

Recenzie

KOSOVÁ, Beata – PORUBSKÝ, Štefan: Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989

PF UMB : Banská Bystrica, 2011. 169 s. ISBN 978-80-557-0275-9

Autorov B. Kosovú a Š. Porubského zrejme nie je potrebné osobitne predstavovať našej odbornej pedagogickej komunite, pretože sú dostatočne známi svojou publikačnou, výskumnou a aj pedagogickou činnosťou. Tentoraz sa opätovne prezentujú prácou, ktorá je výsostne aktuálna, keďže sme každodenne svedkami rôznych úvah, polemík a aj diskusií o našom školstve. Publikácia, ako naznačuje aj jej názov, je významnou reflexiou školstva po roku 1989. Zrejme až história seriózne a objektívne zhodnotí procesy, ktoré sa v našom školstve udiali po spomenutom roku. O recenzovanej publikácii sa dá jednoznačne povedať, že je to vlastne prvé dielo, ktoré skutočne komplexnejšie hodnotí procesy, ktoré sa udiali po spoločensko-politických zmenách v roku 1989.

Transformácia spoločnosti a edukačného systému (1. kap.) je opisom a porovnaním transformačných zmien v postsocialistických krajinách a v krajinách s ustálenými demokraciami. Pre bývalé socialistické krajiny je príznačné, že ide o:

- zmeny s rýchlym tempom v relatívne krátkom čase,
- zmeny revolučné v zmysle veľkého kvalitatívneho skoku, ktorý predpokladal vyrovnanie sa vyspelým krajinám,
- zmeny rozporuplné, na čo pôsobilo rýchle striedanie sa vládnuvých politických garnitúr.

Nasledujúce podkapitoly sú teoretickým pohľadom viacerých autorov na transformačné procesy v školstve s osobitným zreteľom na zmeny v edukačnom systéme v postsocialistických krajinách. Fázy transformácie (podľa Birzea, Halásza, Kotáska, Gregera a ďalších) mali nasledovný priebeh:

- **dekonštrukcia**: negácia minulého stavu, napr. odideologizovanie školstva, zrušenie štátneho monopolu, slobodný výber vzdelávacej cesty a pod.,
- **parciálna stabilizácia**: postupná rekonštrukcia, modernizácia a pod.,
- **systémová rekonštrukcia**: prijímanie programov výchovy, kurikulárna reforma a pod.,
- **implementácia a (relatívna) stabilizácia**: zavádzanie zmien so snahou zaviesť základnú demokratizáciu školstva.

Celkový charakter transformácie edukačného systému na Slovensku (2. kap.) nadväzuje na fázy transformácie. Predtým sa však autori venujú východiskám zmien, napr. „Projekt ďalšieho rozvoja čl. výchovno-vzdelávacej sústavy“ z roku 1976 a jeho završenie prijatím zákona č. 29/1984 „O sústave

základných a stredných škôl.“ Popri niektorých negatívach autori však konštatujú, že spomenutá reforma (roky 1976 – 1984) „...bola z hľadiska procesu jej zavádzania oproti ostatným (aj tým súčasným) dobre pripravená s dlhodobým overovaním, s nadväznými opatreniami pre jej realizáciu s celoštátnym preškolením učiteľov a pod.“ (s. 33). V ďalších častiach tejto kapitoly autori konštatujú, že „od roku 1989 neexistovala a dodnes neexistuje taká dlhodobá národná stratégia v oblasti vzdelávacej politiky, ktorá by bola založená na konsenze politických strán a odbornej verejnosti“ (s. 36). Nesystémové prístupy poznačilo aj to, že chýba analýza reálneho stavu slovenského školstva, zdecimovanie pedagogického výskumu a trvalé podceňovanie pedagogickej vedy atď. O tom, že značné problémy boli a sú aj v legislatívnej oblasti, svedčí zákon č. 29/1984, až 19-krát novelizovaný a doplnený 40-timi vykonávacími predpismi. Každá z vyššie uvedených fáz mala svoje problémové, ale aj prínosné stránky.

Fáza deštrukcie – vedelo sa, čo je prekonané, ale neboli celkom zrejmé ciele a cesty ďalšieho smerovania. Prínosom však boli prvé zmeny v obsahu vzdelávania a vnútorného prostredia škôl, vznikali rôzne expertné skupiny školských odborníkov a pod. Výsledkom teda bola nielen deštrukcia, ale aj kreovanie nového, a už v roku 1991 ministerstvo školstva predložilo na diskusiu Konceptiu obnovy a ďalšieho rozvoja školstva. Fáza dekonštrukcie sa končí o. i. aj obmedzením centrálného riadenia škôl. **Fáza parciálnej stabilizácie** spadá do rokov 1999 – 2001. Na Slovensku sú pre túto fázu typické dve tendencie: 1. istá strnulosť, nečinnosť, stabilizácia existujúceho, 2. veľmi dynamické úsilie zo strany edukačnej praxe. V tomto období vznikol projekt „Konštantín“ ako stratégia systémovej reformy vzdelávania, dodnes je tento projekt nedocenený. Neprijatie dokumentu bolo pre inovatívnych učiteľov značným sklamaním. Inovatívni učitelia sa usilovali o didaktické inovácie a alternatívne prístupy k výučbe, niekedy bez hlbšieho porozumenia podstate inovácií, riadenie školstva neprekonalo direktívne prístupy (napr. v postojoch ku kurikulu), a tak sa pomaly obmedzil tvorivý potenciál učiteľov. Názor autorov je, že sa nevyužil jedinečný dynamický potenciál. Na rozdiel od základného a stredného školstva vysoké školy využili dosiahnutú autonómiu – okrem organizačných zmien sa pozornosť venovala aj obsahovému zameraniu, jeho inovácii a pod. Autori uvádzajú, že najdynamickejšie zmeny sa udiali v štúdiu učiteľstva pre primárny stupeň vzdelávania reformovaním učebných plánov, formovaním novej didaktiky, začala sa doceňovať facilitácia utvárajúcej sa učiteľskej osobnosti atď. (s. 54-55). Nedá mi neuviesť, že toto konštatovanie je, takpovediac, jednostranné. Popri pozitívach sa urobilo dosť zásadných chýb, napr. veľmi výrazne sa oklieštila pedagogická prax študentov, zo študentskej praxe sa vytratila prax so žiakmi základných a stredných škôl vo voľnočasových aktivitách, prax počas letných prázdnin, pod rúškom autonómie sa do obsahu vzdelávania učite-

Pov na niektorých učiteľských fakultách zaradili také predmety, ktoré len menej prispievali k formovaniu osobnosti študenta a pod. **Fáza systémovej rekonštrukcie** – k tejto fáze možno priradiť roky 2001 – 2008, teda prijatie nového školského zákona. Systémová zmena je rámcovaná projektom Milénium, na vysokých školách zasa prijatím zákona č. 131/2002. Aj táto fáza je stretom rôznych pohľadov a postojov týkajúcich sa, okrem obsahu vzdelávania, riadenia školstva, jeho financovania a pod. Uvedené obdobie bolo poznamenané spolitizovaním reformy školstva a neustálym čakaním na reformu. To vplývalo na učiteľov a v konečnom dôsledku viedlo k istej stagnácii školstva. **Fáza implementácie, relatívnej stabilizácie, alebo skôr destabilizácie?** – ide o obdobie ostatných rokov, ktoré bude možné objektívne hodnotiť až s odstupom času. Nemožno zakrývať, že sú poznamenané ekonomizáciou celého života, vrátane školstva. V uvedenej fáze sa začala pripravovať reforma, ktorá bola spustená v roku 2008. Autori k príprave reformy a jej spusteniu zaujímajú značne kritický postoj, vzhľadom na to, že žiaden štátny vzdelávací program nebol overený, „...dokonca možno považovať za hazardovanie s mladou generáciou“ „... hovoria až o „...veľmi diletantskom postupe“ (s. 71). K tejto téme sa ešte vrátim v závere recenzie. Podkapitola sa končí pohľadom na vysoké školstvo, ktoré bolo poznačené akreditáciami „rôznym metrom“ hodnotenia vysokých škôl. Pre objektívnosť mohli autori uviesť to, čo je všeobecne kritizované mnohými pedagógmi vysokých škôl: nízka objektívnosť hodnotenia, sústreďenie sa na vykazovanie rôznych činností, ktoré len málo prispievajú ku kvalite vzdelávania a pod.

Premeny štruktúry a vývoj jednotlivých stupňov vzdelávacej sústavy (3. kap.) – ako naznačuje názov kapitoly, autori v nej opisujú premeny vo vzdelávaní, a to od materskej až po vysoké školy. Opisujú zmeny, ku ktorým sa dospelo viacerými opatreniami zo strany riadiacej správy školstva. Mnohé z nich boli účelné, súčasne však pripomínajú aj chyby, ktorým sa dalo predísť, napr. zaškolenosť detí v predškolskej edukácii „prebiehal opačným smerom ako v západných krajinách“ (s. 86). Nevytvorili sa dostatočné podmienky k tomu, aby sa zvyšovala zaškolenosť týchto detí, osemročné gymnázia „posilnili výkonnostnú orientáciu a selektívnu funkciu školského systému“ (s. 89). PISA ukázala, že „slovenská škola má nízku pridanú hodnotu a nie je schopná zabezpečiť rovnaký úspech pre deti z nerovnakých podmienok...“ (s. 94). V kapitole je pozornosť venovaná aj strednému odbornému školstvu, v ktorom došlo za ostatných 20 rokov k najväčším zmenám. Pri pohľadoch na premeny vysokého školstva autori uvádzajú množstvo pozitív, napr. nové profily absolventov, kreditový systém štúdia a jeho vplyv na individuálnu zodpovednosť študentov, možnosť zapojenia vysokých škôl do rôznych medzinárodných výskumných úloh a pod. Pravda, viaceré úpravy mali aj nie celkom optimálne dopady na vysoké školstvo, napr. urýchlené vypracúvanie študijných programov,

problém uplatnenia absolventov po bakalárskom štúdiu, vplyv bolonského procesu na nedostatočnú harmonizáciu postupného zosúlad'ovania slovenského vysokoškolského vzdelávania s ostatnými štátmi a pod. Osobitná pozornosť je v kapitole venovaná príprave budúcich učiteľov. Autori sú o. i. toho názoru, že „...ministerstvo školstva svojou legislatívou... zásadne prispelo k úplnému nepochopeniu charakteru učiteľskej profesionality a k schizoidnosti vnímania vlastnej profesijnej identity samotnými učiteľmi...“, pričom za jeden z dôvodov sa uvádza „...separovanosť komponentov učiteľskej spôsobilosti, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej“ (s. 113). Nie som si celkom istý tým, že práve ono slovné spojenie „odborná a pedagogická spôsobilosť“ (s. 113) má na svedomí zníženie statusu učiteľa, lebo rovnako by sa dalo uvažovať, že práve ono zdôrazňovanie pedagogickej spôsobilosti alebo odbornosti môže prispievať k vážnosti pedagogických rolí učiteľa.

Riadenia a financovanie školstva (4. kap.) je stručná kapitola hovoriaca o viacerých aspektoch financovania, ale aj o spôsoboch riadenia školstva, napr. počet ministrov školstva, krajské a školské úrady, výber riaditeľov škôl atď. Kapitola je uzavretá porovnaním platových podmienok učiteľov vo viacerých krajinách Európskej únie. Žiaľ, učelia na Slovensku patria k najmenej hodnoteným.

Problémy kurikulárnej reformy (5. kap.) – v kapitole sa autori opätovne zaoberajú poňatím a podstatou kurikula. Osobitnú pozornosť venujú kurikulárnej reforme na Slovensku z roku 2008. To, že uvedenú reformu kritizujú, je zrejmé z toho, čo som uviedol vyššie. Vytýkajú jej napr. neujasnenosť vzťahov medzi štátnym a školským vzdelávacím programom, rýchlosť zavedenia reformy bez predchádzajúcej diskusie a bez experimentálnych overovaní, dôvodia nepripravenosťou učiteľov na reformné zmeny, ale aj nedocenenie historických aspektov týkajúcich sa vzdelávania a pod.

Niektoré perspektívy vývinu slovenského školstva (6. kap.) – pri scenároch možného vývoja slovenskej školy autori vychádzajú z teórií viacerých koncepcií podľa jednotlivých domácich a zahraničných autorov.

Záver publikácie má názov **Namiesto záveru alebo čo treba urobiť**. Podľa autorov je potrebné: nepripustiť ďalej diletantské riadenie, pozdvihnúť vážnosť školstva v spoločnosti, seriózne sa venovať otázkam tvorby kurikula, vylepšovať decentralizáciu, reformovať vzdelávanie učiteľov.

V úvode recenzie som uviedol, že v podstate ide o prvú súbornú publikáciu, v ktorej autori reflektujú ostaných 22 rokov vývoja nášho školstva. Netreba sa osobitne rozpisovať o tom, že uvedené roky priniesli pre vývoj školstva mnohé pozitíva a aj rozporuplné skutočnosti. Nebolo mojím úmyslom hodnotiť, ako sa autori zhostili svojej úlohy. Podľa mňa je recenzovaná publikácia jednoznačne prínosom, pretože prináša reálny pohľad na vývinové zmeny v školstve, a to od materských po vysoké školy.

Pripadá mi úloha zaujať isté stanovisko k tým oblastiam, ktoré si, podľa môjho názoru, zasluhujú pripomenutie. Vo vzťahu k príprave učiteľov: katedry sa akosi ľahko v prvých rokoch po roku 1989 vzdali osvedčených metód a foriem práce, napr. rôznych druhov praxe, ktoré dôsledne pripravovali na prácu s deťmi. Dovolili sme (na niektorých školách) „ponížiť“ pedagogiku a dávať ju do jednej roviny s predmetmi marxizmu-leninizmu, ba dokonca sme upustili od štátnych skúšok z pedagogiky, čo sa potom viacej rokov muselo naprávať, v snahe odlíšiť sa od „starej pedagogiky“. Kreovali sme viaceré „nové predmety“, avšak so starým obsahom, vytvorili sme rôzne študijné odbory, napr. guvernanka (vraj príprava dievčat na opatrovateľské služby) a pod. Čo chcem uvedeným povedať? Najmä to, že nielen riadiace orgány školstva, ale aj my samotní sme zapríčinili aj keď nie priamo prepád prípravy vzdelávania učiteľov, celkom určite zníženie jeho statusu v prvých rokoch po roku 1989. To isté platí aj na počet prijímaných študentov na rôzne odbory: ako príklad uvediem pedagogiku. Kým do roku 1989 sa pedagogika študovala v primeraných počtoch študentov, po roku 1989 sa počty študentov prudko zvýšili. Jednoznačne zastávam stanovisko, že my samotní sme tým znížili jej status.

Moja druhá poznámka sa týka reformy po roku 2008. Iste, dnes po pár rokoch je nám zrejmé, čo a v ktorých oblastiach sa nedocenilo, ba priam podcenilo. Pre objektivnosť však treba povedať, že po 18 rokoch!! našlo ministerstvo školstva odvahu spustiť reformu. Kým v predchádzajúcich rokoch sa o reforme len uvažovalo, ale nebola politická vôľa pripraviť ju a spustiť, v roku 2008 sa zrealizovala. Pre objektivnosť a časté kritiky chýbajúcich experimentov treba povedať, že v podstate bola rozložená na viac rokov, pričom sa rátalo s tým, že učители ju budú pripomienkovať, realizovať, dotvárať, tvoriť učebnice a pod. Táto skutočnosť sa v pohľadoch na reformu len veľmi málo zdôrazňuje, a to nielen v tejto publikácii, ale vôbec. Je pravdou, že prvé týždne a mesiace sa stretla s veľkou kritikou učiteľskej verejnosti, avšak učители sa postupne naučili tvoriť školské vzdelávacie programy. Som toho názoru, že zmena po voľbách v roku 2010 rozbiehajúci sa proces ukončila. V prvých mesiacoch sa zdalo, že sa v nastúpenom trende bude pokračovať, avšak neskôr sa ukázalo, že nie je na to predovšetkým politická vôľa. A tak sme sa stali svedkami ďalších nesystémových návrhov namiesto riešenia kurikula, napr. odmeňovanie učiteľov podľa miesta pôsobenia, liberalizácia práce s obsahom učiva – presuny učiva medzi ročníkmi, nepripravenosť na výučbu cudzích jazykov a pod. Zrejme pohľad na reformu bude potrebovať istý časový odstup a skutočné objektívne zhodnotenie. Problém, ak aj nie optimálnej, aspoň dobrej prípravy reformy, možno očakávať za predpokladu štvorročného striedania politických garnitúr, keď každá nadväzujúca, z princípu akéhosi odlišenia sa od predchádzajúcej, nenadväzuje na dobré počiny z predchádzajúceho obdobia. Zdá sa mi, že si len nedostatočne uvedomujeme, ako takýmto prístupom škodíme najmä mladej generácii.

Celkom na záver chcem poznamenať, že problémy týkajúce sa školstva nie sú problémom jeho samotného, ale sú odrazom spoločenského, najmä politického diania v našej republike. V porovnaní so školstvom nie je situácia lepšia ani v zdravotníctve, ekonomike, justícii, samotnej politike, mnohých oblastiach priemyslu a pod. V kontexte mnohých nesystémových prístupov, ktorých svedkami sme takmer denne, by bolo iluzórne očakávať, že školstvo bude výnimkou.

Erich Petlák
Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom