky 2006 – 2008*, v ktorom za prioritné úlohy považuje prijatie nového školského zákona ešte v priebehu roka 2006, vypracovanie stratégie celoživotného vzdelávania a vytvorenie národného projektu ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov.

**X December 2005**

- Štátny pedagogický ústav prezentuje projekt *Kurikulárna transformácia*, zameraný na zmeny obsahu vzdelávania na stredných školách. Ministerstvo školstva zároveň avizuje prípravu návrhu nového školského zákona, ktorý má vytvoriť potrebné legislatívne prostredie na realizáciu obsahovej reformy v regionálnom školstve.

**X Február 2006**

- V kresle ministra školstva strieda Martina Fronca na päť mesiacov László Sziget. Poslanec Martin Fronc predkladá do parlamentu avizovaný návrh nového školského zákona z dielne KDH, OKS a Konzervatívneho inštitútu.

**X Júl 2006**

- Ministrom školstva sa stáva Ján Mikolaj. Nová vláda vo svojom programovom vyhlásení deklaruje, že oblasť vzdelávania patrí medzi jej priority.

**X August 2006**

- Minister Mikolaj predstavuje dvanásť priorít pre svoj rezort, ktoré sú rozpracovaním *Programového vyhlásenia vlády*. S uvedenými prioritami súvisia konkrétne úlohy pre oblasť regionálneho školstva, detí a mládeže, ktorých splnenie je plánované do konca roka 2006.

**X December 2006**

- Ministerstvo školstva ponúka na verejnú diskusiu návrh *Stratégie celoživotného vzdelávania*.

**X Február 2007**

- Vláda schvaľuje návrh zákona o uznávaní odborných kvalifikácií. Ministerstvo školstva obnovuje vydávanie *Učiteľských novín*.

**X Marec 2007**

- Vláda schvaľuje návrh *Koncepcie v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy*.
- V marci 2007 vláda schvaľuje aj ďalšie dve koncepcie, vypracované ešte v roku 2006: *Koncepciu špeciálno-pedagogického poradenstva* a *Koncepciu pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe*.

**X Apríl 2007**

- Minister školstva menuje *Kurikulárnu radu*. Jej hlavnou úlohou má byť koordinácia školskej reformy na Slovensku. Do septembra 2008, teda do oficiálneho spustenia reformy školstva však tento orgán nezverejnil žiadne koncepčné materiály.
- Postupne je završené aj kreovanie ďalších poradných orgánov ministra školstva. Minister školstva menuje *Radu pre regionálne školstvo*, *Radu pre informatizáciu a informatiku v školstve*, *Radu pre školský systém*, *Radu pre celoživotné vzdelávanie a vedu*, *Radu pre deti a mládež*, *Radu pre národnostné*

školstvo, Radu pre odborné vzdelávanie a Radu pre šport. Poradné orgány sa však schádzajú iba sporadicky

- V apríli vláda schvaľuje *Koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme a Stratégiu celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva.*

#### **X Máj 2007**

- Vláda schvaľuje *Koncepciu základného umeleckého vzdelávania na zabezpečenie kontinuity systému umeleckého vzdelávania s postupným zavádzaním informačných a komunikačných technológií (IKT) a multimediálnej techniky do vzdelávacieho procesu týchto škôl.*

#### **X Jún 2007**

- Vláda schvaľuje legislatívny zámer zákona o celoživotnom vzdelávaní a *Koncepciu dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy v Slovenskej republike.*
- Ministerstvo školstva zároveň otvára počas letných prázdnin verejnú diskusiu k legislatívnemu zámeru zákona o výchove a vzdelávaní.

#### **X August 2007**

- Poslanci Martin Fronc (KDH), László Szigetí (SMK) a Ferdinand Devínsky (SDKÚ-DS) predkladajú do parlamentu opozičný návrh nového školského zákona. Ich aktivita je odpoveďou na zverejnenie legislatívneho zámeru ministerstva školstva. Opozičný návrh zákona je totožný s návrhom zákona z roku 2006 z dielne KDH, OKS a Konzervatívneho inštitútu.

#### **X September 2007**

- Vláda schvaľuje *Koncepciu vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách.*

#### **X Október 2007**

- Vláda schvaľuje legislatívny zámer zákona o výchove a vzdelávaní a legislatívny zámer zákona o postavení pedagogických zamestnancov.

- Minister školstva menuje *Pracovnú skupinu pre tvorbu štátneho programu výchovy a vzdelávania*, do ktorej prechádza väčšina členov Kurikulárnej rady. Týmto krokom prestáva byť Kurikulárna rada výkonným orgánom, zodpovedným za obsahovú reformu na základných a stredných školách.

#### × **December 2007**

- Vláda schvaľuje *Koncepciu výchovy a vzdelávania národnostných menšín*.
- Ministerstvo školstva predkladá v čase vianočných prázdnin na verejnú diskusiu paragrafové znenie návrhu zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

#### × **Marec 2008**

- Vláda schválila návrh zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

#### × **Máj 2008**

- Dňa 22. mája schválili poslanci Národnej rady SR nový zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

#### × **Jún 2008**

- Dňa 19. júna 2008 bol na gremiálnej porade ministra schválený *Štátny vzdelávací program*. Štátny vzdelávací program vymedzuje všeobecné ciele škôl, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy.
- Zároveň boli schválené aj vzorové školské vzdelávacie programy a metodika ich tvorby.

#### × **Júl 2008**

- Štátne vzdelávacie programy pre základné umelecké školy a jazykové školy boli schválené na gremiálnej porade ministra školstva 1. júla 2008.

#### × **September 2008**

- Dňa 1. septembra nadobúda nový školský zákon účinnosť.



Martin Kríž

## Dôvody a ciele kurikulárnej transformácie

Od roku 1980 zaznamenávame vo svete západnej civilizácie boom kurikulárnych transformácií, ktoré stoja v centre reformných pohybov vo vzdelávaní. Prečo k nim dochádza a aké sú ich ciele? Uvádzame štyri možné pohľady na zdôvodnenia a ciele kurikulárnej transformácie.

Jeden pohľad nachádzame v politických a odborných dokumentoch orgánov Európskej únie. Tie iste v nemalej miere ovplyvňujú smer kurikulárnej transformácie členských štátov EÚ, teda aj Slovenskej republiky. Iný pohľad reprezentuje revízia Bloomovej taxonómie. Rozdiel spočíva nielen v tom, že tento dokument vznikol v USA, ale najmä v tom, že ide o výstup niekoľkoročnej práce výlučne vedeckého tímu, a teda je oveľa menej ovplyvnený politickým zadaním. Pohľad slovenskej pedagogiky zase reprezentuje jeden z autorov Milénia a popredný domáci odborník Ivan Turek. Sme si vedomí toho, že na Slovensku existujú aj iné názorové prúdy, Turekove publikácie však našli ohlas u podstatnej časti slovenskej učiteľskej verejnosti, a keďže nie je priamo spojený s aktuálne prebiehajúcou reformou pod taktovou ministra Jána Mikoľaja a nie je ani spolupracovníkom Kon-

zervatívneho inštitútu, možno ho na účely stručného úvodu do problematiky kurikulárnej transformácie považovať za nezávislého odborníka. Napokon prinášame vlastný koncepčný pohľad na dôvody a ciele kurikulárnej transformácie, v ktorom sa pokúsime načrtnúť možnosti ďalšieho smerovania naštartovanej reformy obsahu vzdelávania.

## Európska únia

Dokumenty z produkcie odborných a politických orgánov EÚ zdôvodňujú potrebu kurikulárnej transformácie zmenami, ktorými prešla svetová spoločnosť v druhej polovici dvadsiateho storočia. Obstať v globalizovanom svete a udržať si pritom svoj sociálny a ekonomický štandard je podľa EÚ možné len v tzv. znalostnej ekonomike. Dôraz sa kladie aj na záujem jednotlivca – iba vzdelaný človek sa dokáže presadiť v konkurencii iných pracovných síl a byť úspešný na trhu práce: „Ak si ľudia osvojujú vedomosti a schopnosti a pretvárajú ich na spôsobilosti, ktoré môžu účelne využiť, nielenže tým stimulujú ekonomický a technický pokrok, ale ich činnosť im prináša aj značné osobné uspokojenie a blahobyť“ (Klíčové kompetence, 2002, s. 11).

V rozvíjajúcom sa európskom priestore už nie je školské vzdelávanie považované za ukončený proces, ale je chápané ako úvodná etapa celoživotného vzdelávania. Táto úvodná etapa má však kľúčový význam, pretože má človeka vybaviť všetkými nástrojmi, ktoré sú potrebné na to, aby proces získavania, tvorby a uplatňovania znalostí mohol pokračovať aj po jej skončení.

Dôvodom na zmenu prístupu k definovaniu obsahu vzdelávania je aj rýchly vedecko-technický pokrok. Rýchle napredovanie vedeckého výskumu spôsobuje, že informácie obsiahnuté v učebniciach niekedy strácajú platnosť skôr, ako sa dostanú do rúk žiakov. Okrem toho škola, učebnica či učiteľ už pre väčšinu detí v Európe nie sú tými jedinými či najdostupnejšími zdrojmi informácií. Koncepcia učebných osnov ako súboru tém a informácií, ktoré má učiteľ žiakom sprostredkovať, je v tejto situácii ťažko udržateľná.

Európske dokumenty síce na viacerých miestach vo všeobecnej rovine zdôrazňujú okrem ekonomického aj politický, sociálny a kultúrny rozmer vzdelania, avšak tieto ďalšie aspekty vzdelávania sa v nich nereflektujú dostatočne. Pozornosť sa sú-

stredí iba na ekonomickú výkonnosť a stabilitu trhu práce a komplexná problematika vzdelávania sa v nich redukuje na potrebu prehĺbenia sociálnej súdržnosti, ktorá je tu chápaná ako dôsledok sociálnej spravodlivosti. Akoby úlohou vzdelávania neboli i rozvoj kultúrnej identity, kultúrneho rozhladu, vlastenectva a aktívneho občianstva. Kultúrna, politicko-občianska či spoločenská úspešnosť človeka akoby v rozhodujúcej miere závisela od jeho ekonomickej úspešnosti. Vzdelávanie sa chápe aj ako nástroj na zabezpečenie rovnosti príležitostí a úspešný bude taký vzdelávací systém, ktorý zabezpečí všetkým členom spoločnosti rovnaké spôsobilosti potrebné pre život a kariéru. Predstava takejto rovnosti v spôsobilostiach však úplne ignoruje rozdiely v prirodzených dispozíciách rôznych ľudí a nevníma človeka ako bytosť rôznorodého potenciálu.

Cieľom kurikulárnej transformácie podľa európskych inštitúcií je jednoznačne prechod od vzdelávania zameraného na poznatky k vzdelávaniu zameranému na kompetencie. Európsky referenčný rámec definuje osem kľúčových kompetencií a tie sú v rôznych modifikáciách zapracúvané do kurikulárnych dokumentov rôznych krajín EÚ:

- ✗ komunikácia v materinskom jazyku
- ✗ komunikácia v cudzích jazykoch
- ✗ matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky
- ✗ digitálna kompetencia
- ✗ naučiť sa učiť
- ✗ spoločenské a občianske kompetencie
- ✗ iniciatívnosť a podnikavosť
- ✗ kultúrne povedomie a vyjadrovanie

Každá z týchto kompetencií má v dokumente stručnú charakteristiku a je konkretizovaná vo forme heslovitého zoznamu vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú potrebné na jej dosiahnutie. Nie so všetkými charakteristikami sa pritom dá súhlasiť, keďže i samotná definícia kľúčových kompetencií je rozporuplná. Nateraz však ostaneme na pôde kompetencií bez podrobnejšieho skúmania významu tohto pojmu a jeho reálnej

podoby vo vzdelávacej praxi, pretože napriek mnohým nejasnostiam považujeme prechod ku kľúčovým kompetenciám za dynamizujúci prvok reformných snáh o modernizáciu nášho vzdelávacieho systému.

Jedným zo sledovaných ukazovateľov v EÚ, ktoré súvisia s kurikulárnou transformáciou, je vytvorenie priestoru na decentralizáciu právomoci určovať obsah vzdelávania a na väčšiu autonómiu škôl. V krajinách EÚ sa vytvorili rôzne modely tvorby obsahu vzdelávania. Aktérmi, ktorí do tohto procesu vstupujú, sú centrálna vláda, miestne autority a školy samotné. Dajú sa rozlíšiť tri hlavné modely:

1. Vláda vypracuje rámcový vzdelávací program, ktorý dotvárajú miestne autority a/ alebo učitelia.
2. Vláda stanoví iba cieľové požiadavky na jednotlivé stupne vzdelávania a obsah je v rozhodujúcej miere v kompetencii školy.
3. Obsah je určený na centrálnej úrovni a učitelia do jeho tvorby zasahujú minimálne.

### Revízia Bloomovej taxonómie

V roku 2001 bola vydaná kniha *Taxonómia pre učenie, vyučovanie a hodnotenie vzdelávacích cieľov*, ktorá podstatne reviduje taxonómiu vzdelávacích cieľov vypracovanú B. Bloomom v roku 1956. Dôvody inovácie Bloomovej taxonómie majú vedecký základ, ale reagujú aj na zistenia pedagogickej praxe.

Tvorcovia revízie Bloomovej taxonómie vytvorili dokument, ktorý už od počiatku neskrýva ambíciu stať sa nielen východiskom pre skúšanie, testovanie či hodnotenie žiakov (čo bolo pôvodným zámerom B. Blooma v roku 1956), ale aj pre tvorbu kurikula. Jeho nespornými prednosťami je aktuálnosť a dôraz na odbornú kvalitu.

Cieľom revidovanej taxonómie, a teda implicitne aj dobrého kurikulárneho dokumentu, je poskytnúť odpovede na otázky:

- ✘ Čo je natoľko dôležité, aby sa to žiaci naučili v obmedzenom čase školskej dochádzky?
- Otázka vzdelávacích cieľov

- ✘ Ako má učiteľ plánovať a realizovať výučbu, aby zaistil vysokú úroveň vzdelávacích výsledkov u čo najväčšieho počtu žiakov?
- Otázka výučbových prostriedkov
  
- ✘ Ako zvoliť nástroje hodnotenia, ktoré by umožnili zistiť, čo sa žiaci naučili?
- Otázka hodnotenia
  
- ✘ Ako zaistiť, aby vzdelávacie ciele, prostriedky vyučovania a hodnotenie výsledkov vzdelávania boli navzájom konzistentné?
- Otázka vzájomnej konzistencie

Najzávažnejšie zmeny v Bloomovej taxonómii, ktoré revízia prináša, a ktoré sú zároveň významné pre určenie cieľov kurikulárnej transformácie, sú vytvorenie dvojdimenzionálnej štruktúry a opustenie tézy, že základom pre akékoľvek vyššie kognitívne operácie je dostatočne široká báza poznatkov.

Dvojdimenzionálna štruktúra vznikla odčlenením pôvodnej kategórie poznatkov. V revidovanej taxonómii tvoria poznatky samostatnú dimenziu, vyjadrenú menne. Druhú dimenziu tvorí kognitívny proces, vyjadrený slovesne. Takáto štruktúra taxonómie zdôrazňuje dvojaký cieľ vzdelávania, ktorý nespočíva len v osvojení širokej škály rôznorodých poznatkov, ale aj vo zvládnutí všetkých úrovní kognitívnych procesov. Dvojdimenzionálnu štruktúru potom možno vyjadriť vo forme tabuľky (viď. str. 38)

Odčlenenie niekdajšej úrovne poznatkov do osobitnej dimenzie a vytvorenie tabuľkovej štruktúry zároveň odstraňuje pyramidálnu štruktúru pôvodnej taxonómie, v ktorej dostatočne široká báza poznatkov tvorila základňu pre rozvíjanie akýchkoľvek vyšších kognitívnych procesov. Požiadavka najprv získať dostatok poznatkov, až potom sa púšťať do náročných procesov, viedla k javu predimenzovanosti učiva, ktorý I. Turek (pozri nižšie v tomto texte) označuje za najzásadnejší kurikulárny (a možno nielen kurikulárny) problém slovenských škôl. Revidovaná taxonómia umožňuje, aby postup osvojovania si rôznych kognitívnych procesov nemusel nutne smerovať od najjednoduchšieho

### Taxonomická tabuľka

	DIMENZIA KOGNITÍVNEHO PROCESU					
	1. Zapamätať	2. Rozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
DIMENZIA POZNATKOV						
A. Faktické poznatky						
B. Konceptuálne poznatky						
C. Procedurálne poznatky						
D. Metakognitívne poznatky						

k najzložitejšiemu. V určitej vymedzenej časti vzdelávania by však mali byť u žiaka budované komplexne všetky kognitívne procesy a všetky druhy poznatkov.

Z hľadiska formy kurikulárneho dokumentu revízia Bloomovej taxonómie predpokladá, že kurikulum bude formulované ako požiadavka na výkon žiaka, pričom vety budú mať klasickú štruktúru podstatné meno (poznatok) + sloveso (proces). Napríklad: žiaci zorganizujú turnaj v šachu (volejbale, futbale, vybijanej, biliarde...). Organizácia turnaja je samostatná tvorivá činnosť, čiže tento cieľ patrí do taxonomickej úrovne „tvoriť“. Turnaj samotný je vlastne súbor niekoľkých paralelne prebiehajúcich procesov – teda hovoríme o kategórii „procedurálny poznatok“. Tento cieľ teda patrí do bunky C6 „Tvoriť procedurálne poznatky“.

## Slovenská pedagogika

Jeden z autorov Milénia Ivan Turek zdôvodňuje potrebu kurikulárnych zmien viacerými faktormi a za najdôležitejší považuje predimenzovanosť učiva. Tiež poukazuje na fakt rýchleho starnutia informácií a na prudký nárast ich množstva: „Žiak strednej školy si má v priebehu jedného školského roka osvojiť učivo obsiahnuté na niekoľkých tisíckach strán učebníc. Navyše, informácie, ktoré získava žiak v škole, sa mu odovzdávajú v oddelených, nesúvisiacich blokoch. Stačí si vziať náhodný sled tém v ktoromkoľvek ročníku našich stredných škôl, napríklad v priebehu jedného týždňa: prvá generácia národného obrodenia, prehľad skloňovania podstatných mien v nemčine, látkové množstvo, molekulárny objem, severná Európa, kvadratické rovnice a nerovnice, základné údaje o prvotnopospolnej a otrokárskej spoločnosti, cicavce... Ako si má žiak z tejto množiny rôznorodých poznatkov vytvoriť ucelený pohľad na svet? Čo má urobiť učiteľ, ktorého úlohou je naučiť žiakov také enormné množstvo poznatkov?“ (Turek 1997, s. 9). Citovaná pasáž vychádza z reálnej situácie slovenskej školy a položené otázky sú naliehavé. Autor naznačuje potrebu prekonať úzko predmetové chápanie učebných osnov a pristúpiť k širšiemu vnímaniu javov, o ktorých sa majú žiaci učiť. Ďalším dôležitým faktorom, na ktorý Turek upozorňuje, je čas. Pri definovaní rozsahu učebných osnov a štandardov je potrebné vziať do úvahy nielen to, čo všetko by

bolo pre človeka užitočné vedieť, ale aj to, čo je vo vymedzenom čase možné naozaj sa naučiť. To nás opäť privádza k potrebe chápať školské vyučovanie nie ako ukončený proces prípravy na život, ale ako začatý proces celoživotného vzdelávania.

Prvotným cieľom kurikulárnej transformácie má byť vymedzenie základného učiva. Veľká dôležitosť sa prikladá jeho štruktúre. Kurikulum musí obsahovať okrem vedomostí aj intelektuálne a praktické zručnosti a postoje (čiže v súhrnnom pohľade kompetencie). Turek zdôrazňuje, že učivo musí byť predovšetkým osvojené žiakom – nestačí, aby bolo odučené učiteľom. Pri zohľadnení faktoru času to znamená učiť menej učiva, ale viac do hĺbky.

Turek zdôrazňuje aj potrebu demokratizácie (respektíve decentralizácie) procesu tvorby obsahu vzdelávania. Hovorí o potrebe autonómie škôl a participácie učiteľa na tvorbe kurikula. Ako jedno z možných riešení uvádza aj modulárne usporiadanie učiva. To umožňuje, aby centrálna autorita vypracovala viacero kurikul rôznych vzdelávacích modulov, pričom niektoré z nich je možné označiť ako základné a povinné pre všetkých, iné zasa ako voliteľné. Školy by tak pri zostavovaní vlastného školského kurikula mohli postupovať formou skladania viacerých modulov do jedného celku.

### **Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika**

Konzervatívny inštitút sa dlhodobo zaoberá procesom reformy vzdelávacieho systému, ktorého hlavným cieľom je modernizácia školského prostredia a zmeny v obsahu vzdelávania, ktoré sú s touto modernizáciou nevyhnutne spojené. Potrebu kurikulárnej transformácie chápeme ako súčasť reformy vzdelávacieho systému, širšie ako súčasť celkovej premeny neslobodnej spoločnosti na slobodnú. V tomto kontexte ide najmä o potrebu posunu od vzdelávania, zameraného na schopnosť zapamätať si hotové, centrálnou, často ideologicky podmienenou autoritou vybrané poznatky, k schopnosti samostatne a tvorivo ich získavať, overovať a posudzovať, kriticky zvažovať a vyberať si z viacerých ponúkaných vysvetlení prírodných a spoločenských javov, pričom k zvládnutému procesu vzdelávania patrí i schopnosť konať v súlade so získaným poznaním a osvojenými hodnotami. Slobodná spoločnosť je totiž možná iba tam, kde žijú slobodne myslíaci a konajúci ľudia.



Konzervatívny pohľad na spoločnosť však nemôže ako alternatívu k poznaniu zameranému na hromadenie izolovaných poznatkov automaticky prijať koncept vzdelávania ako čistého osvojovania si zručností či redukciu vzdelávania na tréning kvalifikovanej pracovnej sily. Dôvodom na zmenu obsahu vzdelávania nemá byť preto potreba nahradiť doterajšiu koncepciu, poplatnú dobe svojho vzniku, novou koncepciou, poplatnou súčasným konjunkturálnym agendám. Ide skôr o potrebu postaviť za základ vzdelávania to, čo je nadčasové, pretrvávajúce, čo tvorí základ kultúrnych kódov našej spoločnosti a čo pomáha vychovávať rozhladených, slobodných občanov, schopných zodpovedného a informovaného (kompetentného) rozhodovania v každodenných životných situáciách, i v nadindividuálnych otázkach verejného a politického života. To, samozrejme, nevyklučuje možnosť zaradenia niektoej zo širokej palety aktuálnych tém do vzdelávacích obsahov v rámci jednotlivých vzdelávacích stupňov (primárne, nižšie sekundárne, sekundárne a vyššie sekundárne vzdelávanie) – nie však v podobe štátneho príkazu, ale v podobe ponuky pre školy.

Podľa princípu subsidiarity, ktorý je uplatniteľný i v oblasti vzdelávania, by sa malo pokiaľ možno čo najviac rozhodnutí prijímať na najnižšej možnej úrovni riadenia. Preto aj o istej primerane rozsiahlej časti obsahu vzdelávania by mal rozhodovať učiteľ respektíve škola. Štát, ktorý mal doposiaľ monopol na určovanie obsahu vzdelávania, by sa mal časti tejto právomoci vzdať, a vytvoriť tak priestor na pluralitu slobodných škôl a učiteľských individualít. Formy a metódy vyučovania by mali pritom zostať úplne v kompetencii učiteľa.

Z uvedeného vyplýva, že mnohé myšlienky citované vo vyššie spomenutých kurikulárnych konceptoch môžu byť blízke aj Konzervatívnej inštitúte. Na základe ich hlbšej analýzy však možno konštatovať, že nie so všetkými sa možno bezvýhradne stotožniť, preto niekde považujeme za dôležité upozorniť na vynárajúce sa otázky alebo nesprávne interpretácie pojmov.

Kvôli prehľadnosti rozdelíme zložitú problematiku kurikulárnej transformácie do dvoch okruhov:

- a) základné učivo a jeho štruktúra,
- b) decentralizácia tvorby obsahu vzdelávania.

## Základné učivo a jeho štruktúra

Možno súhlasiť s I. Turekom, že prinajmenšom od nižšieho sekundárneho vzdelávania je predimenzovanosť učiva najmarkantnejším problémom slovenských škôl. Bežne sa však stretávame i s názorom, že široký tematický a poznatkový záber učebných osnov prispieva k širšiemu všeobecnému rozhľadu a z tejto pozície sa zdá, že s požiadavkou redukcie obsahu učebných osnov nemožno súhlasiť. V skutočnosti je však mylná skôr myšlienka, že jedine široké učebné osnovy znamenajú široký rozhľad žiakov. Potvrdzuje to napríklad i medzinárodná štúdia TIMSS, zameraná na matematické a prírodovedné vzdelávanie.

Výskum štúdie TIMSS vychádza z modelu kurikula, ktorý zahŕňa tri aspekty:

- ✗ zamýšľané kurikulum (to, ktoré je napísané v učebných osnovách a vzdelávacích štandardoch)
- ✗ realizované kurikulum (čo učitelia skutočne učia)
- ✗ dosiahnuté kurikulum (čo sa žiaci skutočne naučili)

Národná správa z roku 2003 konštatuje, že výsledky žiakov hovoria o výraznom poklese dosiahnutého kurikula v období od roku 1995 do roku 2003, a ešte výraznejšie od roku 1999 do roku 2003. Národná správa neobsahuje informácie o výsledkoch výskumov zamýšľaného a realizovaného kurikula. Vieme však, že od roku 1995 nedošlo k zásadnejšej zmene učebných osnov (zamýšľaného kurikula), preto možno pri istom zjednodušení celej problematiky vzniknutý pokles dosiahnutého kurikula vyhodnotiť ako narastajúci rozdiel medzi tým, čo učebné osnovy od žiakov očakávajú, a tým, čo sa žiaci skutočne naučia. V skutočnosti vedľa menej, ako deklarujú naše učebné osnovy. Ukazuje sa, že šírka učebných osnov sa čoraz menej (a to je preukázateľný trend) prejavuje v kvalite všeobecného vzdelania žiakov. Jednou z úloh kurikulárnej transformácie by teda malo byť upravenie zamýšľaného kurikula tak, aby sa podarilo zvýšiť úroveň dosiahnutého kurikula, čo je v súlade s požiadavkou Tureka sústrediť sa nie na to, čo učiteľ odučí, ale na to, čo sa naučí žiak.

Štúdia OECD PISA zasa signalizuje potrebu zmeniť štruktúru základného učiva. Deklarovaným zámerom PISA je zistiť, či sú mladí ľudia vo veku pätnásť rokov pripravení vyrovnáť sa s po-

žiadavkami súčasnej informačnej spoločnosti. Predmetom testovania PISA však nie sú kľúčové kompetencie alebo dobovo konjunkturálne agendy, ale čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť, ktoré možno považovať za základ tzv. kultúrnej gramotnosti (Zápotočná, 2004), definovanej podobnými charakteristikami ako všeobecné vzdelanie.

Výsledky štúdie v SR ukázali, že naši žiaci si dokážu poznatky zapamätať, ale nedokážu ich použiť v iných než v naučených situáciách. Národná správa na základe podrobnej analýzy údajov uzatvára: „Slovenský školský systém dosiahol v štúdiu OECD PISA v roku 2006 výsledky porovnateľné s rokom 2003. Hodnotenie týchto výsledkov v medzinárodnom kontexte v porovnaní s priemerom OECD sa však významne zhoršilo. Výsledok Slovenska je vo všetkých troch meraných oblastiach PISA gramotnosti – čitateľskej, matematickej aj prírodovednej – štatisticky významne pod priemerom krajín OECD“ (Národná správa OECD PISA 2006).

Okrem štatistických údajov, ktoré nám poskytli medzinárodné štúdie, môžeme požiadavku nutnej redukcie šírky obsahu kurikula podporiť i širšou kultúrnou reflexiou. Mnohé charakteristiky dnešnej doby naozaj menia paradigmu nášho pohľadu na úlohu školy a školského vzdelávania:

- sieť dostupných verejných knižníc, ich pokračujúca digitalizácia a rozmach internetu spôsobili, že školy už nie sú a pravdepodobne nikdy nebudú miestom najľahšej dostupnosti najväčšej šírky informácií,
- informácie dostupné na rôznych nosičoch treba vedieť identifikovať, získať a spracovať – škola by mala prispievať aj k osvojovaniu tohto typu gramotnosti,
- rozsah informácií, ktoré človek pre svoj život a prácu potrebuje, neustále narastá, preto nie je možné všetky tieto informácie získať v obmedzenom čase školskej dochádzky – školské vzdelávanie už nemožno chápať ako ukončený proces, ale je potrebné ho vnímať ako úvodnú etapu celoživotného vzdelávania.

Potreba zmeny rozsahu a štruktúry základného učiva môže byť na základe uvedených skutočností považovaná za nevyhnutnosť. Keďže by však malo ísť o zmenu veľkého rozsahu a zásadného významu, pri jej zavádzaní treba postupovať opatrne a zohľadniť možné riziká.

Prvým rizikom je už samotný proces redukcie tematického (faktografického) obsahu vzdelávania. Pri hlbšom premýšľaní zistíme, že redukciu obsahu učebných osnov je potrebné uvážlivo rozfázovať. Prvou fázou by mala byť redukcia učiva, ktorá významne zníži narastajúci rozdiel (povedané jazykom štúdie TIMSS) medzi zamýšľaným a dosiahnutým kurikulumom. Druhou fázou by mala byť redukcia obsahu štátneho kurikula, lebo je nutné časť celkového vzdelávacieho času odovzdať do kompetencie škôl (pozri nasledujúcu kapitolu). Tretou fázou by mala byť redukcia tematického obsahu, ktorá má vytvoriť priestor na zmenu štruktúry učiva (potreba získať čas na rozvíjanie zručností, spôsobilostí resp. komplexných kompetencií žiakov). Takýto vážny zásah, jeho potrebu, mieru a spôsob implementácie, je potrebné starostlivo premyslieť, kvalitne pripraviť a dobre a trpezlivo vysvetľovať odbornej i laickej verejnosti.

Druhým rizikom je proces zmeny štruktúry základného učiva. Úplná rezignácia na poznatky a vytvorenie čisto kompetenčného modelu kurikula nie je možné ani správne riešenie. Napokon, aj samotná definícia kompetencií hovorí o jednote poznatkov, zručností a postojov, i keď z nej nie je jasné, v akom pomere resp. s dôrazom na ktorú zložku v akých situáciách je potrebné so žiakmi pracovať. S tým súvisí skutočnosť, že neexistujú a v blízkej dobe zrejme ani nebudú existovať použiteľné hodnotiace nástroje na meranie a hodnotenie rozvoja kompetencií. A napokon, veľmi problematický je aj hodnotový kontext, v ktorom boli v dokumentoch EÚ kľúčové kompetencie povýšené na hlavnú cieľovú kategóriu celoživotného vzdelávania. Redukcia úlohy vzdelávania – z pohľadu jednotlivca – na kvalitnú prípravu pred vstupom na trh práce a – z pohľadu spoločnosti – na nástroj vyrovnávania sociálnych rozdielov hraničí s vulgarizáciou celej problematiky. Vzdelanie (najmä tzv. všeobecné) nikdy nebolo a ani by nemalo byť iba zdrojom kvalifikácie na výkon určitého povolania. Naopak, vždy bolo v neposlednom (ak nie v prvom) rade nástrojom kultivovania osobnosti.

Tretí problém spočíva v potrebe nájsť rovnováhu medzi šírkou poznania, jeho hĺbkou a tréningom upotrebitelnosti v povolani. Z pohľadu formulácie kurikulárnych dokumentov to znamená, že je potrebné zvážiť, či štátne kurikulum má predpisovať zmenu štruktúry základného učiva v prospech zručností a spôsobilostí, alebo má redukciu tradičného faktografického a tematického obsahu len vytvoriť priestor na pripravenú časť učiteľskej verejnosti, aby novú štruktúru obsahu postupne do vzdelávania vnášala (samozrejme, s adekvátnou metodickou podporou centrálnej úrovne) a postupne k nej inšpirovala aj ostatných kolegov. Výhodou takéhoto postupu by bolo, že potrebné posilnenie zručností a spôsobilostí v obsahu vzdelávania by sa stalo realitou postupne, v čase, keď už bude v praxi významnou časťou učiteľov vítané.

Ďalší balík problémov sa týka rovnováhy medzi slobodou jednotlivca a reprodukciou kultúrnej pamäti spoločnosti. Tento problém je o to zložitejší, že jedným z dôležitých prvkov kultúrnej pamäti celej západnej civilizácie je práve sloboda jednotlivca. Z pohľadu tvorby kurikulárnych dokumentov je preto potrebné odlišiť úlohu rodiny a školy v procese reprodukcie tradičných hodnôt, ale aj v procese výchovy k slobode a zodpovednosti. V kurikulárnych dokumentoch sa potom má a môže objaviť iba to, čo je primárne úlohou školy.

Kultúrna pamäť rôznych etnických a sociálnych skupín, ktorých aj na malom Slovensku žije veľmi veľa, môže byť do určitej miery rozdielna. Úlohou školy v tomto zmysle je umožniť žiakom spoznať a zažiť prítomnosť a dôležitosť „vlastných“ i odlišných kultúrnych kódov v ich každodennom živote, rovnako ako ich motivovať k zamysleniu, ako a či vôbec by spoločnosť bez týchto kódov mohla fungovať. Reprodukcia kultúrnej pamäti sa však v slobodnej krajine nesmie zmeniť na štátom organizovanú alebo schválenú indoktrináciu nastupujúcej generácie. Je preto veľmi otázne, či kurikulárny dokument (a tobôž štátny, všeobecne záväzný) môže obsahovať okrem požiadaviek na vedomosti a zručnosti aj nejaké požiadavky na hodnotové postoje žiakov. V tom je riziko a kameň úrazu všetkých kampaní, ktoré pribúdajú ako huby po daždi a v rýchlom slede sa dostávajú do povinného obsahu vzdelávania, aktuálne napríklad vo forme prierezových tém (multikulturalizmus, rodová rovnosť a pod.).

Na druhej strane, školská edukácia je pravdepodobne najúčinnejším nástrojom na kompenzáciu zlyhaní nefungujúcich rodín, prípadne rodín, ktoré sa rozhodli vedome ignorovať kultúrne kódy krajiny, v ktorej žijú – a z tohto hľadiska existuje dôvod na zaradenie postojovej zložky do kurikulárnych dokumentov. Riešenie tejto otázky si preto vyžaduje hlbšiu diskusiu, ktorá však, žiaľ, na Slovensku v odborných kruhoch stále neprebíha. Preto nateraz iba upozorníme na skutočnosť, že tieto otázky, ktoré sú pri štarte revidovania štátneho kurikula kľúčové, neboli na Slovensku vôbec otvorené.

### **Decentralizácia tvorby obsahu vzdelávania**

Proces premeny neslobodnej spoločnosti na slobodnú, ktorý sa začal v roku 1989, bol takmer vo všetkých oblastiach sprevádzaný decentralizáciou, odovzdávaním kompetencií od štátu smerom k občanom, samosprávam, mimovládny organizáciám a pod. V školstve však tento proces prebiehal a stále prebieha veľmi pomaly. Niektoré zmeny si vynútil proces decentralizácie verejnej správy. Práva a povinnosti zriaďovateľa škôl, vrátane niektorých otázok financovania škôl, prešli z centrálnej úrovne na miestne a regionálne samosprávy. Tým sa však proces decentralizácie v školstve zastavil – tvorba obsahu vzdelávania zostala nadhlo doménou štátu. Model jednotnej školy sa i napriek pokusom o istú diverzifikáciu vo vnútri systému viacmenej zachoval. Pritom bolo jasné, že tento model je neefektívny, negarantuje dobré vzdelávacie výsledky (argumenty z výsledkov medzinárodných štúdií sú k dispozícii v predošlej kapitole) a bráni skutočnej pluralite škôl.

Decentralizácia v oblasti tvorby obsahu vzdelávania znamená posilnenie princípu subsidiarity. Priami aktéri edukačného procesu (učitelia, rodičia a v určitej, veku primeranej forme i žiaci), ale aj iní lokálni partneri školy (zamestnávateľia, miestne authority, mimovládne organizácie, cirkvi a pod.) majú nepochybne väčšiu šancu uplatniť svoju predstavu o kvalitnom vzdelávaní na úrovni školy než na úrovni štátu.

Spomedzi známych modelov považujeme za najefektívnejší dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov, v ktorom vláda vypracuje rámcový vzdelávací program pre určitý

stupeň vzdelávania, na základe ktorého potom školy vypracujú svoje školské vzdelávacie programy. Konzervatívny inštitút sa v rokoch 2005 – 2006 podieľal na tvorbe návrhu školského zákona, do ktorého bol návrh takéhoto modelu priamo zakomponovaný (návrh zákona je predstavený v predchádzajúcich kapitolách).

Efektívny dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov, ak by bol správne uplatnený v praxi, by mohol prispieť aj k plynulej a prirodzenej implementácii nových prvkov a novej štruktúry učiva. Viaceré dobré zmeny totiž nie je možné uvádzať do praxe celoplošne. Tvorba školského kurikula však naopak umožní pripraveným pedagogickým tímom veľmi rýchlo zaviesť dobré zmeny do vzdelávania, a to dokonca rýchlejšie a efektívnejšie, ako by sa to udialo v prípade celoplošného pokynu centrálnej úrovne. Na druhej strane, tie školy, ktoré potrebujú na prípravu zmien viac času, by neboli nútené urobiť rovnaké kroky v rovnakom čase ako tie, ktoré sú už na zmenu pripravené. Takisto priestor na zaradenie rôznych aktuálnych tém by sa už nemusel hľadať v centrálnych učebných osnovách a úspešnosť aktuálnych kampaní by prestala závisieť od kvality lobistických kontaktov tej-ktorej záujmovej skupiny na ministerstve školstva. O zaradení týchto aktuálnych tém do školských vzdelávacích programov by mohli (a mali) rozhodovať samotné školy na základe širokej ponuky akreditovaných vzdelávacích modulov.

Pri zavádzaní dvojúrovňového modelu je však potrebné si uvedomiť nielen to, aké príležitosti vytvára školské kurikulum (nevymenovali sme ich všetky), ale tiež to, aký je zmysel rámcového kurikula:

- ✘ garantovať zvládnutie rovnakého minimálneho učiva, potrebného na získanie vzdelania určitého stupňa (to znamená, že by mal byť formulovaný vo forme cieľových požiadaviek, čiže vzdelávacích štandardov – možnosť využiť teoretický model revidovanej Bloomovej taxonómie, a tým podporiť aj želateľnú zmenu štruktúry základného učiva, ktorá má smerovať od poznatkov založených na pamäti k vyšším kognitívnym procesom),
- ✘ predchádzať prípadnej vedomej alebo nevedomej rezignácii školy na reprodukciu kultúrnej pamäti spoločnosti,

- ✘ garantovať zrozumiteľnosť absolventských dokladov (maturitných vysvedčení, výučných listov a pod.) pre vonkajšie prostredie,
- ✘ uľahčiť mobilitu žiakov.

Miera decentralizácie by nemala byť na všetkých stupňoch vzdelávania rovnaká. Kým pre primárne vzdelávanie je vhodné vypracovať silný rámcový program a priestor slobody škôl obmedziť skôr na voľbu metód, vo vyššom sekundárnom vzdelávaní je možné viac uvoľniť priestor na profiláciu škôl a žiakov samotných. Zodpovedá to procesu dozrievania osobnosti: u detí mladšieho školského veku je dominantná socializačná fáza, kým u pubescentov a adolescentov už prevláda fáza individualizácie. Takisto prípadná mobilita by bola v prípade prílišnej odlišnosti obsahu školských vzdelávacích programov oveľa väčším problémom pre deti mladšieho školského veku než pre deti staršie.



Martin Kríž

## Niekoľko postrehov k prebiehajúcej kurikulárnej transformácii

Dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov je podstatnou črtou reformy obsahu vzdelávania na základných a stredných školách. Spôsob projektovania vzdelávacích programov predstavuje najpodstatnejší prvok vlastnej reformy vzdelávania, preto je mimoriadne dôležité, aká je jeho konečná podoba. V ideálnom prípade by sa mali štátne vzdelávacie programy opierať o cyklicky inovovaný národný program výchovy a vzdelávania, a mali by predstavovať centrálnu úroveň projektovania vzdelávania voči jednotlivým odborom vzdelávania a stupňom vzdelania. Konkretizovaným projektom pre každú školu by mal byť školský vzdelávací program. Ten by mal v súlade so štátnym vzdelávacím programom, s možnosťami školy a potrebami lokálneho prostredia školy ako aj konkrétnych žiakov rozpracúvať konkrétne vzdelávacie ciele a stanoviť i konkrétnu obsahovú štruktúru vzdelávania a jeho ďalšie organizačné náležitosti.

## Dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov

Ak sa pozrieme do minulosti, prvým pokusom zaviesť dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov do školskej praxe boli tzv. zovšeobecňovacie učebné plány, ktoré pripravil v rokoch 2002 – 2005 odborný tím okolo štátneho tajomníka Františka Tótha. V komplexnejšom projekte sa potom s dvojúrovňovým modelom stretávame v projekte *Kurikulárna transformácia vyučovania všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce*, ktorý realizoval projektový tím pri Štátnom pedagogickom ústave pod vedením Pavla Černeka. Dvojúrovňovosť sa tu už týkala nielen učebných plánov, ale aj obsahu vzdelávania v jednotlivých predmetoch či vzdelávacích oblastiach. Obsah navrhovaného rámcového vzdelávacieho programu bol členený do vzdelávacích oblastí, ktoré zámerne rozširovali a prekračovali hranice tradičných vyučovacích predmetov. Právom školy bolo rozhodnúť sa, do akých vyučovacích predmetov oblasť rozčleniť. Každá škola sa pritom mohla, ale nemusela rozhodnúť pre tradičné predmety.

Zovšeobecňovacie učebné plány Tóthovho tímu boli založené na princípe stúpajúcej miery slobody škôl (málo disponibilných hodín na prvom stupni ZŠ, viac na druhom stupni ZŠ a najviac na stredných školách). Černekov projekt sa zaoberal iba stredoškolským vzdelávaním, takže tam tento trend nie je možné pozorovať – avšak učebný plán pre gymnáziá ponechával školám k dispozícii až 40 % disponibilných hodín. Mikolajov reformný koncept, ktorý sa celoplošne zavádza do praxe, túto logiku nezachováva. V primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní ponecháva k dispozícii školám takmer 21 % celkového vzdelávacieho času, vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (gymnázia) 24 % – čiže takmer rovnako na všetkých stupňoch vzdelávania, čo znamená, že na prvom stupni je „voľnosť“ priveľa a na treťom primálo.

Ďalším prvkom dvojúrovňovej tvorby učebných plánov, ktorý prinášal nielen Tóthov a Černekov projekt, ale ktorý bol aplikovaný v prípade osemročných gymnázií aj v bežnej legislatíve už pred prijatím nového školského zákona, bol tzv. jednotlípový učebný plán. Kým tradičné učebné plány pridelovali hodiny jednotlivým predmetom podľa ročníkov (obsahovali teda toľko

stĺpcov, koľko bolo ročníkov na príslušnom stupni vzdelávania), jednotlivcový učebný plán stanovoval iba celkovú povinnú minimálnu dotáciu predmetu za celé štúdium. Distribúcia hodín do ročníkov mala byť (a v prípade osemročných gymnázií aj skutočne bola) v kompetencii školy. Mikolajov reformný koncept však prideluje hodiny predmetom podľa jednotlivých ročníkov. Pre osemročné gymnáziá teda platí, že z tohto pohľadu sa priestor ich slobody nielen nezväčšil, ale dokonca je menší.

Z Černekovho projektu si Mikolajov tím vzal aj ďalšiu myšlienku: definovanie vzdelávacích oblastí. Kým Černekov tím pracoval so vzdelávacími oblasťami v celom dokumente, dokument Mikolajovho tímu zachováva jednotu vzdelávacích oblastí iba v ich charakteristike. V učebnom pláne aj v učebných osnovách už nájdeme namiesto oblastí tradičné predmety (aj netradičné – napríklad psychosociálny tréning).

Neuváženým krokom je aj zaradenie tzv. prierezových tém do štátneho vzdelávacieho programu. Ide o aktuálne témy, väčšinou jasne nevyprofilované, s obmedzenou dobou aktuálnosti, ktoré sa majú stať povinnou súčasťou vyučovania naprieč učebnými predmetmi. Dvojúrovňový model ponúka šancu odkázať tieto kampaňovité obsahy do „trhového“ prostredia a umožniť im uchádzať sa o miesto v školských vzdelávacích programoch. Mikolajov tím túto šancu nevyužil.

Napokon, v skutočne dvojúrovňovom modeli tvorby vzdelávacích programov má škola možnosť nielen prerozdeliť zopár hodín v učebnom pláne, ale aj dotvoriť rámcovo vymedzené obsahy vzdelávania vlastnými predmetmi. Na stránke Štátneho pedagogického ústavu sú však k dispozícii „vzorové školské vzdelávacie programy“ pre jednotlivé predmety, ktoré sú obsahom i štruktúrou zhodné so štátnymi vzdelávacími programami týchto predmetov. V skutočnosti teda autori týchto učebných osnov nevytvorili priestor pre účasť učiteľa na tvorbe kurikula. Obsahy jednotlivých predmetov sú navyše také bohaté, že ani tie disponibilné hodiny škola nepoužije inak ako doteraz – t. j. na posilnenie časových dotácií obsahovo predimenzovaných predmetov. Tieto skutočnosti signalizujú, že tvorcovia nového kurikula neboli na svoju úlohu dostatočne pripravení, pretože nedokázali odlíšiť záväznú minimálnu požiadavku od metodickej pomoci učiteľom.

V tomto kontexte je nepochopiteľné, prečo Mikolajov tím nevyužil potenciál, ktorý okolo seba vytvoril Černekov projekt. Okrem pôvodného projektu pre stredné školy, ktorý bol realizovaný v Štátnom pedagogickom ústave, vznikli totiž viaceré následné projekty. Na pôde Trnavskej univerzity prebieha projekt *Kurikulárna transformácia 8-ročných gymnázií*, kde sa k vyvinutému kurikulu pre vyššie sekundárne vzdelávanie vyvíja kompatibilné kurikulum pre nižšie sekundárne vzdelávanie. Okrem toho pracuje Trnavská univerzita na tvorbe portálu metodických materiálov pre učiteľov – čo je základ pre efektívnu podporu učiteľov v procese zmeny obsahu a foriem vzdelávania. Zároveň na pôvodný projekt kurikulárnej transformácie pre stredné školy nadväzovali niektoré projekty stredných škôl, ktoré si na základe rámcového vzdelávacieho programu vyvinutého tímom Štátneho pedagogického ústavu začali vytvárať svoje vlastné školské kurikula (najprepracovanejšie školské kurikulum vytvorilo Gymnázium v Žiari nad Hronom pod vedením Beáty Tóthovej). Namiesto podpory týchto projektov však došlo k ich utlmeniu alebo minimálne k nezáujmu zo strany decíznej sféry o ich výsledky. A hoci individuálne prešli niektorí riešitelia spomínaných projektov do Mikolajovho reformného tímu, celková stratégia tvorby dvojúrovňového kurikula bola vo svojej logickej nadväznosti rozbitá.

### **Výber a štruktúra základného učiva**

Základná informácia obsiahnutá v súčasnom, od septembra 2008 platnom štátnom vzdelávacom programe (zhodná pre všetky stupne vzdelávania) zdôrazňuje potrebu orientácie na výstup (dôraz sa kladie na štandardy, nie na osnovy). Na pomenovanie cieľových kategórií štandardov sa používa terminológia revidovanej Bloomovej taxonómie.

Takýto prístup tvorcov kurikula možno považovať za inovatívny i efektívny, žiaľ, pri čítaní konkrétnych učebných osnov jednotlivých predmetov je zrejmé, že učivo nie je v dokumente definované tak, ako sľubuje základná informácia. Predimenzovanosť obsahu sa nezmenšila. Vo väčšine predmetov sa zdá, že povinných hodín v učebnom pláne ubudlo viac než povinného učiva v učebných osnovách. Štandardy sú síce formulované ako

obsahové a výkonové, ale tabuľka revidovanej Bloomovej taxonómie je dodržaná len zriedka. Používa sa minimum aktívnych slovies, mnohé sa často opakujú. Sklamaním je aj jednoznačné zachovanie predmetov, chýbajú i prepojenia medzi predmetmi v rámci jednej oblasti.

## **Rezortná stratégia reformy**

Reformu, ktorú uviedol do praxe v septembri 2008 minister Mikolaj, treba vnímať predovšetkým ako politický akt, splnenie bodu vládneho programu v stanovenom čase, ktorý však nebol dostatočne premyslený a pripravený, čo je badateľné na zníženej kvalite už prvých reformných výstupov. Základné strategické chyby by sa dali zhrnúť do dvoch slov: narýchlo a plošne.

Rýchly postup prác spôsobil viaceré z chýb, na ktoré sme poukázali v predchádzajúcich kapitolách. Ústredné predmetové komisie, ktoré boli za tvorbu osnov zodpovedné, nemali dostatok času na kvalitnú prácu. Ich členovia neboli dostatočne teoreticky pripravení, neosvojili si zamýšľanú štruktúru dokumentu a nežili sa s ňou. Termín prípravy obsahu vzdelávania bol taký krátky, že výber položiek obsahového štandardu nemohol byť dostatočne premyslený a zosúladený s neustále sa meniacimi návrhmi časových dotácií v učebných plánoch. Výkonový štandard zasa v máloktoľorom predmete zodpovedá zamýšľanej štruktúre revidovanej Bloomovej taxonómie. Nedostatok času spôsobil aj to, že sa takmer vôbec nekomunikovalo s učiteľmi. Mnohí učители preto prijali nové kurikulum ako cudzie a nechcené. Školské programy museli tvoriť na úkor vlastných dovolení a bez akejkoľvek finančnej alebo inej motivácie zo strany ministerstva. Výsledkom je vznik formálnych dokumentov s honosným nadpisom, ale bez hlbšieho pochopenia nového zamýšľaného prístupu. Na vrub neprimeranej rýchlosti zavádzania zmien možno pripísať aj také triviálne chyby ako nesprávne súčty hodinových dotácií v učebnom pláne bilingválnych gymnázií alebo neskoré zverejnenie usmerenia pre osemročné gymnáziá, ktoré mali odučiť učivo piatich ročníkov druhého stupňa ZŠ za štyri roky.

Plošné zavedenie nového kurikula do škôl, bez predchádzajúceho overenia na menšej vzorke škôl, je hazardným krokom. Tvorcovia štátneho kurikula nepovažovali za potrebné overiť ho

najskôr na niekoľkých vybraných školách, získať od nich spätnú väzbu, odstrániť nedostatky, a až potom ho zaviesť na ostatné školy. Neposkytli učiteľom dostatok metodických materiálov, školení a ďalších podporných aktivít, ktoré im mohli pri príprave školských vzdelávacích programov pomôcť. V neposlednom rade reformu spustili so starými učebnicami, ktoré zmenenému obsahu nemôžu vyhovovať – a ak sú pravdivé tvrdenia rezortu školstva, že tieto učebnice vyhovujú, zrejme nedošlo v obsahu vzdelávania k takým zásadným zmenám, k akým dôjsť pôvodne malo.

## Ako zachrániť reformu?

Zdá sa, že súčasné vedenie rezortu školstva síce reformu obsahu vzdelávania v odpočte plnenia programu vykáže, ale reálne ju nemá silu uskutočniť – predovšetkým pre vážne chyby v reformnej stratégii. Preto bude potrebné s určitým časovým odstupom vyhodnotiť dosah tejto reformy a pokúsiť sa o jej korekcie.

Pri hodnotení ďalších reformných zámerov a konkrétnych opatrení rezortu školstva v nasledovnom období navrhujeme sústrediť sa hlavne na tieto kroky:

### 1. Inicovať serióznú diskusiu o výbere jadrového učiva, v ktorej by mali dominovať dve zásadné otázky:

- X Ako zabezpečiť reprodukciu kultúrnej pamäti?
- X Má reformné kurikulum hneď určovať novú štruktúru základného učiva, alebo má len vytvoriť priestor na nové prvky?

### 2. Pripraviť na zmeny systému najskôr tvorcov kurikula tak, aby dokázali

- X rozlišovať záväzné štátne programy od metodickéj pomoci alebo vzorových školských programov,

o nové  
o x školstvo

- ✗ zväziť možnosť modulovej štruktúry kurikula (výber hoto-  
vých modulov z pestrej ponuky),
  - ✗ adekvátne formulovať výstupné štandardy.
- 3. Zasadit' kurikulumnú transformáciu do celkovej re-  
formy vzdelávacej sústavy s cieľom doladiť reformu  
i v ďalších segmentoch školského systému.**
- 4. Vrätit' sa k pôvodným myšlienkam kurikulumnej trans-  
formácie:**
- ✗ posilniť slobodu škôl,
  - ✗ spolu s novým obsahom vzdelávania pripravovať aj nové  
učebnice s dôrazom na tvorbu materiálov pre aktívne uče-  
nie žiakov,
  - ✗ vrätit' zmysel existencii vzdelávacích oblastí:
    - hodinové dotácie v učebnom pláne pridelit' oblastiam,  
nie predmetom,
    - písať spoločné štandardy pre celú oblasť,
    - umožniť školám definovať vlastné predmety, naprík-  
lad zhodné s oblasťami,
  - ✗ odstrániť prierezové témy zo štátneho programu a po-  
núknúť ich ako doplnkový obsah do školského programu.
- 5. Zaviesť nové kurikulum do škôl až po experimentálnom  
overení na niekoľkých školách (nie celoplošne a hneď).**
- 6. Pracovať s učiteľmi a manažmentmi škôl, aby boli na  
zmeny odborne a strategicky pripravení:**
- ✗ spracovať kvalitnú metodiku tvorby školského vzdeláva-  
cieho programu a oboznámiť s ňou učiteľov – s využitím  
kurzu Konzervatívneho inštitútu M. R. Štefánika *Vzdelávanie  
pre život – Príprava učiteľov na zmeny vzdelávacej sústavy*,
  - ✗ začať vypracovávať širokú škálu metodík a učebníc – otvo-  
riť trh pre vstup nových vydavateľov,
  - ✗ otvoriť trh s ďalším vzdelávaním učiteľov,
  - ✗ permanentne vysvetľovať nutnosť zmien, počúvať výhrady  
učiteľov v praxi a usilovať sa podľa toho nastaviť proces za-  
vádzania zmien a systém podporných prostriedkov.



# Literatúra

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. - AIRASIAN, P.W. - CRUIKSHANK, K. A. - MAYER, R. E. - PINTRICH, P. R. - RATHS, J. - WITTROCK, M. C. et al. 2001. *A taxonomy for learning and teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
- BYČKOVSKÝ P. - KOTÁSEK J. 2004. *Nová teória klasifikování kognitívnych cílů ve vzdelávání: revize Bloomovy taxonomie*. Pedagogika, Vol. LIV–2004.
- DESURMONT, A. - FORSTHUBER, B. - OBERHEIDT, S. 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussel: Eurydice, 2008. Dostupné na: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=094EN>
- *Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Brussel: Eurydice, 2002. Dostupné na: [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/032CS.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf)
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. 2007. *Národná správa OECD PISA SK 2006*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007
- KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J.- KURAJ, J. 2006. *TIMSS 2003 - Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov. Národná správa*. Bratislava, 2006. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php?page\\_id=1158](http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1158)
- KURAJ, J. - STOPKOVÁ, J. 2004. *Medzinárodná štúdia TIMSS 2003 na Slovensku*. Pedagogické spektrum, ročník XIII, 2004, č. 9/10.
- *Odporičanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>
- PUPALA, B. 2004. *Narcis vo výchove – Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS vydavateľstvo Trnavskej univerzity a VEDA vydavateľstvo SAV, 2004.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 1997
- *Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*
- *Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení zákona č. 523/2004 Z. z., zákona č. 564/2004 Z. z. a zákona č. 689/2006 Z. z.*
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004.
- Internetové stránky: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org), [www.government.gov.sk](http://www.government.gov.sk), [www.learningandteaching.com](http://www.learningandteaching.com), [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk), [www.schoolchoices.org](http://www.schoolchoices.org), [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

**KONZERVATÍVNY  
INŠTITÚT  
M. R. ŠTEFÁNKA**  
M. R. STEFANIK  
CONSERVATIVE  
INSTITUTE

Autori: Zuzana Humajová, Martin Kríž, Branislav Pupala, Peter Zajac  
Editor: Zuzana Humajová

Copyright © Konzervatívny inštitút M.R. Štefánka  
Konzervatívny inštitút M.R. Štefánka  
Medená 5, 811 02 Bratislava  
tel: 02 – 546 300 63  
fax: 02 – 546 300 62  
e-mail: [conservative@institute.sk](mailto:conservative@institute.sk)  
[www.konzervativizmus.sk](http://www.konzervativizmus.sk)  
[www.noveskolstvo.sk](http://www.noveskolstvo.sk)

Foto na obalke: Juraj Velebír  
Grafická úprava: Marián Úradník  
Jazyková korektúra: Kristína Uhlíková  
Tlač: IRESS, spol. s r. o.



**KONZERVATÍVNY  
INŠTITÚT  
M. R. ŠTEFÁNKA**  
M. R. STEFANIK  
CONSERVATIVE  
INSTITUTE



ISBN: 978 – 80 – 89121 – 12 – 0