

PREHĽAD REFORMNÝCH SNÁH V ČESKEJ REPUBLIKE A NA SLOVENSKU PO ROKU 1989

Janka MEDVEĎOVÁ – Jana VAŠÍKOVÁ

Anotácia: Reflexia a analýza zmien v školskom systéme je nielen potrebná, ale s odstupom času sa javí aj ako veľmi poučná. Oboznamuje nás s napĺňaním, príp. nenapĺňaním cieľov vzdelávacej politiky v širších spoločenských súvislostiach. Česko a Slovensko vzhľadom na svoju mnohoročnú spoločnú históriu mali po páde totalitného režimu spoločnú štartovaciu čiaru v uskutočňovaní transformačných zmien svojich školských systémov a aplikácii európskych trendov vzdelávacej politiky. Cesty týchto dvoch krajín sa však vydali rôznymi smermi. Nakoľko je zmena edukačného systému jedna z najzložitejších, má tento príspevok ambíciu deskriptívnym spôsobom poukázať na historický vývoj a premenu v podobe reformných návrhov a v neposlednom rade na to, ako sa český a slovenský vzdelávací systém s týmito výzvami na zmenu popasovali. Je len vstupnou sondou do skúmanej problematiky, ktorá si žiada detailnejšiu analýzu štrukturálnych, obsahových a procesuálnych reformných snáh.

Kľúčové slová: reforma, transformačné zmeny, kurikulum

ÚVOD

V dôsledku spoločensko-politických udalostí po Veľkej vojne, rozpade Rakúsko-Uhorskej monarchie a vzájomných vzťahov medzi Čechmi a Slovákmi ešte pred rokom 1918 bol vznik Československého štátu na princípe geografickej, jazykovej a ideovej blízkosti len logickým vyústením vzniku spoločného štátu. Nakoľko sa vznikom 1. Československej republiky spojili dva odlišné školské systémy a školstvo a vzdelávanie sú oblasti, ktoré významne ovplyvňujú úroveň

hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho života, jedným z dôležitých bodov kultúrnej politiky bola snaha o unifikáciu týchto rozdielnych vzdelávacích systémov. Hneď sa v spoločnosti rozvinul čulý pedagogický ruch a začali sa aj prvé veľké úvahy o potrebe reformy československej školy. Problematiku medzivojnovnej školskej reformy v Československu detailne mapuje monografia M. Pánkovej, T. Kaspera a D. Kasperovej (2015) a diskusie, ktoré v odbornej učiteľskej obci rezonovali v súvislosti s reformou tiež zachytáva práca D. Kasperovej (2018). V roku 1920 to boli predovšetkým pokrokoví učitelia, ktorí formulovali reformný školský program. Učitelia v snahe o reformu „zdola“ vyvinuli nemalú aktivitu a v spojení s vedeckou pedagogickou elitou sa táto téma stala verejne diskutovanou. Politické udalosti v 30-40tych rokoch 20. storočia ukončili ambiciózne reformné snahy a na 5 rokov aj existenciu Čechov a Slovákov v spoločnom štáte.

Po obnovení Československa v roku 1945 sa nepodarilo nadviazať na reformné úsilie medzivojnovnej republiky a vývoj pedagogického myslenia a pedagogický diskurz sa pod vplyvom oficiálnej vládnej politiky orientoval a rámcovoval podľa sovietskej školy. V rokoch 1945-48 možno charakterizovať ako ideový zápas na jednej strane povojnových prívržencov teoretických koncepcií a prístupov z čias prvej republiky (zástancov demokratickej školy, pedagogického pluralizmu, orientácie na pedagogický reformizmus) a na strane druhej prívržencov orientovaných na model sovietskej školy. Jeden z reformných návrhov pripravil O. Pavlík, ktorý vyzdvihol princíp štátnej jednotnej školy a vysokoškolského vzdelávania učiteľstva. (bližšie Kudláčová, 2019) Cieľom tohto návrhu reformy školského systému bolo odstrániť starý a vytvoriť nový systém škôl, ktorý by sa stal predpokladom vybudovania ľudovodemokratického školstva. Od roku 1945-1989 školská sústava ČSR predstavovala model socialistickej jednotnej školy a akékoľvek snahy o väčšie školské reformy po roku 1945 (1948, 1953, 1959, 1968 a 1976) sa zakladali skôr na vôli vládnucej garnitúry ako vedeckej diskusii založenej na analýze a evalúácii výchovno-vzdelávacích výsledkov. Spoločenská situácia po roku 1989 priniesla pedagogickú eufóriu a entuziazmus realizovať potrebné reformné zmeny s cieľom transformácie školy v nových podmienkach.

1 KRÁTKY HISTORICKÝ EXKURZ INŠTITUCIONÁLNEJ EDUKÁCIE DO VZNIKU ČESKOSLOVENSKA

Z pohľadu historickej perspektívy možno o českom a slovenskom vzdelávacom systéme ako takom hovoriť až od začiatku 20. storočia, to však neznamená, že by školský systém do vzniku 1. Československej republiky nebol kultúrne a historicky zarámčovaný. V najrannejšej fáze inštitucionálneho vývoja vzdelanosti na území dnešného Česka a Slovenska odkazujú historické a archeologické indície, hoci neexistujú priame dôkazy, na existenciu škôl spojených

s christianizačnou misou v 9. storočí. Dominantnou sa stala kultúrno-politická misia byzantských bratov Cyrila a Metoda na Veľkú Moravu, ktorá vytvorila predpoklady pre vznik vzdelávacích inštitúcií orientovaných na prípravu kňazského dorastu v staroslovienskom jazyku. Neskôr sa kultúra českých krajín a územia dnešného Slovenska vyvíjala odlišne. Pre Slovensko sa stalo významnou historickou udalosťou začlenenie do Uhorského štátu na začiatku 11. storočia. Uhorsko ako samostatný štát a od roku 1526 ako súčasť habsburskej monarchie bolo súčasťou západného civilizačného okruhu so všetkými jeho atribútmi, no v porovnaní s krajinami českého kráľovstva predstavovalo skôr jeho perifériu. V 18. storočí sa Uhorsko prezentovalo stále výraznejším hospodárskym, kultúrnym i politickým zaostávaním za jej jadrom. Ako uvádza Porubský (2011, s. 32) vývoj škôl bol poznačený dvomi zásadnými fenoménmi – kresťanským univerzalizmom a stavovským usporiadaním spoločnosti. Vzdelanie bolo výhradne doménou cirkvi. Torzo zachovaných archívnych dokumentov o školách na území dnešného Slovenska odkazuje výlučne na cirkevné inštitúcie. Išlo o školy farské, kapitulske alebo kláštorné. (pozri Mátej, 1976). S rozvojom miest a obchodu nadväzujú na cirkevné školy postupne v 14. storočí školy mestské. Hospodárskou silou vynikali najmä stredoslovenské a spišské banské mestá, kde tamojšie meštiactvo pocítilo potrebu prakticky orientovaného vzdelávania, ktoré bolo poznačené laicizáciou obsahu vzdelávania mestských škôl. Ďalším dôležitým medzníkom bol vplyv reformácie v 16. storočí. Následkom súperenia dvoch konfesií sa postupne začala rozširovať sieť škôl a mestské školy doplnila široká báza dedinských škôl prostredníctvom ktorých si každá z konfesií chcela upevniť svoj vplyv. V habsburskej monarchii nastalo posilňovanie vplyvu monarchie a postupné budovanie centralizovaného a hierarchicky usporiadaného štátneho školského systému. Základy tejto systémovej zmeny sú spojené s panovaním Márie Terézie a Jozefa II. v období osvieteniského absolutizmu. Vývoj školského systému bol inšpirovaný osvieteniskou filozofiou 18. storočia a tézou o všemohúcnosti výchovy a vzdelania, ktoré malo každému zabezpečiť poznanie potrebné pre ten ktorý spoločenský stav a malo viesť k povzneseniu spoločnosti a vymaneniu sa zo zlých spoločenských pomerov práve výchovou a vzdelaním. Druhým, nemenej dôležitým fenoménom tohto obdobia bola snaha o centralizovanie politickej moci. Podľa predstáv Márie Terézie sa škola mala stať politikom a vecou štátu a panovník reprezentantom pokroku, ktorý sa usiloval eliminovať dogmatický vplyv cirkvi a partikulárne politické záujmy šľachty. Reformnými nariadeniami Márie Terézie a v prípade Uhorska školskou reformou *Ratio Educationis* z roku 1777 vstupuje štátna moc ako rozhodujúci činiteľ v záujme verejného blaha a výchovy všetkých občanov monarchie do formovania vzdelávacej politiky a organizácie škôl všetkých typov a stupňov bez ohľadu na ich zriaďovateľa. (Mátej, 1976) Nespochybniteľná kontrolná moc štátu na formovanie štátnej vzdelávacej politiky s istými rezíduami pretrvala v našej spoločnosti dodnes.

Spoločenský vývoj v 19. storočí je v Česku a na Slovensku odlišný. Vývoj slovenského školstva zásadne ovplyvnila sociálna a ekonomická zaostalosť uhorskej časti habsburskej monarchie a politické úsilie o postavenie Slovákov v mnohonárodnostnom Uhorsku. Hoci sa školské otázky stali integrálnou súčasťou politického diskurzu Slovákov, snahy o vytvorenie škôl s vyučovacím jazykom slovenským sa nenaplnili. Hoci proces formovania moderného národa Čechov a Slovákov, ktorý nabral na svojej najväčšej intenzite v 19. storočí, prebiehal paralelne, národnostné pomery v predlitavskej (rakúskej časti) a zali-tavskej (uhorskej) časti boli diametrálne odlišné. Rovnoprávnosť národov a ich jazykov v rakúskej časti nebola len na papieri, ale priamo zakotvená v zákonoch a ústave. To znamenalo školstvo všetkých stupňov, významné kultúrne inštitúcie, úradovanie v jazyku národov, krajinské snemy a mnoho ďalších faktorov, o ktorých Slováci v Uhorsku mohli len snívať. V Uhorsku bol síce prijatý národnostný zákon (1868), no silná maďarizácia v druhej polovici 19. storočia sa dotkla všetkých dovtedy existujúcich kultúrnych spolkov, boli eliminované akékoľvek jazykové práva a slovenské školy *de facto* neexistovali. Zákon hovoril o právach národností na vlastné národné a stredné školy i o práve vzdelávať sa v materinskom jazyku, no v praxi sa žiaľ nerealizoval. Tento stav sa snažili zmierniť aspoň ľudovo-osvetové snahy osvietenských pedagógov, ktorí sa snažili šíriť vzdelanie aspoň v oblasti zdravotníctva a hygieny a domáceho hospodárstva. Dedinské školy mali funkciu naučiť žiakov praktickým poznatkom, ktoré využijú v každodennom živote. Učivo malo obsahovať len to, čo vidiecky človek v živote využije.

Rok 1918 a vznik demokratickej Československej republiky sa považuje pre Slovákov za záchranu a nový začiatok. Vytvorenie spoločného demokratického štátu malo pre Slovákov obrovský význam v procese ukončenia ich emancipačného úsilia. Nový štát zápasil s mnohými problémami, najmä v školskej oblasti ale aj tu sa prejavila silná tradícia česko-slovenskej spolupráce a česká pomoc pri budovaní moderného slovenského školstva naviazala na túto tradíciu. Vytvorili sa podmienky pre budovanie a rozvoj slovenského školského systému. Počas dvadsaťročného trvania medzivojnovej republiky bol tento proces sprevádzaný kvantitatívnym nárastom slovenských škôl i kvalitatívnym celospoločenským diskurzom o podobe a potrebách smerovania demokratického československého školstva. Novovzniknutá republika sa však musela vysporiadať aj s mnohými problémami. Najvýraznejším boli ekonomické a kultúrne rozdiely medzi Českom a Slovenskom. Kým Česko predstavovalo priemyselnejšie a hospodársky rozvinutejšiu časť, Slovensko bolo poznačené svojim agrárnym uhorským dedičstvom. Tieto rozdiely mali zásadný vplyv aj na štátnu vzdelávaciu politiku a formovanie vzdelávacej sústavy. V 20tych rokoch 20. storočia bola česká pedagogická veda na svetovej úrovni, no tento rozmach sa dotýkal Slovenska len okrajovo. Dôvod mohol byť ten, ako uvádza Mátej a kol. (1976), že v čase vzniku medzivojnovej Československej republiky bolo v školských službách na Slo-

vensku evidovaných len 300 učiteľov pre ľudové školy a 20 stredoškolských učiteľov, ktorí sa hlásili k slovenskej národnosti. Vyše 4000 ľudových škôl a stredné školy na Slovensku mali maďarský vyučovací jazyk. V týchto zložitých podmienkach sa pedagogická veda a teória rodila len veľmi ťažko, hoci slovenská pedagogická dobová tlač je nasýtená príspevkami o potrebe akademickej prípravy budúcich učiteľov. (Štulrajterová, 2017) Prvé roky po vzniku republiky sú teda poznačené úsilím o budovanie národného školského systému a v prípade Slovenska riešením nedostatku učiteľov pre všetky typy a stupne škôl. Prijatím tzv. malého školského zákona v roku 1922 bola čiastočne vyriešená otázka zjednotenia školského systému v Čechách a na Slovensku na úrovni ľudových škôl. Nedostatok slovenských učiteľov bol riešený príchodom českých učiteľov, školských inšpektorov a ostatných pedagogických zamestnancov, prostredníctvom ktorých na Slovensko prenikala diskusia o uplatňovaní pragmatických pedagogických koncepcií. Ako uvádza Cach (1996) v období rozmachu reformnej pedagogiky sa spojili české tradície vychádzajúce z pedagogických názory J. A. Komenského a najnovších smerov 20. storočia, čím sa vytvoril predpoklad syntetického tvaru pedagogiky čerpajúcej z českej tradície, ale aj zo západných i východných podnetov. Problematiku medzivojnovej školskej reformy v Československu detailne mapuje monografia M. Pánkove, T. Kaspera a D. Kasperovej (2015) a diskusie, ktoré v odbornej učiteľskej obci rezonovali v súvislosti s reformou zachytáva práca D. Kasperovej (2018). Najvýraznejšie v tomto období rezonovali práce V. Příhodu a jeho koncept jednotnej, vnútorne diferencovanej školy a didaktický model založený na globálnej metóde ako aj jeho skúsenosti s americkou pragmatickou pedagogikou a dielo J. Deweya. Medzi najvýraznejšie osobnosti reformného pedagogického hnutia na Slovensku, ktoré sa snažili o transformáciu názorov, myšlienok a koncepcie jednotnej vnútorne diferencovanej školy V. Příhodu, sa stali, profesori pedagogiky na učiteľských ústavoch ako V. Ružička, K. Šorner, V. Šlosar, cviční učители a školskí inšpektori F. Musil, R. Mareš, M. Oříšek, M. Sekey a mnoho učiteľov národných škôl. Jedným z najusilovnejších propagátorov a realizátorov reformných myšlienok bol český učiteľ a školský inšpektor František „Fraňo“ Musil. Bol blízkym spolupracovníkom a žiakom Vlastimila Příhodu Bol redaktorom časopisu Naša škola, publikoval články, štúdie a informácie z domácej i zahraničnej pedagogiky a podnietil v slovenskej pedagogike neobyčajný ruch. Bol popredným organizátorom národného školstva na Slovensku, bol propagátorom moderných smerov v didaktike a organizátorom pracovných stretnutí učiteľov, exkurzií na české pokusné školy a spolu s manželkou Vilmou Musilovou aj autorom progresívnych učebníc. Aj vďaka nemu sa Trnava stala miestom exkurzií stúpencov nových metód a prístupov vo výučbe. Významným strediskom šírenia reformných myšlienok sa stal najmä Trnavský pedagogický seminár. (Štulrajterová, 2018) Tieto a mnoho ďalších názorov sa odrážalo vo verejnej diskusii aj v školskej

praxi a je veľkou škodou, že sa Ministerstvo školstva a národnej osvety prvej republiky nakoniec pre zásadnejšiu a dôslednejšiu školskú reformu neodhodlalo. Politické udalosti v prvej polovici 20. storočia žiaľ ukončili ambiciózne reformné snahy a na 5 rokov aj existenciu Čechov a Slovákov v spoločnom štáte. Po skončení 2. svetovej vojny a obnovení Československa v roku 1945 nastalo obdobie rekonštrukcie a budovania vojnou zničenej Európy, no nepodarilo sa nadviazať na reformné úsilie medzivojnovej republiky a vývoj pedagogického myslenia a všeobecný pedagogický diskurz, ako sme uviedli v úvode sa pod vplyvom oficiálnej vládnej politiky orientoval a rámcovoval podľa sovietskej školy. Košický vládný program (1945) a následné politické rozhodnutia viedli k poštátneiu školstva a začali sa prípravy na vytvorenie jednotnej školskej sústavy. Obdobie medzi rokmi 1945-1948 môžeme charakterizovať ako ideový zápas na jednej strane povojnových prívržencov teoretických koncepcií a prístupov z čias prvej republiky (zástancov demokratickej školy, pedagogického pluralizmu, orientácie na pedagogický reformizmus) a na strane druhej prívržencov orientovaných na model sovietskej školy. Československý školský zákon prijatý už v réžii Komunistickej strany Československa (KSČ) v roku 1948 definitívne uzákonil jednotnú, unifikovanú štátnu školu rozdelenú na tri stupne a deväťročnú povinnú školskú dochádzku. Od roku 1948-1989 školská sústava ČSR predstavovala model socialistickej jednotnej školy a akékoľvek väčšie školské reformy po roku 1948 (1953, 1959, 1968, 1976) sa zakladali skôr na vôli vládnucej garnitúry ako vedeckej diskusii založenej na analýze a evalvácii edukačných výsledkov. Z hľadiska cieľa tejto práce nemáme priestor detailnejšie sa pozrieť na jednotlivé školské reformy, snád len skonštatovať, že spoločným znakom boli ideologické impulzy centrálnej moci KSČ a v popredí stáli požiadavky výchovy v duchu vedeckého svetonázoru, práca pre celok, socialistické vlastenectvo a nadšenie z budovania komunizmu. Tento jav vzdelávacej politiky štátu bol silno prítomný až do pádu režimu v roku 1989. Pedagogické požiadavky boli postavené na princípe organického spojenia vyučovania s výrobnou prácou. Všeobecné a polytechnické vzdelanie malo zabezpečiť prepojenie školy so životom a vzdelania s výrobou. Z dnešného pohľadu bolo zásadným problémom akákoľvek možnosť diferenciacie na úrovni povinnej školskej dochádzky a všeobecného vzdelania, nakoľko prioritou bolo smerovanie k výrobe prostredníctvom pracovnej výchovy, bez ohľadu na individuálne potreby, predpoklady, schopnosti a záujmy žiakov. Hoci politické a ideologické uvoľňovanie v období socializmu s ľudskou tvárou v 60tych rokoch 20. storočia opäť umožnilo určitú formu odbornej diskusie a nazerania na problematiku pedagogickej vedy, vzdelávania a školy bez ideologického dogmatizmu. Zdôrazňovala sa potreba posilnenia vedeckého charakteru pedagogiky a školskej praxe (bližšie pozri Porubský, 2012, s. 39-42), no zároveň silná orientácia na sovietsku pedagogickú vedu. Po krátkom období Pražskej jari vzápätí začína obdobie tzv. normalizácie, kedy bolo cieľom potlačiť

a zlikvidovať všetky spoločenské trendy druhej polovice šesťdesiatych rokov. Paradoxom podľa Porubského, Š. je anulovanie historických tradícií a odvrátenie sa od západných pedagogických tradícií, čo viedlo k zásadnej izolácii československej pedagogickej vedy ako celku od západných vedeckých a teoretických prúdov. Dochádza k ekonomickému úpadku a postupnému prehľbovaniu zaostávania Československa oproti iným krajinám. Odhliadnuc od ideologického balastu však stojí v tejto súvislosti za zmienku nadčasové dielo Radovana Richtu a kol. (1966) *Civilizace na rozcestí – společenské a lidské souvislosti vědeckotechnické revoluce*, ktoré sa na báze konceptu vedecko-technickej revolúcie pokúsilo o komplexnú štúdiu podmienok ďalšieho civilizačného rozvoja. V oblasti vzdelávania bola východiskom téza, že vedecko-technická revolúcia si vyžaduje širokú základňu, kde by každý dostal potrebnú polytechnickú prípravu s vyváženou humanitnou úrovňou, úplné všeobecné stredoškolské vzdelanie, osvojenie si základov logiky a všeobecnej metodológie súdobej techniky ako podmienku aktívnej, subjektívnej účasti každého človeka a rýchly vzostup vedeckej vysokoškolskej prípravy, aby bola spoločnosť schopná podchytiť každú možnosť „objaviteľského talentu“. (Tamže) Autori tejto interdisciplinárnej štúdie odporúčajú koncept potreby učiť sa celý život. Uvádzajú požiadavku, aby vzdelávacia sústava nebola postavená na množstve namemorovaných poznatkov, ale aby odhaľovala v žiakoch potenciál tvorivých síl. Optimálna je podľa nich cesta širokej všeobecnej vzdelanosti, kedy má človek príležitosť vybrať si nejakú konkrétnu oblasť ľudskej činnosti a ktorá by provokovala jeho schopnosti a nevytvárala prekážky na základe skôr zvolenej úzkej špecializácie. Zároveň by včas a citlivo diferencovala žiakov individualizáciou vzdelávania, hneď ako sa u žiakov prejavila určité vlohy a napokon je potrebná špecializácia, ktorá človeku zabezpečí kontakt s civilizačným pokrokom. (Tamže) Podľa vyššie spomenutej štúdie má byť zmyslom vedecko-technickej revolúcie rozvoj ľudských schopností a zároveň príležitosť k seberealizácii človeka. Autori sa zasadzujú za takú podobu výchovy a vzdelávania, ktorá by bola založená na hľadaní jednoty každého jednotlivca a dominantnou sa stala sebavýchova, ako cesta skutočnej seberealizácie človeka. S rozvojom technickej civilizácie nebude možné chápať vzdelanie ako nadobudnutie určitého typu špecializovanej kvalifikácie, ale vytvorenie širokých predpokladov na neustálu voľbu užšej odbornosti, ako osvojenie si metódy permanentného získavania vedomostí. Táto práca nepriamo ovplyvnila východiská vzdelávacej politiky, kedy bolo zjavné úsilie o modernizáciu výchovno-vzdelávacej sústavy a v roku 1976 bol schválený dokument *Návrh ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy* (tzv. nová koncepcia výchovy a vzdelávania) ako program dlhodobého rozvoja výchovy a vzdelávania v socialistickom Československu. Tento dokument predstavoval najviac rozpracovaný reformný plán druhej polovice 20. storočia a z formálneho hľadiska vykazoval takmer všetky znaky systémovej reformy, sledoval celosvetové trendy zvyšova-

nia vzdelanostnej úrovne obyvateľstva ako aj nastupujúci trend celoživotného vzdelávania. Analýza tohto návrhu by si iste zaslúžila viac pozornosti lebo keď ju očistíme od ideologických nánosov, predstavuje ambiciózný projekt, ktorého myšlienky by obstáli aj v dnešných reformných pokusoch a plánoch. Po páde komunizmu je typickým javom, že spoločenské a politické reprezentácie sa usilovali o dištancovanie vývoja spred roka 1989, nebolo však jednoduché eliminovať vzdelávaciu politiku od historickej minulosti. Spoločenská situácia po roku 1989 však priniesla pedagogickú eufóriu a entuziazmus realizovať potrebné reformné zmeny s cieľom transformácie školy v nových podmienkach. Ako uvádza Porubský, Š. (2012), po roku 1989 sa česká pedagogika razantne prihlásila k svojim medzivojnovým tradíciám, slovenská pedagogika, dištancovaním sa od socialistickej pedagogiky, nemohla dlho nájsť zdroj svojho rozvoja a jedným z kľúčových faktorov krízy slovenskej školy podľa neho je, že svoj zdroj stále hľadá.

2 REFORMNÝ DISKURZ A ZMENY PO ROKU 1989

Zásadný politický zvrat, ktorý nastal po roku 1989 zmenil totalitný politický systém na demokratický, centrálne plánovaný a regulovaný hospodársky systém na trhovú, spoločenské vlastníctvo výrobných prostriedkov na kapitalistický systém. Tie socio-ekonomické zmeny mali nemalý vplyv aj na oblasť vzdelávania, školstva a kreovania štátnej vzdelávacej politiky. Od Nežnej revolúcie školský systém prešiel mnohými zmenami, ktoré sa prezentovali ako reformy s cieľom zlepšiť fungovanie tak veľkého systému akým je školstvo, no ako sa ukazuje, išlo skôr o symbolické akty ako o rozhodnutia systémového charakteru.

Obdobie od roku 1990 až po súčasnosť slovenská spoločnosť nedokázala po prechode z totalitného režimu na demokratický konštruktívne reflektovať niektoré dôležité skutočnosti. Podľa niektorých autorov to môže byť súvisieť s deficitom demokracie v oblasti vzdelávacej politiky štátu (Kosová - Porubský, 2011, Porubský, 2012). Ide podľa nich v princípe o dve zásadné veci, ktoré by v tak dôležitom sektore (spoločenskom i trhovom) ako je vzdelávanie mali byť založené na širšom politickom a spoločenskom konsenze, čo má tvoriť bázu transformácie edukačného systému, čo je v systémovej reforme potrebné reflektovať (čo prekonať, čo zachovať, čo inovovať, čo vytvoriť nanovo) a nesmie chýbať vízia hodnotového a funkčného smerovania prijímaných zmien, ktoré majú napĺňať spoločenské očakávania voči vzdelávaciemu systému v podobe národného programu výchovy a vzdelávania.

Túto problematiku detailne spracovali B. Kosová a Š. Porubský vo svojej monografii *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989* (2011) a identifikovali štyri transformačné fázy, ktoré sú rovnaké (možno s istými ob-

medzeniami a špecifikami) ako v ostatných tranzitívnych krajinách (Česko, Rumunsko, Maďarsko, Poľsko):

- 1. Fáza dekonštrukcie** – prebehla krátko po roku 1989 a vyznačovala sa opatreniami na elimináciu reálnej moci a vplyvu KSČ. V tomto období vznikajú prvé vízie reflektujúce potrebné zmeny v edukačnej sústave (Duch školy, Premeny školstva na Slovensku do roku 2000).
- 2. Fáza parciálnej stabilizácie** – medzi rokmi 1992-2001 sa vyznačovala dvojsmerným procesom. Kým na makroúrovni sa usilovala štátna vzdelávacia politika o konzerváciu existujúceho stavu, na mikroúrovni sa rozvíjalo hnutie inovatívnych učiteľov, ktoré usilovalo o aplikáciu inovatívnych prvkov do výučby (program Krok za krokom, ITV) a alternatívnych pedagogických koncepcií do procesov školskej edukácie (pedagogika M. Montessori, waldorfská pedagogika). V roku 1994 sa tieto 2 úrovne stretli v práci na strategickom dokumente Konštantín. Žiaľ, tento dokument nebol pre zmenu vládnucej garnitúry prijatý a realizovaný.
- 3. Fáza systémovej rekonštrukcie** – medzi rokmi 2001-2008 je charakteristická deklarativným nástupom proreformnej štátnej vzdelávacej politiky naprieč celým politickým spektrom strán, ktoré v tomto období viedli rezort školstva. Hoci v tomto období nedošlo ku všeobecnému prijatiu národného programu výchovy vzdelávania, objavili sa čiastkové systémové zmeny (napr. zákonná norma o právnej subjektivite škôl, o ich zriaďovateľoch a financovaní prijatá v roku 2001) a tiež pokus o vypracovanie a prijatie Národného programu výchovy a vzdelávania na najbližších 10-15 rokov, tzv. Milénium. Do tohto obdobia vstupuje aj nový fenomén, ktorý rezonoval v celej spoločnosti a to zverejnenie nepriaznivých výsledkov medzinárodných meraní PISA, PIRL a TIMMS, do ktorých sa Slovensko zapojilo ako členská krajina OECD prvýkrát. V roku 2008 predložilo vedenie rezortu školstva do parlamentu Návrh zákona o výchove a vzdelávaní s ambíciou zmeniť paradigmatické nastavenie slovenského školstva. V tejto fáze sa uskutočnili skutočne zásadné zmeny ako zavedenie dvojúrovňového kurikula, orientácia na rozvoj kľúčových kompetencií ako cieľovej kategórie vzdelávania vymedzenej obsahovými a výkonovými štandardmi.
- 4. Fáza implementácie a relatívnej stabilizácie** – začala v roku 2008 a trvá do súčasnosti. Autori B. Kosová a Š. Porubský označili túto fázu prívlastkom „bezradná“. Po zavedení nového zákona (na prelome školských rokov 2007/2008 a 2008/2009) do praxe nastal po roku 2010 reformný útlm prezentovaný ako stabilizácia. Nebola vytvorená žiadna koncepcia zavŕšenia transformácie. Rezort školstva sa sústredil na niektoré nesystémové opatrenia, ktoré do neprehľadnej situácie vniesli ďalšie destabilizujúce prvky (napr. zrušenie polročných vysvedčení, odborne a personálne nezvládnuté zavedenie povinného vyučovania anglického jazyka od tretieho ročníka základnej

školy, digitalizačný program publikovania školských učebníc, zrušenie minimálneho povinného počtu hodín predmetov pre jednotlivé ročníky škôl. „Dlho očakávaný pokus o systémovú reformu prostredníctvom dvojúrovňového kurikula narazil na dve zásadné obmedzenia – absenciu skutočnej kurikulárnej reformy a nedostatočnú pripravenosť učiteľov na rolu tvorcu kurikula“ (Kosová, Porubský, 2011). To čo je prítomné vo všetkých fázach je súperenie a otvorený boj ideí, ktoré otvorene alebo skryto ovplyvňovali rozhodnutia formujúce štátnu vzdelávaciu politiku Slovenska. Do transformačného procesu vstupovali štyri rozhodujúce subjekty, z ktorých mal každý ambíciu determinovať reformné procesy. Porubský (2012, s. 58) ich definuje nasledovne:

- štátna moc a politické strany reprezentovaná ako vládnu koalíciu, tak aj opozíciu,
- učitelia a ďalší pedagogickí zamestnanci, ktorých reprezentovali mimovládne organizácie a občianske združenia,
- vedecko-výskumné pracoviská, resp. akademickí pracovníci, ktorých na začiatku transformačných procesov nahradili think thank-y (väčšinou mimovládne organizácie venujúce sa analýze vzdelávacej politiky a vypracúvaním konceptuálnych reformných návrhov a organizovaním verejných diskusií na tieto témy,
- masovo – komunikačné médiá, ktoré priamo nevstupovali do tvorby a determinovania štátnej vzdelávacej politiky, ale veľmi účinne dokázali ovplyvňovať verejnú mienku.

Už na začiatku transformačného procesu vznikli dve názorové skupiny.

Jedna edukačný systém vnímala z pohľadu historickej perspektívy ako funkčný a voči západným krajinám konkurencie schopný. Kvalitu videla predovšetkým vo vysokej vzdelanostnej úrovni žiakov a absolventov škôl, v ich disciplinovanosti a schopnosti vynájsť sa v každej situácii. Politické strany reprezentujúce tento názor mali sklon k nacionalistickej rétorike a paternalistickému ponímaniu štátnej moci. Postavenie Slovenska nevnímali ako súčasť euroatlantických politických štruktúr.

Druhá názorová skupina naopak vnímala slovenský edukačný systém vo vzťahu k vyspelým krajinám zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu lipnutie na encyklopedických vedomostiach bez ich ďalšieho praktického využitia, odtrhnutie školy od reálneho života a odmietanie názorového pluralizmu. Perspektívu edukačného systému videli práve v čo možno najväčšom zrieknutí sa historických tradícií. Politické strany reprezentujúce tento názor boli proeurópsky a prozápadne orientované.

3 TRANSFORMACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ PO ROCE 1989

V kontextu složitých celospolečenských změn (ekonomických, politických, sociálních) byla reforma školství po roce 1989 v České republice logickým vyústěním všech okolností. Byl to proces složitý a dlouhodobý, podobně jako v jiných rozvinutých demokratických zemích probíhající s určitým časovým posunem. (Walterová, Černý, Greger & Chvál, 2010). Hlavním úkolem v oblasti školství letech 1989 až 2002 bylo vytvořit koncepční východiska pro budoucí směřování školství v daném státě. Proměna se týkala také roviny legislativní a kurikulární (Tupý, 2018)

Na jisté nedostatky v oblasti vývoje školství v této době upozorňuje ve své práci Spilková (2004). Tato autorka upozorňuje na absenci ucelené vzdělávací politiky. V této době vzniká několik odborných materiálů, projektů školské reformy. Prvním z nich je studie nazvaná:

„Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě“, která vzniká před rokem 1993 v týmu pod vedením J. Kotáska na UK v Praze. Ve stejné době vzniká také projekt „Svoboda ve vzdělávání a česká škola“ (1991), který vytvořila nezávislá mezioborová skupina NEMES. Přínosem tohoto projektu pro transformaci školství bylo převážně, to, že velmi komplexně popsala cíle transformace vzdělávání, které byly následně využity pro tvorbu základních legislativních dokumentů. (Tupý, 2018). Další materiál, který vyšel z iniciativy MŠMT, byl „*Program transformace vzdělávací soustavy*“ z roku 1992, kde jsou zmíněny nedostatky transformace českého vzdělávacího systému vyplývající ze srovnávací studie okolních států. Jedním z mnoha nedostatků školství tehdejší doby, přetrvávající do současnosti je pokles společenského a ekonomického postavení učitelů v našem státě. (MŠMT s. 2, 1992 in Tupý, 2018).

Produkci dalších projektů vznikající ve snaze transformace školství dokazují zmínky o projektech např. skupiny IDEA s názvem *Stavební kameny programu IDEA pro české školství*“ nebo jak uvádí Spilková (2004) studie „*Koncepce vzdělávání v České republice*“ (Jednoty českých matematiků a fyziků).

Pro toto období jsou typické snahy ucelenost vzdělávací politiky a vymezení cílů, kam má české vzdělávání v budoucnosti směřovat. Zmiňovaná nesystémovost a absence ucelené strategie vzdělávací politiky té doby měla značný vliv na vytvoření negativních postojů a nedůvěry laické veřejnosti vůči školám.

Významným posunem v této oblasti byl projekt MŠMT „*Výzva pro deset milionů*“ (1999), v rámci kterého se domácím i zahraničním odborníkům podařilo vytvořit ucelenou koncepci ve vzdělávání v demokratické společnosti. Zde byly formulovány vize, obecné cíle a funkce školy (Walterová, 2009). Tento dokument se nazývá „*Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*“, který vznikl v roce 2001. Samozřejmě vzniká v souvislosti na politické a ekono-

mické dění v našem státě i v Evropě. Bílá kniha navazuje na dokument nazvaný „České vzdělávání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie“ (Sdružení 1999). Tato publikace analyzuje některé problémy české vzdělávací soustavy, jsou zde formulovány některá doporučení a priority státu vzhledem k následnému vstupu ČR do EU. Politické podmínky státu nebyly pro implementaci strategie příliš příznivé (způsobeno častým střídáním ministrů a předsedy vlády), pozitivum ale bylo to, že se rozvíjela ekonomika a prosperita státu, vznikaly různé strukturální fondy, což vytvářelo dobré podmínky pro inovativní opatření v rámci školství. (MŠMT, 2009). V roce 2009 vznikl dokument s názvem Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání, jehož cílem bylo podat komplexní informaci o tom, jak byl dokument „Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ implementován. Z této studie vychází, že cíle byly formulovány velmi obecně a chybí jejich hierarchizace, celkově chyběl *„konceptuální rámeček, který by dával jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí a ukázal, jakým mechanismem opatření přispějí k naplnění cílů.“* (MŠMT, 2009, s. 13). Je třeba, ale doplnit, že zmíněná analýza upozorňuje na to, že s obdobnými problémy v rámci strategických dokumentů se setkávají také v jiných zemích EU.

Důležité je však říci, že „Bílá kniha“ představovala v letech 2001 ucelený koncept na pět až deset let, na jehož základě byl v roce 2005 zahájen proces kurikulární (školské reformy), jejichž hlavním cílem bylo zaměřit se na rozvoj dovedností důležitých pro uplatnění se v měnící se společnosti.

V tomto období vznikly Rámcové vzdělávací programy, které jak uvádí Walterová, (2004 in Spilková 2004) jsou významným nástrojem pro skutečnou kurikulární „reformu zdola“. Jedná se o dvojúrovňový model kurikula, kde jsou konkretizovány základní požadavky státu na vzdělávání a jsou vymezeny v podobě cílů, vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupů. Tyto rámcové vzdělávací plány vznikají pro všechny stupně vzdělávání. Tento dvouúrovňový model kurikula klade důraz na profesionalitu učitelů, kteří jsou schopni spolupracovat v týmu a vytvářet kurikulum na úrovni školy. Cílem reformy je především humanizace školy, kladen je důraz na individualizaci cílů tzn. každý žák dosahuje výsledků na úrovni svého osobního maxima (Spilková, 2004). Rámcové vzdělávací programy přináší také nové členění učiva, kdy tradiční vyučovací předměty nahrazují vzdělávací oblasti, které umožňují integraci vzdělávacích obsahů, zařazují se také průřezová témata. Novým pojmem jsou také klíčové kompetence. Změna nastává také v celkovém paradigmatu školy, kdy nastává odklon od transmissivního pojetí vyučování k vyučování založenému na získávání vědomostí na základě své vlastní zkušenosti (konstruktivismus).

Rámcové vzdělávací programy pak následně procházejí v průběhu let 2014 a 2021 revizemi, které jsou řešeny v týmech odborníků a pedagogů.

V roce 2020 „Bílou knihu“ nahrazuje nový koncepční dokument s názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +, kdy cílem tohoto dokumentu je: „je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století“.

4 TRANSFORMÁCIA SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA PO ROKU 1989

Školská sústava Slovenskej republiky, tak ako už bolo naznačené aj vyššie, v dôsledku celospoločenských zmien, ktoré sa udiali vo východnej časti Európy stála pred novou výzvou opustiť model socialistickej jednotnej školy, ktorý fungoval od roku 1948-1989 a zaoberať sa premenami a reformou školy v demokratickom duchu. Všetky podstatné štrukturálne zmeny sa realizovali hneď na začiatku deväťdesiatych rokov (1990-1992) no rýchle striedanie vládnych garnitúr a časté striedanie ministrov školstva brzdili koncepčnú prácu na transformačných procesoch slovenského školstva. Reforma školy, resp. snaha o zlepšenie procesu výchovy a vzdelávania je stará ako inštitúcia školy sama a že je to proces mimoriadne zložitý a dlhodobý ukazuje aj 30 ročné úsilie demokratizácie slovenskej školy. Hoci celá odborná i laická verejnosť si uvedomuje, že zmena obsahu vzdelávania pre potreby 21. storočia je nevyhnutná, 21 ministrov školstva a minimálna snaha zachovania kontinuity a implementácie projektov a návrhov do výchovno-vzdelávacej praxe celý transformačný proces komplikuje.

Ako uvádza Švec (2000) väčšie školské reformy od roku 1945 (1948, 1953, 1959, 1968 a 1976) sa zakladali skôr na voluntaristických zásahoch než na skutočne vedecky založených rozhodnutiach a princípoch a nezakladali sa a nekorigovali na serióznom výskume, objektívnej evalvácií výchovno-vzdelávacích výsledkov. V atmosfére eufórie a optimizmu po roku 1989 aj z tohto dôvodu vznikol v relatívne krátkom čase dokument, ktorý zásadne nezasiahol do vzdelávacej politiky, no významne ovplyvnil myslenie progresívnych pedagogických pracovníkov a vytvoril koncept tvorivo-humanistickej výchovy a štartovacie východisko novej reformnej rétoriky.

Koncepčný dokument *Duch školy*, ktorý vytvoril autorský tím expertov pod vedením I. Tureka (1990) mal ambíciu vypracovať všeobecné zásady budúceho československého školstva, ktoré mali deklarovať nového, demokratického a humanisticky orientovaného ducha školy a výchovu nového, demokratického, humanisticky orientovaného občana. Základné idey tohto programového dokumentu boli inšpirované medzinárodnými prácami OECD, UNESCO, Rady Európy, hnutí alternatívnych škôl a pod. Pri úsilí o modernizáciu, demokratizáciu a transformáciu školstva odporúčal rešpektovať zásady ako napr. celoživotnú ideu vzdelávania, zmenšenie formalizmu vo vzdelávaní, mobilitu, posilnenie potreby sebavzdelávania, rešpekt k vzdelávanému ako subjektu učenia sa, orien-

tácia vzdelávacích prostriedkov a cieľov na individualitu vzdelávaného, priebežnú spätnú väzbu, kontrolovanie kvality a vyhodnocovanie efektivity školského systému, demokraciu a decentralizáciu školstva.

Ministerstvo školstva predložilo pedagogickej obci i širšej verejnosti svoju koncepciu obnovy a ďalšieho rozvoja školstva a aktívna odborná diskusia k tejto koncepcii bola zhrnutá a posúdená v programovom materiály *Premeny školstva na Slovensku do roku 2000* (Jodas a kol., 1992 in Švec, 2000)

Okrem spomínaných koncepčných návrhov boli vypracované ako uvádza Švec (2000, s. 12) mnohé čiastkové programové štúdie a návrhy pre jednotlivé články sústavy vzdelávania: pre predškolské zariadenia (Pajdlhauserová, 1992), pre základné školstvo (Bálint, 1992; Bernátková, 1993; Smida, 1991), pre gymnáziá (Burian, 1990), pre stredné odborné školstvo (Krištín, 1993; Mészárosová, 1992), pre stredné učňovské školstvo (Inštitút odbornej prípravy, 1992; Ministerstvo školstva, 1993), pre špeciálne školstvo (Analýza, 1994), pre vysoké školstvo (Kučera a kol., 1993, Čerych a kol., 1992), pre učiteľské vzdelávanie (Kolláriková, 1990; Turek, 1993, Švec, 1991-1994; Zelina, 1994) pre celoživotné vzdelávanie (Kálnický, 1992); ako aj pre štátnu správu a riadenie školstva (Rosa-Hološková, 1993).

Ministerstvo školstva predložilo verejnosti náčrt ďalšej koncepcie rozvoja školstva v apríli 1993. Následne koncepčné materiály nadviazali na Programové vyhlásenie vlády SR pre úsek školstva a vedy (1994). *Projekt reformy základného a stredného školstva* (Blížkovský a kol, 1992, s. 482 - 484) bol postavený na nových perspektívach a východiskách a mal z pohľadu reformy strategický význam. Išlo o hodnotovú orientáciu na humanitu, tvorivosť a ďalšie všeludské hodnoty, demokratickosť verejného školstva, vedeckosť a najvyššiu úroveň odbornej kompetencie pedagogických pracovníkov pri riešení pedagogických problémov, funkčnosť a permanentná optimalizácia predpokladov, procesu a výsledkov výchovno-vzdelávacej sústavy a pod..

Aktívnu rolu školy ako dôležitého determinanta ekonomického a kultúrneho života spoločnosti prináša ďalší z radu reformných koncepčných návrhov, ktorý vypracoval expertný tím pod vedením E. Komárika. Dokument pod názvom *Konštantín* vznikol s ambíciou pretvorenia v legislatívny dokument Národného programu výchovy a vzdelávania a vytvorenia bázy vzdelávacej politiky štátu a preto, ako píše (Porubský et al., 2014) mal výraznejšie pragmatický charakter, ktorý sa odzrkadlil vo formulácií tzv. európskych dimenzií perspektív rozvoja vzdelávania na Slovensku. Základným východiskom bola deklarácia liberálneho poňatia spoločnosti, kde je dominantný slobodný jednotlivec s primárnou zodpovednosťou za svoje vzdelanie s uplatnením práva výberu typu vzdelania a školy. Okrem iného venuje pozornosť profesii učiteľa a snahe „zmeniť prípravu učiteľov a ich celoživotné zdokonaľovanie tak, aby boli schopní a ochotní zaviesť systémové zmeny do školstva.“ (Komárik et al., 1994, s. 23).

V roku 2002 bol na úrovni vlády na Slovensku prijatý ďalší Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10-15 rokov pod názvom *Milénium*. Jeho hlavnými autormi boli V. Rosa, I. Turek a M. Zelina, ktorí spolupracovali s viacerými expertnými skupinami. Jeho zámerom bolo vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy, cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania a dosiahnuť pre jeho prijatie politický a spoločenský konsenzus. Tento program bol inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učitelia a významne sa opieral o východiská formulované už v projekte Konštantín. Tvorilo ho 12 koncepčných pilierov. Projekt *Milénium* bol mimoriadne ambiciózny, bol vypracovaný a schválený ako všeobecný dokument, ktorý definoval množstvo zmien, ktoré bolo potrebné vykonať na všetkých stupňoch školy. Splnenie jeho cieľov bolo podmienené širokým spoločenským a politickým konsenzom, čo sa nepodarilo a nezískalo širšiu politickú podporu pre realizáciu jednotlivých koncepčných pilierov programu.

Okrem týchto troch spomenutých projektov (*Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium*) sa formovali ďalšie expertné komisie pri Ministerstve školstva, rozmanité ideové hnutia (napr. Učiteľské fórum Slovenska, Kresťansko-demokratická únia pracovníkov školstva a vedy iné organizácie a inštitúcie), ktoré sa usilovali o utvorenie modernej pedagogickej filozofie humanizácie a demokratizácie. Hlavným garantom pre vypracovanie koncepcie školskej politiky s jej implementačnými dôsledkami v inštitúciách národného vzdelávania sa stal Ústav školských informácií a prognóz školstva v Bratislave.

Vstup Slovenska do OECD (2000) a EÚ (2004) priniesol nové impulzy do procesov transformácie školstva na makroúrovni. V decembri 2004 Štátny pedagogický ústav zverejnil výsledky PISA 2003, ktoré ukázali, že slovenskí žiaci nedosahujú očakávané výsledky. Toto zistenie rozprúdilo intenzívnu verejnú debatu o nevyhnutnosti reformy obsahu vzdelávania. Projekt *Milénium* predstavil novú kurikulárnu politiku smerujúcu k dvojúrovňovému a participatívne modelu kurikula a orientáciou na cieľové, kľúčové kompetencie, obsahové a výkonné štandardy. V roku 2005 v septembri Ministerstvo školstva SR prezentovalo časť reformy v podobe línie: *Naučme sa učiť – učíme sa pre život*, ktorou avizoval pripravované zmeny v obsahu vzdelávania, orientované na viac slobody pre učiteľov, rodičov aj samotných žiakov. (Zelina, 2021)

Prvým vážnejším legislatívnym rámcom transformácie slovenského školstva sa stal až *Zákon o výchove a vzdelávaní* č. 245 prijatý v roku 2008. (Školský zákon 245/2008). Jedným z dôležitých javov sa stal dvojúrovňový model kurikula, ktorý sa postupne uplatnil vo všetkých postkomunistických krajinách s cieľom zvýšiť autonómiu škôl a tak zefektívniť ich prácu. Tento zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) bol koncipovaný na 15 – 20 rokov a jeho platnosť by mala pomaly končiť, ale neustálymi novelizáciami zákon platí dodnes.

Ako uvádza Zelina (2021) štvrtú etapu reformných snáh predstavuje projekt *Učiace sa Slovensko*. Hoci stále platí školský zákon, slovenské školstvo potre-

buje potrebný impulz a hľadajú a vymýšľajú sa novšie koncepcie a snahy o reformy. Reformnú koncepciu Učiace sa Slovensko tvorili renomovaní slovenskí odborníci (V. Burjan, J. Vantúch, E. Višňovský a iní) a ich snahu podporovali aj mnohí učitelia z praxe. Učiace sa Slovensko predstavovala ucelenú, realizovateľnú koncepciu školstva. V mnohom nadväzovala na myšlienky skorších projektov Duch školy, Konštantín, Milénium. Žiaľ, ako iné koncepcie, nedočkala sa svojej realizácie. Ministerka školstva Slovenskej republiky Marty Lubyová v roku 2017 skonštatovala, že táto koncepcia je nerealizovateľná a so svojim poradným tímom predstavila v roku 2018 vlastnú koncepciu *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2023*. V definovaní vízie a cieľov národného projektu sú mnohé formulácie, ktoré boli definované vo všetkých doteraz spomenutých projektoch a nedefinoval výrazne nový obsah. Takmer 60 stranový dokument ostal len víziou na papieri a v poradí 21. minister školstva Branislav Gröhling prišiel v roku 2020 s rétorikou, že domáce aj medzinárodné výskumy, evaluácie a napokon i pandemické obdobie poukazujú na naliehavú potrebu zmien v obsahu a forme vzdelávania pre potreby 21. storočia, na rozvoj komplexných spôsobilostí žiakov.

Návrh plánovaných zmien pripravovali odborníci, odborníčky a ľudia z praxe, ktorí vychádzali z dlhodobých výskumov a analýz vzdelávacieho systému, ktoré realizoval Inštitút vzdelávacej politiky, priamo riadené organizácie MŠVVaŠ SR (NÚCEM, ŠPÚ), Štátna školská inšpekcia, iniciatíva To dá rozum (MESA10), vysoké školy a ďalšie organizácie a inštitúcie. Opiera sa tiež o odporúčania Európskej komisie, OECD, Svetovej banky, návrhov z dokumentu Učiace sa Slovensko a ďalších. Ambíciou tohto návrhu je pripraviť pilotné overovanie vybraných parametrov a novej štruktúry štátnych vzdelávacích programov na vybraných základných školách. Cieľom reformy, ako ho predstavil minister školstva Branislav Gröhling je pripraviť žiakov na život v 21. storočí, aby neboli len vzdelaní, ale boli schopní uspieť na trhu práce a poznatky, zručnosti a postoje nadobudnuté počas školského vzdelávania vedeli efektívne uplatniť vo svojom živote. Avšak aktuálna politická situácia na Slovensku a demisia ministra školstva sú spoločenské determinanty, ktoré tento proces spomalili a len čas ukáže, či sa navrhovaná zmena uskutoční a kontinuálne sa bude pracovať na načrtnutých víziách.

Prehľad reformných návrhov v Českej a Slovenskej republike od 1989-2022

ČESKÁ REPUBLIKA	Analýza dokumentu (charakteristiky porovnávaných javů)
<p>Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě. (Kotásek et al., 1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Důraz na úlohu školy a význam vzdělanosti pro společnost. • Nutnost demokratického a humánního školství, dosáhnout standardu odpovídající vyspělým zemím Evropy. • Rozbor problémů českého i evropského školství • Transformace školství je kontinuální proces, velkou roli hraje zaměřit se na vzdělávání učitelů • Obsah a rozsah učiva – je nutná redukce učiva na nižších stupních škol, problémem školství je předimenzovanost učiva, normativní hodnocení výsledků žáků. Nutné je zaměřit se na respektování potřeb žáků především oblast hodnotovou a emoční. (Tupý, 2018)
<p>Svoboda ve vzdělávání a česká škola. (NEMES, 1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dokument analyzující současný stav vzdělávání v ČR a Evropě, zmíněny jsou trendy evropského školství. • Východiskem transformace vzdělávacího systému je svoboda jednotlivce, vzdělání slouží tomu, co se vzdělává, uspokojení jeho potřeby (stát se kompetentním) – nový pohled na situaci, dříve se člověk vzdělával pro společnost (ideologizované pojetí). • Jsou zde popsány základy nového vzdělávacího systému • Nutnost reformy jako začátek transformace vzdělávacího systému – jsou zde zmíněny základní kroky reformy • Vymezuje pět hlavních oblastí transformace vzdělávacího systému – vzdělávací proces (kurikulární reforma), struktura školství, škola jako vzdělávací středisko obce, autonomie a řízení školy, podpůrné a záchytné systémy.
<p>Program transformace vzdělávací soustavy. (1992)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiál se skládá z vícera textů, připouští kontinuální charakter transformace vzdělávacího systému v ČR, zároveň připouští, jak uvádí ve své publikaci Tupý (2018, s. 20,) že by názory v dokumentu obsažené, měly projít veřejnou diskusí.
<p>Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (MŠMT ČR, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Základní koncepční dokument, stává se závazným základem pro další plánování v rezortu školství, je to otevřený dokument, který je kriticky zkoumán a revidován. • Jsou zde formulovány obecné cíle výchovy a vzdělávání • Za hlavní strategické linie jsou považovány: 1) příležitost a dostupnost se vzdělávat pro všechny, rozvíjet své schopnosti v průběhu celého života – celoživotní učení. 2) Přizpůsobovat vzdělávací a studijní programy potřebám měnící se společnosti. 3) Systém evaluace činností institucí – monitorování výsledků institucí. 4) Rozvíjet autonomii škol. 5) Zaměřit se na podporu pedagogických a akademických pracovníků – jejich postavení, profesní růst. 6) Decentralizované řízení vzdělávací sféry.

Strategie vzdělávací politiky 2030 +	<ul style="list-style-type: none"> • Strategický dokument, jehož úkolem je stanovit další směr rozvoje vzdělávání v ČR, priority a investice na dalších deset let. Úkolem je také modernizace vzdělávání, připravit ho na nové výzvy a řešit stávající problémy českého školství. • Hlavní cíle dokumentu: 1) Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. 2) Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. • Strategické linie: 1) Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání 2) Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání 3) Podpora pedagogických pracovníků 4) Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce 5) Zvýšení financování a zajištění jeho stability
---	--

SLOVENSKÁ REPUBLIKA	Analýza dokumentu (charakteristiky porovnávaných jevů)
Duch školy (1990, I. Turek)	<ul style="list-style-type: none"> • Všeobecné zásady budoucího Československého školstva. • Koncept tvorivo humanistickej výchovy, demokratizácia a humanizácia spoločenského života, demokratizácia vzťahu učiteľ – žiak. • Myšlienka potreby celoživotného vzdelávania – zabezpečiť právo na vzdelanie pre všetkých a to po celý život, dôraz na aktívny prístup k sebazvdelávaniu, seba výchove. • Zníženie formalizmu vo vzdelávaní. • Demokracia a decentralizácia školstva a odpolitizovanie.
Premeny školstva na Slovensku do roku 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Vychádza z kritiky socialistického školstva, kedy značné limity vidí v troch oblastiach: <ol style="list-style-type: none"> 1) príliš úzko poňaté vzdelávanie, vzdelávanie nie je zamerané na jednotlivca a jeho uplatnenie sa v budúcnosti. 2) Je narušená pozitívna klíma školy, prevláda autoritárstvo a transmisia hotových poznatkov, jednosmerná komunikácia učiteľ – žiak, bez zapojenia sa rodičov do chodu školy. 3) Systémové chyby národného vzdelávania. (Kosová, Porubský, 2011)

<p>Projekt reformy základného a stredného školstva (1990, Bližkovský, B. a kol.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tu boli navrhnuté strategické východiská a perspektívy pre rozvoj školstva: <ol style="list-style-type: none"> 1) hodnotová orientácia na humanitu, 2) demokratickosť verejného školstva, 3) základom a najvyššou úrovňou odbornej kompetencie pedagogických pracovníkov je vedeckosť, 4) funkčnosť a permanentná optimalizácia predpokladov a výsledkov výchovno-vzdelávacej sústavy, tzv. škola pre život, všeobecné a odborné vzdelanie pre najširšie vrstvy obyvateľstva. (Kosová, Porubský, 2011)
<p>Projekt Konštantín (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tvorcovia sú pedagógovia, učitelia, rodičia. • Hlavnou otázkou je: Aká má byť škola a vzdelávací systém v Slovenskej republike? • Hlavnými cieľmi programu sú: <ul style="list-style-type: none"> – zabezpečenie práva na slobodnú voľbu vzdelávacej cesty, – umožnenie vysokej miery účasti občanov na správe záležitostí výchovy a vzdelávania, – vytvorenie legislatívy právneho štátu v oblasti vzdelávania, – vytvorenie objektívneho a transparentného systému financovania vzdelávania, tvorba štandardov vzdelávania. • Vychádzal z princípu plurality a demokratickosti vzdelávacieho systému.
<p>Milénium (2002) Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nadväzuje na programové vyhlásenie vlády z roku 1998 • Vymedzuje hlavné priority, ciele a obsahy výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov. <ol style="list-style-type: none"> 1) Prispôsobovanie obsahu a procesu výchovy a vzdelávania potrebám učiacej sa spoločnosti, 2) Vytvorenie a zabezpečenie systému riadenia a kvality výchovy, vzdelávania v nových podmienkach, 3) zaisťovanie a hodnotenie kvality a efektívnosti vzdelávania, 4) obrat v zabezpečení kvality, postavenia a profesijných perspektív učiteľov 5) prepájanie trhu vzdelávania a trhu práce. • Dôraz na tvorivo – humanistickú výchovu. • Charakterizuje zmeny pre všetky stupne vzdelávania.

<p>Učiace sa Slovensko (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jedno zo základných východísk pre samotný Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027. • Akcentuje celoživotný proces učenia sa ako kľúč k úspešnému životu, aby vzdelávacie príležitosti boli celoživotne dostupné pre každého jednotlivca. • Osobný rozvoj, permanentné sebavzdelávanie a rozvíjanie vlastného potenciálu. • Výchova a vzdelávanie orientované na každého jednotlivca. • Formálne vzdelávanie bolo významnou, nie však jedinou podporovanou formou zmysluplného učenia sa. • Vzdelávacie programy majú byť neustále zdokonaľované a inovované na základe funkčných mechanizmov spätnej väzby a jej vyhodnocovania. • Participácia a kooperáciu všetkých aktérov vzdelávania. • Doraz na formovanie systému hodnôt a postojov, ktoré pripravujú žiakov na život v demokratickej a pluralitnej spoločnosti.
<p>Vzdelávanie pre 21. storočie (2020)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riešenia plánované na základe analýzy výskumných dát. • Prispôsobenie foriem a obsahu vzdelávania potrebám 21. storočia. • Presun ťažiska vzdelávania z odovzdávania vedomostí na rozvoj spôsobilostí žiakov. • Prispôsobenia vzdelávacích programov individuálnym potrebám a možnostiam žiakov. • Prepojenie obsahu vzdelávania s reálnymi životnými situáciami. • Rozvoj komplexných spôsobilostí namiesto memorovania, ktoré zvýši motiváciu k učeniu sa. • Personalizácia vzdelávania – rešpektovanie jedinečnosti, tempa a záujmov každého žiaka. • Témy zamerané na duševné zdravie a wellbeing žiakov.

Z uvedených dat je patrné, že vývoj koncepčných dokumentů, které měly určitým způsobem vliv na transformaci vzdělávacích systémů ve státech České, a Slovenské republiky, bezprostředně po rozdělení společného státu, probíhal v obou státech rozdílně.

Společné dějiny a následný rozpad Československa na dvě samostatné demokratické republiky způsobily to, že si každý stát po rozdělení v roce 1992 budoval vlastní legislativní, ale i koncepční ukotvení vzdělávacího systému. Je zřejmé, že oba státy si budou v pojetí výchovy a vzdělávání velmi blízké, zejména proto, že po změně politického režimu v roce 1989 vývoj v oblasti školství probíhal do roku 1992 společně. V této fázi vývoje šlo v oblasti školství především o odstranění starých ideologií, snaha o vypracování hlavních zásad školství. Z těchto

snah bylo především zřejmé, co je třeba z oblasti školství odstranit, nicméně nebyly ještě zcela specifikované cíle a strategie, jak jich dosáhnout. Po rozdělení Československa na dva samostatné demokratické státy se začaly projevovat snahy o koncepční uchopení školství. Pro české školství je patrné, že se jednotlivé programové dokumenty v prvotní fázi zaměřují na vysvětlení důležitosti vzdělávání pro každého, nezbytná je svoboda jednotlivce, uspokojení jeho potřeby – být kompetentní a uplatnění se ve společnosti, velký důraz je kladen tak jako na Slovensku na celoživotní vzdělávání. Na Slovensku vzniká velké množství programových studií ve snaze vypracovat návrhy pro jednotlivé stupně škol.

Můžeme říci, že v prvotní fázi transformace školství v České republice vydané programové dokumenty zahrnují také evropský kontext a aktuální úroveň vzdělávacích systémů ve vyspělých demokratických státech. Společným znakem obou vzdělávacích systémů té doby je demokratičnost a důraz na humanitu.

První úspěchy v procesu kurikulární reformy se začínají projevovat v obou státech přibližně ve stejném období. V České republice v roce 2001, na Slovensku v roce 2002. Vzniká dvojúrovňový model participativního kurikula na úrovni státní a na úrovni školní. Rozdílný je potom proces kurikulární reformy a její implementace. V České republice probíhá tvorba rámcových vzdělávacích programů v několika fázích (konkrétně v letech 2001, 2002, 2003), které byly postupně diskutovány a upravovány. Hotová podoba, která byla následně implementována do škol, byla vytvořena v roce 2004. Rámcový vzdělávací program je otevřený dokument, který podléhá hodnocení a je inovován a revidován podle potřeb měnící se české společnosti. Aktuálně v tomto roce probíhají revize státních vzdělávacích programů a navazují už na strategický dokument Strategie vzdělávací politiky 2030 +, jehož úkolem je modernizace vzdělávání, ale také aktivní řešení stávajících problémů ve školství.

Na Slovensku nebyl proces tvorby státního vzdělávacího programu a jeho implementace příliš úspěšný, v roce 2007 měla zabezpečit „Kurikulární rada“ koordinaci kurikulární reformy. Po všech snahách však neměla dostatečnou legislativní oporu. Svou roli hrálo také časté střídání politických stran a jejich nejednotnost. V rámci všeho dění je vládou přijat v roce 2008 *Zákon o výchově a vzdělávání*. Autoři Kosová, Porubský, 2011, hodnotí ve své publikaci tento zákon jako nesystematický a nekoncepční, státní vzdělávací programy jsou narychlo vytvořeny, bez tolik potřebné diskuse. Velkou oporou jsou slovenskému vzdělávacímu systému jeho učitelé, kteří se kurikulární reformy ujali a můžeme hovořit o tzv. reformě zdola. V závěru je ale nutné říci, že národní program Milénium, je progresivní dokument, ve kterém jsou vymezeny hlavní priority, cíle a obsahy výchovy a vzdělávání a mnohými novelami školského zákona č. 245/2008 boli niektoré prvky Milénia implementované priamo do zákona.

Môžeme konštatovať, že na Slovensku po silnej porevolučnej eufórii boli vytvorené najmenej štyri ucelené projekty reformy školstva: Duch školy, Konštan-

tín, Milénium a Učiace sa Slovensko, no ani jeden projekt sa dôsledne nerealizoval v celom rozsahu, no podarilo sa implementovať aspoň niekoľko funkčných prvkov. Obdobie dištančného vzdelávania, rýchlo a dynamicky sa vyvíjajúcej spoločnosti ešte pálčivejšie poukázali na zošnúrovanosť slovenského školského systému a pomalé zmeny. Uvidíme, či aj po zmene vlády bude nové vedenie ochotné pokračovať v ostatnom pripravovanom reformnom návrhu *Vzdelávanie pre 21. storočie*, do ktorého boli okrem učiteľov, riaditeľov škôl, odbornej verejnosti prizvaní aj rodičia. Budeme pozorne sledovať či v spoločnej diskusii dojdeme k všeobecnému konsenzu všetkých zainteresovaných strán.

ZÁVER

Je dôležité, aby boli vytvorené vhodné podmienky na rovnoprávne vzdelávanie pre všetkých, aby vzdelávanie prispievalo k rozvíjaniu inovatívnosti, tvorivému experimentovaniu, podnikavosti a zároveň k osvojovaniu si postojov a hodnôt budujúcich vzájomný rešpekt všetkých aktérov vzdelávania, primeranú autonómiu učiacich sa, formovaniu zmyslu pre spoločenskú zodpovednosť, prosociálne kompetencie, pocitu potreby celoživotného vzdelávania ako nástroja k lepšiemu a zmyslupnejšiemu životu. Vzdelanie, ktoré umožní všestranný rozvoj a napĺňanie individuálnych osobných cieľov, no so zreteľom na potreby spoločnosti, podporu spoločenskej súdržnosti a ekonomickú prosperitu. Aby každý človek mal dostatok možností a podnetov rozvinúť svoj potenciál v celoživotnom procese učenia sa a aby boli vzdelávacie príležitosti celoživotne dostupné pre každého jednotlivca.

Záverom môžeme konštatovať, že v prípade akejkoľvek reformy nebude reformné snaženie úspešné, ak sa neuskutoční na základe širokej odbornej a verejnej diskusie, ak sa s ním nestotožní predovšetkým učiteľstvo a zostane len v rovine nariadení, resp. implementácie zo strany štátnych úradov. Ak nedôjde k spoločnej diskusii a všeobecnému konsenzu snáh učiteľov, odbornej pedagogickej verejnosti, rodičov a politikov. Ak návrhy na reformu nebudú reflektovať domácu školskú tradíciu a lokálne podmienky a zároveň sa budú brániť zahraničným vplyvom a fungujúcim koncepciam. Pre úspešnosť školskej reformy je teda potrebná súhra viacerých faktorov a máme nádej, že diskusie, ktoré aktuálne prebiehajú tak v českej ako aj slovenskej spoločnosti si uvedomujú túto dlhodobú, systematickú émov oboch štátov bude rozhodovať čas, politické a ekonomické faktory daných štátov.

LITERATÚRA

- BIRZEA, C. (1996). Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In: *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha: UIV, 1996.
- CACH, J. (1996). *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. Praha: Karolinum, 1996.
- DUCH ŠKOLY*. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky. Bratislava: MŠMaTv, 1990.
- HUMAJOVÁ, Z., KRÍŽ, M., PUPALA, B., ZAJAC, P. (2008) *Vzdelávanie pre život: reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008.
- KALOUS, J. (2009). Teorie vzdělávací politiky. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008
- KASPEROVÁ, D. (2018). Československá obec učitelská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy. Praha: Academia.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.
- KONŠTANTÍN*. Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995-2015. 1. a 2. Diel. Bratislava: Minisrestvo školstva a vedy SR, 1994.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: The ongoing search for a solution. In: *Orbis Scholae 1 (2)*, 109–130.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.
- KUDLÁČOVÁ B. (ed.) (2019). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945-1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976). *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.
- MILÉNIUM*. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10-15 rokov. Bratislava: IRIS, 2001.
- MŠMT, (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- MŠMT. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (2001) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/13288.pdf>
- NEMES Nezávislá medzioborová skupina. (1991). *Svoboda ve vzdělání a česká škola*,

-
- Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice. Praha. Online: Dostupné na: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>
- PÁNKOVÁ, M., KASPER, T., KASPEROVÁ, D. a kol. (2015). *Medziváleční školská reforma v Československu*. Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského.
- PORUBSKÝ, Š. (2008). Niekoľko poznámok k „školskej reforme 08“. In: Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2008. Roč. 17, č. 3 (2008), s. 3-6.
- PROKOP, J. (2009). Reformy školství a vzdělávání ve světě. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 564-567.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-772-8.
- PORUBSKÝ, Š. (2011). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB.
- RICHTA, R. a kol. (1966). *Civilizace na rozcestí: společenské a lidské souvislosti vědeckotechnické revoluce*. Praha: Svoboda, 1966.
- SPILKOVÁ, V. (2008). *K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR – z české perspektivy*. In: Komenský, 133 (2), 2008.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +, (2020). MŠMT ČR. Dostupné na: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- ŠTULRAJTEROVÁ, J. (2015). František Musil a ideje jednotné diferencované školy na stránkách časopisu Naša škola v kontextu vývoje reformně pedagogického hnutí na Slovensku. In: PÁNKOVÁ, M., KASPER, T., KASPEROVÁ, D.(eds.): *Medziváleční školská reforma v Československu*. Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2015, s. 287-305.
- ŠVEC, Š. (2000). Strategické zásady transformácie národnej sústavy vzdelávania. In: Pšenák, J. (ed.). *Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti*. Bratislava: UK, 2000. ISBN 80-223-1472-2.
- TUREK, I. (1990). K demokratizácii československého školstva. In: *Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky*. Bratislava: MSMaTv, 1990. Online. Dostupné na: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hCj-UWSZJJAJ:pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/%3Fattachment_id%3D3428%26edmc%3D3428+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz
- Vzdelavanie21.sk Online. Dostupné na <https://vzdelavanie21.sk/>
- WALTEROVÁ E. (2009). Funkce školy a školního vzdělávání. In Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 112-116.
- WALTEROVÁ, E., ČERNÝ K., GREGER, D. & CHVÁL, M. (2010). *Školství – věc (ne) veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- WALTEROVÁ, E. a kol. (2004). *Úlohy školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido, 2004.
- ZELINA, M. Duch školy. In: *Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky*. Bratislava: MSMaTv, 1990.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.(2008). Ministerstvo školstva SR. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

ZELINA, M. (2021). Reformy a smerovanie školstva. In *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 12, 2021, č. 3, s. 115-122.

SUMMARY

Reflection and analysis of changes in the school system is not only necessary, but with the passage of time it also appears to be very instructive. The paper offers a historical perspective on the development of primary curricular documents that have historically and geographically influenced the transformation of educational systems in two neighbouring countries, the Czech Republic and the Slovak Republic. The effort is also evident in the conceptual grasp of educational systems.

Mgr. Janka Medved'ová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
811 02 Bratislava
janka.medvedova@uniba.sk

Mgr. Jana Vašíková, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
jvasikova@utb.sk