

Normalizačná vzdelávacia politika v Československu, historický determinant školských reforiem na Slovensku po roku 1989¹

Normalizing education policy in Czechoslovakia - historical determinant of school reforms after 1989 in Slovakia

Štefan Porubský

Abstrakt: Normalizačná politická moc chcela legitimizovať svoju ideológiu a politiku zásadnou modernizáciou školského systému, ktorý mal vytvoriť predpoklady pre dynamizáciu sociálneho a ekonomického rozvoja socialistického Československa. Tento pokus o systémovú školskú reformu v podstate neuspel, ale i napriek tomu sa stal historickým determinantom úsilí o školskú reformu na Slovensku po roku 1989. Príspevok je pokusom o ilustratívnu analýzu tejto normalizačnej vzdelávacej politiky a jej determinujúcich limitov formovania slovenskej reformnej vzdelávacej politiky za uplynulých dvadsať rokov.

Kľúčové slová: normalizácia, vedecko-technická revolúcia, polytechnická výchova, rozvoj výchovno-vzdelávacej sústavy, rozvíjajúce vyučovanie, systémová reforma, diachrónny a synchronný pohľad na edukačnú sústavu

Abstract: A normalizing political authority wanted to legitimize its ideology and policy by a crucial modernization of the school system. It could create a precondition for the social and economical development of socialist Czechoslovakia. Although that attempt to systemic school reform was not successful it has become a historical determinant of educational reforms in Slovakia after 1989. The article deals with an illustrative analysis of that normalizing education policy and its determining limits for reforming education policy during the last 20 years.

Keywords: normalization, scientific and technological revolution, polytechnic education, development of the education system, developmental instruction, systemic reform, diachronic and synchronous approach to the education system

1 Úvod

J. Mareš (2010) a J. Průcha (2011) sa v časopise *Pedagogika* dotkli závažnej témy vstupovania na „tenký ľad socialistickej pedagogiky“. Obaja rešpektovaní autori hovorili o potrebe súborného a fundovaného pohľadu na túto etapu v histórii českej (československej) pedagogiky, o potrebe jej dôkladnej a objektívnej analýzy. Iste existuje množstvo veľmi dobrých dôvodov, prečo by to tak malo byť. Určite nejde iba o dôvody takpovediac rýdzo vedeckého záujmu, ale aj také dôvody, ktoré vyplývajú z praktických výsledkov nepoznania, resp. nerešpektovania historických determinantov aktuálnej vzdelávacej politiky štátu a to

¹ Príspevok bol spracovaný s podporou Kultúrno-edukačnej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR KEGA č. projektu 009UMB-4/2011 pod názvom „*Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy*“, realizovaného na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

hlavne vo vzťahu k reformám školského systému, ktoré prebiehajú od roku 1989 ako sled viac menej nie veľmi úspešných procesov. Platí to vo veľkej miere ako pre slovenské tak aj české podmienky.

Ukazuje sa, že systémová dekonštrukcia, ktorá prebehla tesne po roku 1989, nemohla skokovite zmeniť profesijnú mentalitu tých, ktorí boli aktérmi a hlavne recipientmi (v tomto prípade v prvom rade učitelia rôznych stupňov a typov škôl) reformných opatrení a procesov. Táto profesijná mentalita zostávala ukotvená v tých kontextoch, v ktorých bola formovaná. Aj keď na diskurzívnej úrovni došlo k zásadným zmenám v obsahu a spôsobe diskurzívnych praktík, praktické (nediskurzívne) konanie nedokázalo sledovať diskurzívne posuny. Platí to, aspoň v slovenských podmienkach, rovnako pre tvorcov reformnej vzdelávacej politiky, aj pre učiteľov v školskej praxi. Historický úsek od roku 1948 po rok 1989 bol dostatočne dlhým obdobím na to, aby formoval určitý typ profesijnej mentality (viac Porubský, 2007), ktorá sa mala uplatniť v skokom zmenených a formálne úplne odlišných spoločenských, politických i profesionálnych podmienkach.

C. Birzea (2008) v súvislosti s tranzitívnymi procesmi v postkomunistických krajinách hovorí o troch typoch zmien, ktoré v určitých časových úsekoch prebiehajú v týchto spoločnostiach. Kým politické zmeny prebehnú do piatich rokov a ekonomické zmeny do 10 rokov, zmeny kultúry sa v skutočnosti udejú až generačnou výmenou v priebehu 25 rokov. Ide o zmeny hodnotového systému, postojov, kompetencií, sociálnych vzťahov i životného štýlu, determinujúce aj zmeny profesijnej mentality, v našom prípade aktérov reformnej vzdelávacej politiky i učiteľov. Asi nie je náhodné, že, blížiac sa k časovej hranici 25 rokov od roku 1989, sa začínajú objavovať hlasy o potrebe historickej reflexie obdobia tzv. reálneho socializmu. Je to jednak preto, že prevláda akýsi všeobecný pocit vyjadrený myšlienkou o tom, že opakom zla nemusí byť vždy iba dobro. Na druhej strane sa začína historická reflexia uplynulých 20 rokov už v nových kultúrnych podmienkach, čo umožňuje hľadiť aj na obdobie pred rokom 1989 bez nebezpečenstva „prezentizmu“, teda úsilia vykladať minulosť slovníkom súčasnosti (Mareš, 2010).

V tomto zmysle sa pokúšame v našom príspevku reflektovať problematiku tzv. normalizačnej vzdelávacej politiky, príznačnej pre sedemdesiate a osemdesiate roky minulého storočia v Československej socialistickej republike ako implicitný determinant formovania a dopadov reformnej vzdelávacej politiky a reformného verejného diskurzu na Slovensku po roku 1989 až po súčasnosť. Máme ambíciu urobiť tak bez nároku na komplexnosť a úplnosť. Ide len o pokus „ilustrovať“ faktor komplexnosti historického vývoja a reálnej potreby reflektovať tento jav ako determinant politického rozhodovania, v tomto prípade na poli školských reforiem.

2 Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy

Ak hovoríme o tzv. normalizačnej politike v socialistickom Československu v oblasti výchovy a vzdelávania, tak tá sa jednoznačne viaže s dokumentom Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorý schválil ÚV KSČ v roku 1976 ako projekt, ktorý mal naštartovať úplnú modernizáciu československého školstva na všetkých jeho stupňoch, tzv. novú koncepciu. V širšom politickom kontexte tu išlo o ďalší z projektov, ktorý mal legitimizovať v očiach verejnosti ideológiu a politiku komunistickej strany po roku 1968, ktorá sa usilovala o „normalizáciu“ verejnej akceptácie okupácie Československa sovietskou armádou a z toho vyplývajúce ekonomické, sociálne, kultúrne a politické skutočnosti. Vtedajšie vedenie KSČ si uvedomovalo, že musí verejnosti ponúknuť nejakú

protihodnotu umlčanej Pražskej jari. Preto sa vracia k výsledkom reprezentatívneho sociologického prieskumu, ktorý sa na objednávku ÚV KSČ v roku 1967 uskutočnil v 600 miestnych straníckych organizáciách a ktorý indikoval ako prioritnú potrebu riešenie ekonomického rozvoja spoločnosti (Poučení..., 1988). Naštartovanie stále viac zaostávajúceho ekonomického rozvoja bolo determinované širším spoločenským a kultúrnym kontextom, v ktorom jednu z kľúčových úloh zohrávala otázka reformy výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorá by takto vyhovovala spoločenským a ekonomickým požiadavkám. Ideologické zdôvodnenie potreby tejto reformy bolo teoreticky podopreté „normalizovanou“ podobou (Kedrov, Richta & Odujev, 1974) diela kolektívu autorov pod vedením akademika Radovana Richtu s názvom Civilizace na rozcestí - společenské a lidské souvislosti vědecko-technické revoluce (1966).

R. Richta ako teoretik rozvinutej socialistickej spoločnosti aj so svojimi spolupracovníkmi v uvoľnenej atmosfére nastupujúcej Pražskej jari teoreticky vymedzil víziu ďalšieho civilizačného rozvoja na báze konceptu vedecko-technickej revolúcie. Aj keď sa Richtov koncept vedecko-technickej revolúcie stal priznaným predobrazom konceptu informačnej spoločnosti a na Západe mal na jeho teoretikov značný vplyv (Stehr, 1994), normalizačné politické vedenie KSČ ho použilo ako legitimizačnú kategóriu svojej hospodárskej i vzdelávacej politiky. Tak sa do koncepčného dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy dostali ako cieľové kategórie požiadavky typu (Richta et al., 1966):

- pre každého polytechnickú prípravu s vyváženou humanitnou úrovňou, všeobecné úplné stredoškolské vzdelanie, osvojenie základov logiky a všeobecnej metodológie súdobej techniky ako podmienku aktívnej, subjektívnej účasti každého človeka v následných pokrokoch civilizácie;
- rýchly vzostup elementárnej vedeckej (vysokoškolskej) prípravy, aby bola schopná podchytiť každú možnosť kultivácie objaviteľského talentu, t.j. nebola limitovaná ničím iným, než ľudskými schopnosťami;
- potreba vzdelávať sa, učiť sa po celý život - koncept priebežného vzdelávania;
- aby vzdelávacia sústava nebola postavená iba na úsilí čo najviac dostať do hláv žiakov, ale aj na tom, aby z týchto žiakov dostala čo najviac tvorivých síl;
- potreba cesty širokého všeobecného vzostupu vzdelanosti, ktorá postupne vtáhuje človeka do najrôznejších oblastí ľudskej činnosti, provokuje jeho potenciálne schopnosti a nevytvára predčasnú bariéru úzkej špecializácie, ktorá by odsúdila neskoro prebudený talent k živoreniu;
- potreba diferencovať žiakov individualizáciou vzdelávania hneď, ako sa spoľahlivo prejavia vlohy, ale ešte skôr, než spovrchnejú, rozptýlia sa, lebo bez potrebnej špecializácie dnes nenájde človek kontakt s civilizačným pokrokom.

Projekt Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy mal veľmi vysoké ambície a bol zrejme najkomplexnejším reformným pokusom týkajúcim sa slovenského školského systému druhej polovice 20. storočia, vrátane aj reforiem po roku 1989, ktoré vyústili do školského zákona z roku 2008. Z formálneho hľadiska niesol takmer všetky znaky systémovej reformy. Mnohé jeho prvky, očistené od ideologického nánosu tej doby, by obstáli aj v súčasných reformných pokusoch na Slovensku. Reforma prebiehala na troch úrovniach:

1. na štruktúralno-organizačnej úrovni sa dotýkala štruktúry výchovno-vzdelávacej sústavy;
2. na inštitucionálnej úrovni sa dotýkala charakteru procesu výučby;
3. na obsahovej úrovni sa dotýkala rozsahu a štruktúry obsahu výučby.

Jediná oblasť, ktorá zostala v podstate reformou nedotknutá, bola oblasť riadenia. Tu totiž platila absolútna riadiaca zásada marxizmu-leninizmu nazvaná demokratický centralizmus.

Bol založený na totálnej politickej moci KSČ, ktorej centrálna rozhodnutia boli de facto nespochybniteľné a nekriticizovateľné. Práve táto skutočnosť, že prvoplánovo mala táto reforma slúžiť ako nástroj upevňovania ideologickej a politickej moci KSČ sa stala aj rozhodujúcim faktorom jej neúspechov.

Na štrukturálno-organizačnej úrovni mala smerovať reforma k postupnému zavádzaniu povinného 12 ročného vzdelávania v rámci programu stredného všeobecného polytechnického pracovného vzdelávania všetkej mládeže, ktorý mala zabezpečiť „integrovaná, vnútorne diferencovaná dvanásťročná stredná škola, svojim obsahom a metódami zabezpečujúca jednotu a optimálnu vyváženosť všeobecného, polytechnického a odborného vzdelania“ (Ďalší rozvoj..., 1978, s. 37). Novokoncipovaná základná škola v trvaní osem rokov (doteraz päťročný prvý stupeň bol skrátene na štyri roky) mala predstavovať otvorený systém, na ktorý mali organizačne i obsahovo nadväzovať rozličné typy stredných škôl. Tri prúdy stredného vzdelania sa mali postupne funkčne i obsahovo zblížovať tak, aby všetci absolventi mali možnosť získať úplné stredoškolské vzdelanie ukončené maturitnou skúškou.

Na inštitucionálnej úrovni vychádzal projekt z predpokladu naplnenia potreby modernizácie metód (a obsahu) práce školy, ktoré mali zabezpečiť dôsledné spojenie s výrobnou praxou a životom spoločnosti (Ďalší rozvoj..., 1978). Didaktická teória, na ktorej bola nová koncepcia výchovy a vzdelávania postavená sa označovala ako rozvíjajúce vyučovanie. Rozpracoval ju vo vtedajšom Sovietskom zväze tím pod vedením L. V. Zankova (1971) na báze kultúrno-psychologickej koncepcie L. S. Vygotského. Táto, na svoju dobu veľmi podnetná a v mnohých oblastiach aj veľmi odvážna teória, však bola aplikovaná v československých normalizačných podmienkach rigidným spôsobom a to i napriek tomu, že v domácom prostredí vznikali mnohé podnetné práce, ktoré vytvárali veľmi dobrú teoretickú bázu pre jeho úspešnú realizáciu (napr. Skalková, 1971; Tollingerová, 1976/77; Mareš, 1979; Helus, 1979, 1982; Kulič, 1979; Hrabal, 1979).

Aplikácia Zankovových téz bola poňatá veľmi zúženým spôsobom, čo sa prejavilo na obsahovej úrovni, ktorá sa dotýkala rozsahu a štruktúry obsahu výučby. Svojský spôsob uplatnenia princípu vedúcej úlohy teoretických vedomostí priniesol nebývalý nástup scientistického prístupu ku konštrukcii obsahu učiva, čo sa zásadne dotýkalo hlavne na štyri roky skráteneho prvého stupňa základnej školy. Konštrukcia obsahu učiva nadobudla charakter propedeutiky vedných odborov, z ktorých daný vyučovací predmet čerpal svoj obsah. To bolo spojené s relatívne vysokou mierou abstrakcie a presýtenosťou odbornou terminológiou. Princíp postupu rýchlym tempom tak ako bol uplatňovaný, viedol k predimenzovanosti rozsahu učiva, keďže sa uplatňoval v zmysle čo najrýchlejšieho prechodu z jednej témy (tematického celku) na druhú.

Tieto a ďalšie faktory vyplývajúce zo spôsobu uplatňovania politickej moci spôsobovali, že sa začali hromadiť problémy. Keďže to ohrozovali legitimizačné zámery normalizačnej politiky, začali sa postupne uplatňovať nesystémové nápravné reformy, ktoré trvali v podstate až do roku 1989 a stále sa viac a viac vzdŕaľovali pôvodným pedagogickým zámerom, ktoré sa podriaďovali aktuálnym ideologickým a politickým potrebám moci.

3 Reformná vzdelávacia politika a reformný diskurz po roku 1989

Horeuvedená skutočnosť bola dekonštrukčným východiskom pre zmeny, ktoré sa udiali v slovenskom školstve po roku 1989 ako súčasť komplexnej transformácie spoločnosti a jej politicko-hospodárskeho systému. Ak neberieme do úvahy prvé mesiace po novembri 1989 ako obdobie politického nadšenia a určitej ideologickej naivity, čoskoro sa ukázalo, hlavne po

roku 1992, že politické elity nedokázali v oblasti koncipovania štátnej vzdelávacej politiky reflektovať historické kontexty v rámci ktorých bol slovenský školský systém v určitom širšom časovom horizonte vytváraný a ktorý formoval mentalitu jeho aktérov.

Vo sfére politických elít sa vyhranili dve názorové skupiny, ktoré by sme mohli vzájomne odlišiť podľa prístupu k posudzovaniu vývojových perspektív slovenského školského systému. Pre účely tejto práce ich označíme ideologicky neutrálnymi termínmi diachrónny a synchronný. Tieto termíny nám umožnia, aby boli využité ako konceptuálne rámce pre rozmanité ideologické zafarbenia, ktoré nadobúdali v priebehu času. Jedna názorová skupina uplatňovala viac diachrónny pohľad, kým druhá názorová skupina uprednostňovala synchronný pohľad.

Názorová skupina preferujúca diachrónny pohľad na posudzovanie školského systému ho síce vnímala v historickej perspektíve, ale nekriticky ho posudzovala ho ako vyspelý, funkčný a v globálnom meradle výrazne konkurencieschopný. Jeho ďalšiu perspektívu posudzovala konzervatívne, s dôrazom na ochranu jej existujúcich kvalít. Aj keď to nebolo explicitne nikdy deklarované, tieto kvality videla v rezultátoch školských reforiem v rámci normalizačnej koncepcie Ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Odvolávala sa pritom na vysokú vedomostnú úroveň žiakov a absolventov škôl, na ich disciplinovanosť a schopnosti vynájsť sa s rozmanitých životných situáciách. Politické strany, ktoré sa prikláňali k tejto názorovej platforme boli izolacionalisticky orientované s príklonom k nacionalistickej rétorike (i politickým činom) a paternalistickému ponímaniu štátnej moci. Medzinárodné postavenie Slovenska vnímali skôr ako „most medzi Východom a Západom“, než ako súčasť európskych a euroatlantických politických štruktúr.

Názorová skupina preferujúca synchronný pohľad na posudzovanie edukačného systému ho neposudzovala v historickej perspektíve, ale len vo vzťahu k tzv. vyspelým krajinám. Z tohto pohľadu ho vnímali ako zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu hlavne rigidné lipnutie na encyklopedických vedomostiach, ktoré nemajú praktické využitie, odtrhnutie školy od života a odmietanie názorového pluralizmu v edukačnom procese. Jeho perspektívy videli v čo najväčšom možnom zrieknutí sa rezultatov jej historického vývoja, v jeho otvorenosti voči vonkajším vplyvom (otvorenosť tzv. vyspelému svetu), ktoré posudzovali takmer výlučne len pozitívne. Politické zázemie predstaviteľom tohto názorového prúdu zabezpečovali politické strany, ktoré boli proeurópsky a prozápadne orientované a pohybovali sa skôr na pravej strane politického spektra.

Medzi rokmi 1989 a 1992 dominovali predstavitelia synchronného pohľadu na posudzovanie a vymedzovanie perspektív slovenského školského systému. Spôsob ich politického i pedagogického myslenia zachytáva dokument pod názvom Duch školy (1990). Cieľ, ktorý autori sledovali znel „navrhnuť dokument obsahujúci všeobecné zásady budúceho československého školstva, ktoré by vyjadrovali nového, demokraticky a humanisticky orientovaného ducha nášho školstva, na rozdiel od totalitne, administratívno-byrokraticky orientovaného ducha, ktorý vládol v našom školstve až do „nežnej revolúcie“ z konca roku 1989 a ktorý len nechotne opúšťa naše školstvo“ (Duch školy, 1990, s. 3).

Medzi rokmi 1992 a 1994 dominuje politický názorový prúd preferujúci diachrónny pohľad na slovenský školský systém a jeho úlohy v spoločnosti. Je to obdobie vývojového dualizmu, kedy sa štátna vzdelávacia politika vyznačuje výraznými konzervatívnymi (nie konzervatívnymi v politickom slova zmysle) tendenciami ochraňujúcimi systém pred „deštruktívnymi zahraničnými vplyvmi“. Zároveň sa tu rozvíja široký reformný prúd, ktorý reprezentujú progresívny učitelia a ich organizácie a ktorý pod strešným označením humanistická pedagogika preferuje pokračovanie synchronného pohľadu na perspektívy slovenského školstva, často až nekritickým a utilitaristickým spôsobom. Svoje idey sa im

podarilo politicky etablovať v krátkom období im priaznivých politických turbulencií tej doby. Dokladuje to dokument s názvom Konštantín (1994), ktorého ambíciou bolo stať sa Národným programom výchovy a vzdelávania. Vychádza pritom z liberálneho poňatia základu spoločnosti, ktorý tvorí slobodný jednotlivec, ktorý má primárnu zodpovednosť za svoje vzdelávanie, ktoré môže naplniť uplatnením práva výberu typu vzdelania a školy. Štát prestáva byť univerzálnym poskytovateľom životných istôt, preto je vzdelávanie chápané ako verejná služba. Funkčnosť týchto služieb má zabezpečovať efektívny a transparentný systém financovania založený na výkonových normatívoch.

Po krátkom intermezze v roku 1994 pokračuje dominancia reprezentantov diachrónneho pohľadu až do roku 1998. Je pritom zaujímavé, že predstavitelia tohto názorového prúdu nikdy explicitne nekoncepovali svoje politické postoje v nejakom koncepčnom dokumente. Ich politika sa realizovala vždy na úrovni konkrétnych politických rozhodnutí.

Po roku 1998 však dochádza k dvojitej zmene v tomto smere. Prvá zmena predstavovala trvalejšiu politickú dominanciu predstaviteľov synchronného pohľadu na perspektívy slovenského školského systému. V rámci tohto prúdu začína stále viac prevažovať neoliberalná ideológia, presadzujúca ekonomické pohľady na danú problematiku. Táto tendencia je už, aj keď zatiaľ implicitne, obsiahnutá v dokumente pod názvom Milénium (1999), ktorý obsahoval návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15/20 rokov. Tento dokument bol schválený slovenským parlamentom v roku 2002 ako Národný program výchovy a vzdelávania v SR (viac Kosová & Porubský, 2011). Druhá zmena sa udiala v radoch reprezentantov diachrónneho pohľadu, kde sa preskupili politické sily. Predstavitelia izolacionistických populistických politických smerov boli vystriedaní predstaviteľmi politiky konzervatívneho a neokonzervatívneho razenia, ktorí sa deklarovali ako protipól humanisticky orientovaných pedagogických konceptov (Pupala, 2004). Išlo v prvom rade o pôsobenie konzervatívne orientovaných think-tankov, ktoré medzi rokmi 2000 a 2011 vyprodukovali množstvo koncepčných materiálov, ktoré v podstate preberali neokonzervatívne a neoliberálne politické názory na tvorbu vzdelávacej politiky tak, ako ju poznáme v západnej Európe a v USA. Takže v tomto prípade už nejde o obhajobu historickej kontinuity, ale paradoxne, podobne ako v prípade predstaviteľov synchronného pohľadu, o nasledovanie konzervatívnych vzorov vyspelého sveta. Aj keď tento smer nikdy nemal bezprostredný vplyv na štátnu vzdelávaciu politiku, jeho idey sa sprostredkovane objavili v dikcii školského zákona z roku 2008 a následných kurikulárnych dokumentoch, ktoré sú eklektickou zmesou humanistickej terminológie, konzervatívnych postojov a neoliberálne orientovanej kurikulárnej politiky.

4 Záver

V závere vyvstáva jedna zásadná otázka, týkajúca sa potreby brať do úvahy aj historický kontext pri koncipovaní transformačných procesov školského systému v takej postkomunistickej krajine ako je Slovensko, resp. kdekoľvek inde. Možno by sa mohlo zdať, že pri tak zásadnej politickej zmene aká nastala v bývalom Československu v roku 1989, je historická diskontinuita politickou nevyhnutnosťou. Ale, ako sme už v úvode spomenuli, spoločenské procesy majú vždy jednak svoju historickú zotrvačnosť a na druhej strane svoju formatívnu funkciu vo vzťahu k mentalite sociálnych skupín, ktorá v nemalej miere determinuje ich správanie a konanie v realite každodenného života. Toto správanie a konanie nemusí v skutočnosti sledovať explicitne formulované deklaratívne zámery a ciele. Súčasná verejná mienka sa prikláňa k názoru, že transformačné procesy v slovenskom školskom systéme nenaplnili verejné očakávania. Preto vzniká legitímna otázka, že prečo. Dôvodov a príčin by sme našli množstvo. Jedným z nich je aj absencia akejkoľvek odbornej reflexie

toho, čo bolo po roku 1989 deklaratívne dekonštruované a čo malo byť zároveň aj prekonané, ale zrejme nebolo.

Ukazuje sa, že kategorické vymedzovanie sa zástancov diachrónneho a synchronného pohľadu na možnosti transformácie slovenského školského edukačného systému po roku 1989 nebolo produktívne. Prejavovalo sa v dvoch krajnostiach. Radikálny diachrónny pohľad bol v podstate extrémnym konzervativizmom usilujúcim sa zabrániť akejkoľvek zmene. Z tohto dôvodu jeho protagonisti nechceli, pravdepodobnejšie ani neboli schopní, ďalej rozvíjať pozitívne historické skúsenosti v nových demokratických podmienkach. Radikálny synchronný pohľad bol na druhej strane vo svojej podstate extrémne liberálny, nekriticky otvorený všetkým impulzom, ktoré prichádzali z „vyspelejších“ politických, sociálnych a kultúrnych teritórií hlavne anglosaskej proveniencie. Jeho protagonisti nedokázali hľadať historické prieniky ani s blízkou, ale ani s ďalekou minulosťou. To im v skutočnosti bránilo porozumieť podstate sociálnej a kultúrnej reality (vrátene edukačnej), ktorú chceli meniť. Edukačná realita po roku 1989 bola v podstate reliktom tzv. novej koncepcie z roku 1976. Mnohé jej výsledky sa implicitne zachovali až do dnešných čias. Koncipovanie a hlavne aplikácia školského zákona z roku 2008, ktorý má reformné ambície porovnateľné s tzv. novou koncepciou, by mohlo byť efektívnejšie, keby mu predchádzala kritická analýza reformy z roku 1976. Aj keď sú situované obidva reformné pokusy do diametrálne odlišných spoločensko-politických podmienok, historické kontinuum nemožno ignorovať.

Komparatívna nevýhoda tzv. novej koncepcie z roku 1976 spočíva v tom, že sa realizovala v nedemokratických podmienkach. Dokonca môžeme tvrdiť, že cieľom tejto koncepcie bolo upevniť nedemokratické podmienky. To nakoniec viedlo k tomu, že sa nikdy nemohla naplniť v plnom rozsahu a hĺbke. Pedagogická podstata reformy bola podriadená ideologickým cieľom. Reforma v podstate nesledovala skutočné celospoločenské ciele, ale len ciele úzkej politickej elity. Boli však v nej zakomponované také pedagogické myšlienky, ktoré bolo možné v demokratických podmienkach úspešne rozvíjať ďalej. Dokazuje to napr. úspech Vygotského teórie hlavne v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch v USA (Berk & Winsler, 1995; Dixon-Krauss, 1996).

Komparatívnou nevýhodou reformy z roku 2008 je neschopnosť aktérov reformy v plnej miere využiť jej komparatívne výhody – demokratické spoločenské podmienky. V súčasnosti sa ešte nedá jednoznačne identifikovať prečo je to tak. Podobne ako to bolo v prípade tzv. novej koncepcie, aj v tomto prípade zohrali pomerne veľký význam politické záujmy vládnucej elity, ktoré ovplyvnili to ako bola reforma pripravovaná, spustená a realizovaná. Rezignácia aktérov tejto reformy na diachrónny aspekt transformačného procesu zrejme významným spôsobom poznačila jeho kvalitu.

Zdá sa, že z konzervatívny (nie nevyhnutne konzervatívny) postoj maskujúci sa za diachrónny pohľad na školský systém a jeho transformáciu neprináša jeho lepšiu kvalitu. Tento postoj odmieta impulzy externého prostredia v podstate bez toho, aby ich hlbšie analyzoval. Ako však ukazujú niektoré dopady horúčkovitej reformátorskej (nie nevyhnutne aj transformačnej) aktivity, ani nesystémové reformy maskované synchronným pohľadom na perspektívy školy a školského systému, nemusia znamenať lepšiu kvalitu. Reformátorský postoj je totiž otvorený voči všetkým impulzom externého prostredia bez toho, aby ich hlbšie analyzoval a reflektoval. Akokoľvek, školský systém zrejme nemožno vnímať ako nezávislú entitu na externom prostredí, ktorým dnes už nie sú len ostatné sféry spoločnosti, ale aj globálna ekonomická, spoločenská, kultúrna a politická realita. Takmer s istotou môžeme konštatovať, že existuje pozitívna korelácia medzi kvalitou školského systému a hospodárskou vyspelosťou tej ktorej krajiny. O čom však vieme iba málo, sú ich kauzálne súvislosti. Sme však presvedčení, že vzťah školy a spoločnosti v ktorej škola pôsobí a ktorá ju vytvorila, je komplementárny. Preto pri vytváraní nového modelu školy nikdy nemožno ignorovať

charakter spoločnosti, v ktorej pôsobí a ktorá je výsledkom nejakých špecifických historických procesov formujúcich jej aktuálnu tvár. V tom sú si konzervačné (často aj konzervatívne) a reformátorské (najčastejšie na štrukturálnej úrovni) pohľady na súčasnú a budúcu podobu školy veľmi podobné. Oba nedostatočne reflektujú historicky determinovanú spoločenskú realitu, ktorej súčasťou sú aj výsledky normalizačnej vzdelávacej politiky sedemdesiatych a osemdesiatych rokov v socialistickom Československu.

Literatúra

- Helus, Z. (1979). Pojetí školní úspěšnosti žáků. In Z. Helus, V. Hrabal, V., Kulič & J. Mareš. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae* 2(2), 105 – 113.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman.
- Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky.* (1990). Bratislava: MŠMa Tv.,.
- Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa.* (1978). Bratislava: SPN.
- Kedrov, B. M., Richta, R., & Odujev, S. P. (1974). *Člověk - věda - technika. K marxisticko-leninské analýze VTR*. Praha: Svoboda.
- Konštantín. Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995 – 2015.* 1. a 2. diel. (1994). Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kulič, V. (1979). Efektívni řízení učebních činností. In Z. Helus, V. Hrabal, V., Kulič & J. Mareš. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Mareš, J. (1979). Učební cíl, učivo a školní úspěch žáka. In Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V. & Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Mareš, J. (2010). O vstupování na tenký led. In *Pedagogika* 2(60), 99 – 103.
- Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov.* (2001). Bratislava: IRIS.
- Porubský, Š. (2007). *Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie : Učiteľ - diskurz – žiak*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. Sjezdu KSČ.* (1998). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. v Praze, (7. vydání).
- Průcha, J. (2011). Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? Diskusní příspěvek k úvodníku J. Mareše (Pedagogika, 2010, LX, č. 2). *Pedagogika* 2(61), 187 – 190.
- Pupala, B. (2004). *Narcis vo výchove*. Bratislava: VEDA.
- Richta, R. at al. (1966). *Civilizace na rozcestí: společenské a lidské souvislosti vědecko-technické revoluce*. Praha: Svoboda.
- Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societise*. London: Sage.
- Tollingerová, D. (1976). K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh. In *Socialistická škola, 4*, (76/77), 156 – 160.

Kontakt

Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
stefan.porubsky@umb.sk