Reforma kurikula na Slovensku v komparatívnom kontexte

Curricular Reform in Slovakia in a Comparative Context

Juraj Kresila

Abstract: The article offers a comparative view on current curricula in the primary area developed within the whole range of educational reform in both England and Slovakia. If education reform is viewed not as a one-off, isolated in time, event, then England, the education of which has since the introduction of the National Curriculum in 1988 been regularly revised by the central government, serves as an inspiring comparative case study. In addition to that, England is a country in which the responsibility for some aspects of education is traditionally delegated downwards as a result of which the system of education is marked by a high degree of decentralisation. Home education reform activities indicate their conformity with analogous reform initiatives within the European Union. But, if the reform rhetoric is limited to curricular contents update, the reform is doomed to fail in producing desired educational effects, since a syllabus is only a part of a curriculum as a structurally more complex mechanism. The article provides a systematic analysis and qualitative evaluation of the relevant curricular documents from both countries – from the perspective of coherence and ideological integrity of their components. The compared curricula differ in their respective theoretical and philosophical underpinnings and the stages of implementation.

Key words: Education reform, National Curriculum, England, Slovakia, Decentralisation of education

Úvod

Slovenské školstvo, ktoré v súlade s regionálnymi tradíciami strednej a východnej Európy doteraz predstavovalo výrazne centralizovaný systém, sa nachádza v štádiu hľadania efektívnej cesty k decentralizácii vzdelávania. Európska komisia vo svojej *Správe o kvalite školského vzdelávania v Európe* z mája 2000 [Európska komisia 2002] vytyčuje päť výziev pre zlepšenie kvali-

ty vzdelávania v Európe. Jednou z nich je aj výzva k decentralizácii školstva. Vychádza sa z predstavy, že rozhodovať o svojich záležitostiach by mal primárne ten subjekt, ktorý je prijímanými rozhodnutiami najviac dotknutý (škola). Decentralizácia vnímaná v tomto kontexte má svoju logiku, lebo v demokratickej a pluralitnej spoločnosti nemožno nájsť unikátny a zároveň najefektívnejší model vzdelávania, ktorý by bol centrálne predpísaný a akceptovateľný pre všetkých. Z uvedeného aspektu predstavuje pre Slovensko komparatívne zaujímavú prípadovú štúdiu anglická skúsenosť s edukačnou reformou z konca 80-tych rokov. Radikálnosť, s akou pristúpila k edukačnej reforme v danom období vláda Margaret Thatcherovej sa stala modelom aj pre zahraničné vlády, či už ľavicovo alebo pravicovo orientované, pri uskutočňovaní podobných reforiem vo vlastných krajinách [Aldrich 1994]. Zavedenie systému štandardizovaného Národného kurikula v danom období predstavovalo pre anglické školstvo posun od heterogénneho a relatívne autonómneho systému vzdelávania smerom k centrálne riadenému systému. Dá sa predpokladať, že obe uvádzané tendencie, teda prenášanie niektorých rozhodovacích právomocí na úroveň školy v silno centralizovaných edukačných systémoch (Slovensko), a zavedenie jednotného vzdelávacieho rámca v tradične heterogénnom edukačnom systéme (Anglicko) smerujú k modelu, odbornou literatúrou označovanému ako utilitárne kurikulum založené na výstupoch [Marsh 2004].

V demokratických štátoch, v ktorých rezort vzdelávania spadá pod centrálnu správu, politici často pristupujú s vysokou mierou entuziazmu pri zavádzaní zmien v školstve, so snahou prezentovať ich ako edukačnú reformu. Odborná pedagogická verejnosť v takýchto krajinách preto často vystupuje ako skeptický a skôr opozičný hlas volajúci po rozumnom a triezvom limitovaní prehnanych snáh politikov o reformu za každú cenu. Na Slovensku je problematika edukačnej reformy vnímaná odborníkmi zväčša ako potreba rozhybať desaťročiami nemenný systém. Postupne sa však aj tu vynárajú na odborných fórach prvé konfrontácie predstáv jednotlivých teoretikov a politikov o tom, akým smerom reformovať školstvo. Oblasť školstva, o ktorú z politického hľadiska nebol dlhodobo záujem, sa v druhej polovici prvej dekády nového milénia dostáva do centra pozornosti odborníkov, politikov i verejnosti.

Edukačná reforma, ktorá od konca 80-tych rokov prebehla v Anglicku je po istom časovom odstupe dostatočne kriticky zreflektovaná odbornou literatúrou. V našom príspevku sa opierame o literárne zdroje, ktoré poskytujú historicko-analytický náčrt etapy vývoja anglického školstva. V centre našej pozornosti sú súvislosti, ktoré bezprostredne predchádzali prijatiu reformného zákona [Education Reform Act] v roku 1988, a potom analyzujeme vybrané aspekty prípravy a implementácie edukačnej reformy v Anglicku. V centre

našej pozornosti sú argumenty, pomocou ktorých sa legitimizovala potreba uskutočniť edukačnú reformu. Zaoberáme sa príčinami negatívneho stavu, ktorý bolo potrebné edukačnou reformou adresovať a odstrániť. Skúmame a analyzujeme celkovú koncepciu edukačnej reformy, pričom sa detailnejšie sústreďujeme na základné piliere Národného kurikula. Nakoniec sumarizujeme základné koncepčné východiská rozvoja slovenského školstva a komparatívne hodnotíme charakteristiky oboch edukačných kontextov.

Významné medzníky vývoja anglického školstva v druhej polovici 20. storočia

V súlade s dobovým úsilím vybudovať sociálny štát bol v roku 1944 v Anglicku¹ prijatý zákon o vzdelávaní *The Education Act*. Snahy sociálne zabezpečiť žiakov v oblasti vzdelávania a poskytovať im rovnosť edukačných príležitostí (z hľadiska sociálnej triedy, pohlavia a svetonázoru) vychádzali z dobového konsenzuálneho názoru, že za zlepšenie kvality života občanov je primárne zodpovedný štát [McCulloch 2006].

Edukačný zákon z roku 1944 rozčlenil povinnú školskú dochádzku na dva stupne, primárny (do 11. roku veku) a sekundárny (s minimálnym vekom pri ukončení povinného vzdelávania 15 rokov). Zákon garantoval nárok na bezplatné vzdelanie aj v druhom (sekundárnom stupni) štúdia. V sekundárnom stupni sa uplatňoval tzv. tripartitný systém, teda paralelná existencia troch rôznych typov škôl: gymnáziá, technické školy a tzv. moderné stredné školy. Uvedené typy škôl zodpovedali buď akademickému zameraniu poskytovaného vzdelávania, alebo odborno-technickému, alebo ich kombinácii [Aldrich 2002].

Rozdelenie povinnej školskej dochádzky na dva stupne vyvolal tlak na primárne školy, aby prednostne pripravovali žiakov na úspešné zvládnutie transferových skúšok, tzv. 11+ alebo *Eleven Plus*, ktoré absolvovali vo veku 11 rokov. Výsledok skúšok bol smerodajný pre pokračovanie žiaka v štúdiu

¹ Nami uvádzaným termínom *Anglicko* nezovšeobecňujeme predmet našej analýzy na celé teritórium Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska. Aj keď je Spojené kráľovstvo Anglicka, Walesu, Škótska a Severného Írska štátnym celkom s jednotnou centrálnou vládou, predsa existujú odlišné kultúrne tradície v jeho jednotlivých častiach, ktoré sa prejavujú aj v edukácii. Navyše od roku 1998 centrálna vláda Spojeného kráľovstva postúpila mnohé zo svojich právomocí na jednotlivé národné parlamenty. Najvyššia miera autonómie vzdelávacieho systému je príznačná pre Škótsko. Severné Írsko sa v koncepcii svojho Národného kurikula opiera o Anglicko, a Wales, vzhľadom na historicky najdlhšie trvajúcu úniu s Anglickom, má s Anglickom aj jednotnú vzdelávaciu štruktúru.

na jednom z troch uvedených typov stredných škôl. V dôsledku toho nebol v 50-tych rokoch v anglických primárnych školách vytvorený dostatočný priestor na uplatňovanie vyučovacích metód inšpirovaných pedagogickým progresivizmom. Avšak na prelome 50. a 60. rokov nastala v spoločnosti všeobecná dezilúzia v názore na spravodlivosť tzv. tripartitného alebo trojcestného systému druhostupňového vzdelávania. Ad hoc reakciou na vzniknutú situáciu bola koncepcia tzv. *comprehensive school*² alebo jednotnej strednej školy [Průcha 1997], určenej pre všetkých žiakov, bez potreby selekcie, zohľadňujúcej úroveň ich akademických schopností.

Zavádzaním systému jednotnej alebo všeobecnovzdelávacej (*comprehensive*) strednej školy v polovici 60-tych rokov sa primárne školy zbavili zodpovednosti za prípravu žiakov na úspešné absolvovanie výberových testov podmieňujúcich vstup na istý typ strednej školy (gymnázium). Dôsledkom daného kroku sa otvoril väčší priestor pre flexibilné uplatňovanie rozmanitých prístupov k vyučovaniu. Edukačnú prax primárnej školy tak začali významnejšie ovplyvňovať pedagogické názory progresivistickej koncepcie. Rovnako významnými sa v danom období ukázali aj psychologické teórie, ktoré kladli dôraz na ontogenetické aspekty a edukačné špecifiká mladšieho školského veku [Cunningham 1988].

V roku 1963 iniciovala centrálna vláda prieskum stavu primárneho školstva. Uvedeným zadaním bola poverená parlamentná komisia tvorená akademikmi, školskými inšpektormi, ako aj učiteľmi z praxe³. Práca komisie trvala rok a jej poslaním bolo identifikovať a následne diseminovať také pedagogické aspekty, ktoré komisia považovala za cennú a žiadanú edukačnú prax, za účelom skvalitnenia primárneho vzdelávania. Oficiálny názov správy znel *Children and their Primary Schools* (Deti a ich primárna škola). Tak v názve, ako aj v úvode sa autori správy prihlásili k pedocentrickej pedagogike orientovanej na dieťa (*child-centred education*) [CACE 1967]. Správa analyzovala a oceňovala vybrané edukačné iniciatívy učiteľov, ktorí vo svojej praxi uplatňovali prvky progresivistickej, na dieťa orientovanej pedagogiky. Vo svojej správe komisia odmietala koncept primárnej školy ako bezprostrednej prípravky na nasledujúci stupeň vzdelávania a uprednostňovala pozíciu primárnej školy ako inštitúcie, ktorá sprostredkúva edukačne hodnotné skúsenosti a procesy tvoriace základ pre vzdelávanie na druhom stupni.

² Impulzom na zavedenie jednotnej školy boli aj empirické výskumy v 50. a 60. rokoch v Anglicku, ktoré spochybnil názory o vysokej korelácii medzi vrozeným inteligenčným stupňom dieťaťa a potenciálom jeho ďalšej vzdelateľnosti [Radford 2002].

³ Komisii predsedala členka hornej snemovne britského parlamentu Lady Plowdenová, čím sa záverečná správa komisie publikovaná roku 1967 v odbornom žargóne označuje ako *Plowden Report* [Conner, Lofthouse 1990]

V odporúčaniach parlamentnej komisie sa vyprofilovali štyri cieľové oblasti:

1. Cognitive development (kognitívny rozvoj),
2. Holistic learning (integrované, holistické vyučovanie),
3. Active learning (aktívne učenie sa),
4. Individual differences (rešpektovanie individuálnych rozdielov).

Kognitívny rozvoj

Pedagogika orientovaná na dieťa zdôrazňuje fakt, že detstvo predstavuje významnú etapu v živote človeka, ktoré nemožno redukovanne vnímať iba ako prípravu na dospelosť. Aby mohli učitelia úspešne vychádzať v ústrety celostným edukačným potrebám žiaka, je nevyhnutné, aby boli oboznámení s vedeckými poznatkami z oblasti vývinovej psychológie. Uspokojovanie celostných potrieb žiaka rovnako súviselo s prekonávaním umelo vytvorených hraníc medzi vyučovacími predmetmi [CACE 1967; paragraf 7, 9, 505].

Integrované vyučovanie

V správe komisie sa tvrdí, že v danom štádiu vývinu dieťaťa je získavanie faktických poznatkov menej dôležité ako posilňovanie schopnosti dieťaťa klásť otázky a následne na ne nachádzať uspokojivú odpoveď. V súlade s dobovými vedeckými názormi komisia konštatovala, že poznatky, ktoré dieťa akumuluje, nespádajú do jasne vymedzených odborov. Zmysluplná edukácia v primárnom stupni podľa názoru komisie reflektuje záujmy dieťaťa bez ohľadu na ich šírku alebo eklektickosť, pričom nie je konvenčne rozdelená do vyučovacích predmetov a následne sekvenčne dávovaná. Správa spochybňovala tradicionalistické edukačné stratégie ako neprirodzené, keďže nesúvisia s reálnym životom a skúsenosťami dieťaťa. Alternatívne bolo ponúkané integrované kurikulum, ktoré by odrážalo vzťahy medzi poznatkami tak, ako sa vyskytujú v reálnom živote [CACE 1967; paragraf 195].

Aktívne učenie sa

Pri odôvodňovaní zmyslu stratégie pedagogiky orientovanej na dieťa pokračovala komisia v tvrdení, že deti sa najlepšie učia vtedy, ak iniciatíva k učeniu vychádza z nich samotných. Edukačné aktivity vyplývajúce z vlastnej iniciatívy dieťaťa boli komisiou označované ako *discovery learning* (bádateľské učenie sa). Komisia bola presvedčená, že uvedený typ učenia má na dieťa hlbší a trvalejší vplyv, a to najmä v oblastiach intenzity žiakovej skúsenosti (zážitku), oživovania pamäťových stôp, efektivity kognitívneho transferu a rozvoja metakognitívnych schopností [CACE 1967; paragraf 549].

Rešpektovanie individuálnych rozdielov

V správe komisie sa uvádza, že uplatňovanie bádateľského prístupu v rámci integrovaného kurikula umožňuje učiteľovi vhodne reagovať na skutočnosť, že homogénna trieda pozostávajúca z jednotlivcov v rovnakom veku sa môže výrazne líšiť vo svojich kognitívnych potrebách, ako aj v tempe, akým sú žiaci schopní učiť sa. Každý žiak v triede si podľa správy zasluhuje individuálnu pozornosť. Tú však nebolo možné dosiahnuť tradičnými vyučovacími metódami, ale flexibilnou organizáciou vyučovania. Komisiou navrhované prostriedky na dosahovanie daného cieľa boli: skupinová práca podporujúca kooperatívne učenie sa a usporiadanie obsahu vyučovania do tém, ktoré by zvýšili motiváciu žiakov. Správa neodsudzovala vytváranie skupín žiakov podľa úrovne ich schopností, avšak takéto delenie v triede by malo byť vždy viazané na konkrétnu aktivitu a nemalo by byť uplatňované paušálne [CACE 1967; paragraf 203].

Správa komisie predstavuje významnú udalosť v období medzi anglickými edukačnými zákonmi z rokov 1944 a 1988. Aj keď správa prednostne adresovala problémy, ktoré sa týkali primárneho stupňa, jej uzávery a odporúčania boli relevantné pre celý vzdelávací systém.

Prvé kritické hlasy namierené proti uplatňovaniu princípov progresivistickej pedagogiky v edukačnom systéme Anglicka zazneli o dekádu neskôr, v roku 1976, paradoxne od predstaviteľov politickej ľavice [Philips 2001]. Vtedajší premiér labouristickej vlády James Callaghan vo svojom vystúpení na Oxfordskej univerzite adresoval isté výhrady voči úrovni dosahovaných edukačných výstupov žiakov [Callaghan 1976]. Vo svojom prejave konštatoval, že školy nezabezpečujú potreby priemyslu a že od 60-tych rokov uplatňovaná pedagogika orientovaná na dieťa podkopáva akademické štandardy. Riešením uvedených nedostatkov malo byť zavedenie záväzného kmeňového učiva (*core curriculum*). Rovnako sa mala celospoločenská zodpovednosť za úroveň dosahovaných edukačných výstupov vo zvýšenej miere previesť na školy a na učiteľov.

V podobnom duchu sa k stavu v školstve vyjadrovali aj sympatizanti politickej pravice.⁴ V sérii polemických esejí nazvaných *Black Papers*⁵ (Čierne lis-

⁴ Ku kritike dobového edukačného systému, prezentovanej na platforme *Black Papers*, sa pridali aj osobnosti zvučného mena ako C. Burt, H. J. Eysenck, K. Amis alebo I. Murdoch [Riley 1998].

⁵ Názov *Black Papers* bol T. Dysonom zvolený zámerne ako kontrast voči termínu *White Papers* (Biela kniha), ktorý predstavuje oficiálny dokument na prezentáciu názorov vlády a slúži ako podklad pre parlamentnú rozpravu pri prijímaní zákona [Riley 1998]. (Porovnaj s názvom analogického dokumentu *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice* <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>).

ty), publikovaných od roku 1969, uvádzali editori B. Cox a T. Dyson výhrady voči plytvaniu verejnými financiami v rezorte školstva. Rovnako vyjadrovali aj nespokojnosť s úrovňou žiakmi dosahovaných edukačných výstupov, ktorí po absolvovaní primárnej školy často nedisponovali základnými stratégiami jazykovej a matematickej gramotnosti [Conner, Lofthouse 1990: 42].

Dvadsaťročné obdobie nespokojnosti s vývojom anglického školstva, vzťahujúce sa na systém jednotnej školy a plošné uplatňovanie progresivistickej pedagogiky vyvrcholilo prijatím reformného zákona z roku 1988 – *Education Reform Act*. Prijatý zákon predstavoval jednu z najdlhších a najrozsiahlejších britských legislatívnych iniciatív zameraných na reformu štátneho systému vzdelávania po druhej svetovej vojne [Philips 2001]. Filozofia uvedeného zákona predstavuje zaujímavý príklad uplatňovania dvoch ideologicky vzájomne protichodných princípov – trhového mechanizmu a centrálneho riadenia [Lawton 1992]. Trhový mechanizmus spočíval v alokácii finančných prostriedkov priamo na školy v závislosti od počtu žiakov. Predpokladalo sa, že školy sa v dôsledku toho budú snažiť zatraktívniť svoj profil u potenciálneho *zákazníka* – žiaka a rodiča. Menej populárne školy by tak mali byť postupne vytláčané z *trhu*. Centrálne riadenie spočívalo v tom, že pre všetky štátne školy, s výnimkou nezávislých súkromných škôl, Národné kurikulum predstavuje právne záväzný referenčný rámec pre vyučovanie.

Odôvodnenie potreby zaviesť edukačnú reformu

Rétorika zámeru edukačno-reformného zákona z roku 1988 smerovala k celkovej zmene povahy anglického vzdelávacieho systému smerom k jeho väčšej efektívnosti. Keďže Británia bola v povojnovej etape vývoja porazená v ekonomickej oblasti vyspelými štátmi ako Nemecko alebo Japonsko, za jeden zo základných faktorov prispievajúcich k danej skutočnosti bol považovaný stav vzdelávacieho systému. Základom reformných krokov sa tak stal argument, že v záujme zvýšenia konkurencieschopnosti národného vzdelávacieho systému je potrebné previesť zodpovednosť za výstupy edukačného systému z rúk producentov edukácie – učiteľov a regionálnych školských úradov (LEA, Local Education Authorities) – do rúk konzumentov edukácie – rodičov a potenciálnych zamestnávateľov. Takýto princíp voľného trhu sa opieral o súťaž škôl, ktoré mali medzi sebou zápasíť o finančné dotácie a o žiaka. Očakávaným pozitívom daného kroku malo byť aj efektívnejšie využívanie nákladov spojených so zabezpečovaním chodu štátneho systému vzdelávania, v zmysle ich celkového zníženia.

Diskusia predchádzajúca prijatiu reformného zákona sa teda opierala o dva nasledovné princípy – *kvalita* (školou poskytovaného vzdelávania)

a *zodpovednosť* (škôl za úroveň dosahovaných edukačných efektov). Za pokles v kvalitatívnej úrovni poskytovaného vzdelávania bolo predkladateľmi zákona zodpovedné popieranie tradičných vzdelávacích metód. Analogicky bola kritika namierená aj na absenciu tradične organizovaného obsahu vzdelávania, v dôsledku čoho väčšina žiakov nedisponovala základnými zručnosťami v oblasti matematickej a lingvistickej gramotnosti. Nakoniec, absencia tradičných vyučovacích metód a tradičného obsahu vzdelávania viedla aj k osvojovaniu si spoločensky neakceptovateľných hodnôt, ktoré následne viedli k vytváraniu rôznych subkultúr.

Možné príčiny ktoré viedli k potrebe reformovať edukáciu

R. Aldrich [1994] poukazuje na dve možné interpretácie príčin neuspokojivého stavu, ktoré boli primárne ukotvené v edukačnej kultúre Anglicka. Prvou príčinou bola tradicionalistická edukačná kultúra, vychádzajúca z konzervatívnych spoločenských hodnôt. Edukačný systém Anglicka postavený na tradičných inštitúciách ako gymnáziá, nezávislé súkromné školy a prestížne historické univerzity je evolučným produktom siahajúcim až do historického obdobia feudalizmu. Uvedený systém je výrazne sociálne diskriminačný, keďže prístup k vzdelávaniu na uvedených inštitúciách má iba spoločenská elita. Takto charakterizovaný heterogénny edukačný systém sa vyznačoval vynakladaním koncentrovaného úsilia na dosahovanie akademických úspechov zopár jedincami, zväčša absolventmi prestížnych vzdelávacích zariadení, na úkor širšej základne školskej populácie. Inými slovami, anglický vzdelávací systém nebol schopný pokrývať edukačné potreby akademicky priemerných a podpriemerných žiakov. Zavedená edukačná prax najprestížnejších škôl s dlhodobou tradíciou reflektujúcou klasické vzdelanie a tradicionalistické hodnoty je často považovaná za model ideálneho vzdelávania na sekundárnom stupni. Z medzinárodnej perspektívy sú edukačné výsledky žiakov z anglických elitných škôl a gymnázií nadpriemerné. Avšak disparita medzi úrovňou edukačných efektov dosahovaných žiakmi elitných škôl a podpriemernými výsledkami, ktoré dosahovala ostatná väčšina školskej populácie, vyústila v esenciálnu nepopulárnosť domáceho vzdelávacieho systému a vzdelávania ako takého.

Druhá príčina zaostávania anglického vzdelávacieho systému spočívala v neschopnosti nových edukačných inštitúcií, zakladaných v nadväznosti na zákon z roku 1944, dodržať svoje deklarované zámery. Na úrovni primárnej školy sa kritika zameriavala na progresivistické princípy uplatňované v primárnej škole. Tá vo svojom dôsledku nebola schopná adekvátne pripraviť

žiaka na úspešné pokračovanie v akademicky náročnejšom stupni vzdelávania. Neformálny prístup k vyučovaniu vyústil do zníženia úrovne poznatkov dosahovaných žiakmi. Kritika sekundárneho stupňa bola namierená na laxnosť učiteľov pri vyučovanom procese a na nízku úroveň poznatkov osvojovaných žiakmi v stredných všeobecno-vzdelávacích školách. Prílišná liberálnosť a zhovievavosť pri kladení nárokov na študenta, rovnako ako podpora podvratných až extrémistických názorov bola vytýkaná aj novo zakladaným polytechnickým školám a moderným univerzitám.

Koncepcia anglickej edukačnej reformy a piliere, na ktorých je postavené Národné kurikulum

Národné kurikulum, vnímané ako najvýznamnejší element edukačnej reformy je postavené na štyroch základných komponentoch:

- vyučovacie predmety – *core subjects* (tri predmety tvoriace edukačné jadro), – *foundation subjects* (ostatné predmety dotvárajúce edukačný fundament);
- výkonové štandardy – *attainment targets* (špecifikácie výstupov pre každý predmet sformulované do hierarchických výkonových úrovní);
- program výučby – *programme of study* (odporúčené sylaby pre jednotlivé predmety);
- systém hodnotenia – *assessment scheme* [QCA 2007].

Národné kurikulum teda rámcuje obsah jednotlivých vyučovacích predmetov, stanovuje výkonové štandardy a upravuje spôsoby, akými sa má realizovať a dokumentovať hodnotenie [Lawton 1992].

Národné kurikulum vo svojej súčasnej podobe nepredstavuje úplné kurikulum, keďže školám detailne nepredpisuje záväzné obsahové vstupy. Spôsob a organizácia vyučovania, a do istej miery aj výber a usporiadanie obsahu vzdelávania, ostávajú naďalej v kompetencii škôl. V textoch Národného kurikula je táto výsada uvádzaná a označovaná ako *school curriculum* (školské kurikulum). Národné kurikulum, ako produkt edukačného zákona, stanovuje edukačné minimum alebo nárok na ktorý má právo každý žiak, ktorý navštevuje štátnu školu počas povinnej školskej dochádzky medzi piatym až šestnástym rokom.

Hodnotenie

Jedným z najvýznamnejších pilierov na ktorom bola koncipovaná a postavená anglická edukačná reforma je hodnotenie. Zámerom reformy bolo vy-

tvoriť komplexný program celonárodného hodnotenia tak, aby plnil nasledovné funkcie:

- meranie výkonu žiaka vo vzťahu k obsahu štúdia, ktorý je definovaný v Národnom kurikule,
- poskytovanie údajov pre posudzovanie efektivity a veľkosti školou pridanej edukačnej hodnoty,
- stimulácia zvyšovania kvality edukačných efektov a
- poskytovanie spätnej väzby pre modifikáciu vyučovacieho procesu [Gipps, 1995].

V dvojúrovňovom modeli kurikula, založenom na vzájomne sa doplňujúcom (subsidiárnom) vzťahu celoštátne predpísaných vzdelávacích rámcov a školou vypracovaným vzdelávacím programom, zohráva hodnotenie úrovne edukačných efektov významnú úlohu. V snahe o čo najväčšiu mieru objektivity získavaných dát je potrebné proces hodnotenia štandardizovať. Tým získavajú výsledky celonárodne administrovaného hodnotenia potrebnú informačnú hodnotu indikátora úrovne vedomostí a slúžia aj pri posudzovaní efektivity a pridanej edukačnej hodnoty jednotlivých škôl.⁶

Stimulom ku koncipovaniu národného systému hodnotenia bola kritika zaznievajúca pravidelne zo strany nezávislého štátneho inšpektorátu HMI (Her Majesty's Inspectorate) týkajúca sa úrovne dosahovaných vedomostí v oblasti základných gramotností a nízkej úrovne nárokov kladených na žiaka. Keďže pred reformným zákonom neexistovali žiadne verejné celoplošné skúšky žiakov až do veku 16 rokov, ústredná vláda nemala k dispozícii žiadne relevantné údaje, na základe ktorých by bolo možné posúdiť výkonnosť jednotlivých škôl na primárnom stupni. Dovtedajší program celoštátneho testovania úrovne prospechu (Assessment of Performance Unit) v jednotlivých časových periódach poskytoval z metodologického hľadiska nie celkom validne údaje, keďže do anonymného testovania bola zapojená iba špecificky vybraná vzorka žiakov, pričom absentovali jednoznačné kritériá pre posúdenie úrovne ich výkonov [Gipps 1995]. Národné kurikulum obsahujúce právne záväzný obsahový rámec spolu so špecifikáciou deklaratívnych a procesuálnych poznatkov a špecifikáciou jednotlivých úrovní výkonových štandardov pre jednotlivé vyučovacie predmety sa tak stal vhodným východiskom pre vytvorenie celonárodného systému hodnotenia.

⁶ Metodológiu určovania školou pridanej edukačnej hodnoty, podieľajúcej sa na žiakovom prograse počas primárneho stupňa v Anglicku, popisuje S. Gorard [2008]. Základom pre kalkuláciu pridanej edukačnej hodnoty je rozdiel v úrovni skóre (úroveň výkonového štandardu, ktorý dosiahne žiak) po absolvovaní primárneho stupňa a skóre odmerané pri jeho nástupe na daný stupeň.

Špecifikácie výkonových štandardov (attainment targets) v jednotlivých vyučovacích predmetoch boli skoncipované ako kritériálne deskriptory hierarchicky nadväzujúcich úrovní s ohľadom na očakávania, kladené na priemerného žiaka určitého veku po absolvovaní každého zo štyroch stupňov povinnej školskej dochádzky. Jednotlivé stupne povinnej školskej dochádzky boli nazvané ako kľúčové stupne (Key Stage, KS 1-4), pričom KS1 zahŕňa vek (5 – 7 rokov), KS2 (7 – 11), KS3 (11 – 14) a KS4 (14 – 16).

Pôvodný návrh programu celoštátneho hodnotenia definoval dva typy:

- hodnotenie vykonávané učiteľom v škole;
- externé hodnotenie založené na posudzovaní praktických činností žiaka (performance-based) [Gipps 1995].

Podstatou hodnotenia realizovaného učiteľom (teacher assessment) je posúdenie žiaka na základe kritériálnych deskriptorov jednotlivých úrovní výkonových štandardov (attainment targets). Učiteľovi je doporučené aby sa pri svojom hodnotení opieral o pozorovanie, aby pravidelne vykonával neformálne hodnotenie a aby uchovával reprezentatívne portfólia so vzorovými prácami žiaka. Na elimináciu subjektívneho vplyvu bolo navrhnuté skupinové moderovanie učiteľovho hodnotenia, tak aby bola zaručená istá štandardizácia. Podstatou externého hodnotenia SAT (standard-assessment task) malo byť rovnako posúdenie úrovne výkonu žiaka na základe preddefinovaných deskriptorov, opierajúc sa o pozorovanie jeho správania pri riešení zadaných úloh.

Uvedený koncept teda smeroval k inovatívnym formám hodnotenia, bočiacim od tradičných štandardizovaných psychometrických testovacích procedúr. Odporúčal sa komplex hodnotiacich nástrojov ako sú testy, praktické zadania a pozorovanie, ktoré mali byť využívané spôsobom, aby sa čo najviac opierali o kurikulum. Široký rozsah aplikovaných hodnotiacich nástrojov mal zabrániť negatívnej tendencii škôl, aby na miesto plnohodnotného a vyváženého vyučovania, žiakov iba pripravovali na úspešné zvládnutie testov. Uvedený model hodnotenia akcentoval široký rámec zadávaných úloh so širokou modalitou odpovedí a riešení v čo najrozmanitejších kontextoch aby bola čo najviac uchovaná obsahová a konštruktová validita testovania.

Koncepcie rozvoja slovenského školstva po roku 1989

Zmena politického režimu na Slovensku v 90-tych rokoch otvorila priestor pre koncepcné vízie reformy školstva. Po osamostatnení sa Slovenskej republiky v roku 1993 bol prvým pokusom o ucelenú koncepciu reformy výchovno-vzdelávacieho systému projekt Ministerstva školstva SR pod názvom *Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania* [Projekt Kon-

šťantín 1994]. Uvedený dokument predstavoval pokus definovať strategické záujmy štátu v oblasti výchovy a vzdelávania⁷. Strategické zámery vytýčené v dokumente súviseli s úlohou, ktorú mala plniť edukácia pri transformácii spoločnosti z totalitnej na občiansku a demokratickú. Proklamovaná edukácia sa mala vyznačovať otvorenosťou a flexibilitou typickou pre vzdelávacie systémy v štátoch s pluralitnou demokraciou. Projekt rátať s efektívnym vstupovaním verejnosti do tvorby a riadenia edukačného systému, štátnym dohľadom nad kvalitou poskytovaných vzdelávacích služieb a ponechaním vysokej miery autonómie vzdelávacím inštitúciám. Navrhované kroky, ktoré mali zabezpečiť decentralizáciu vzdelávacieho systému, boli formulované nasledovne:

- zabezpečenie práva slobodnej voľby vzdelávacej cesty;
- vytvorenie prostredia slobodnej ponuky vzdelávacích príležitostí [Projekt Konštantín – 2. etapa 1994: 7].

Do pozornosti sa tak dostala potreba rozpracovať *rámcové kurikulum* a naň nadväzujúce *standardy*. V bode 5.5.1 dokumentu sa uvádza, že vzdelanie je zabezpečované *jednotlivými vyučovacími predmetmi*. V snahe zabezpečiť vyváženosť obsahu vzdelávania autori dokumentu vytýčili päť obsahových celkov. Projekt Konštantín nebol po zmene vlády v roku 1994 implementovaný.

Ďalším exekutívnym krokom v oblasti reformy edukácie bolo vyhlásenie vlády z roku 1998, v ktorom sa zaviazala prijať dlhodobú koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania a v nadväznosti na ňu aj nový školský zákon. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania bola autormi predložená na konci roka 1999 a bola pracovne nazvaná *Milénium* [1999].

Dokument je rozdelený do troch kapitol, v ktorých sa (1) analyzuje súčasný stav edukácie, (2) postulujú základné východiská pre zmeny v edukácii a (3) vytyčujú cieľový stav spolu s návrhom opatrení na transformáciu zo súčasného stavu na stav cieľový.

V prvej kapitole v časti venovanej kladom vývoja školstva po roku 1990 sa okrem iného konštatuje, že školy sa *odideologizovali* a získali *právnú subjektivitu*. Na niektorých školách sa experimentálne overovali *alternatívne programy* vychádzajúce z *humanistickej* filozofie [Milénium 1999: 4]. V tej istej kapitole, venovanej negatívam súčasného stavu, sa kritika v oblasti kurikula sústreďuje na charakter poznatkov, ktoré ponúka súčasná škola. Konštatuje sa, že vedomosti a zručnosti získavané žiakmi nie sú využiteľné na trhu práce. Rovnako sa konštatuje, že učebné osnovy neobsahujú explicitne vyjadre-

⁷ Uvedené dva termíny *výchova* a *vzdelávanie* boli v dokumente vnímané ako dva aspekty jediného procesu, ktorý bol v ďalších častiach dokumentu nahradený spoločným pojmom *edukácia* [Projekt Konštantín 1994: 3].

né *základné učivo* a ani nie je jasné a jednoznačné, čo má byť *merateľným výsledkom* osvojeného učiva. Nakoniec sa konštatuje, že abscentuje aj objektivizácia merania a hodnotenia edukačných výsledkov [Milénium 1999: 8 – 9].

V druhej kapitole venovanej odôvodneniu navrhovaných zmien autori vychádzajú z globálnych trendov vývoja spoločnosti. Medzi najvýznamnejšie trendy ovplyvňujúce nasmerovanie koncepcie zaradili autori informačnú explóziu a transformujúcu sa *informačnú spoločnosť*. To odôvodňuje zmenu vo vnímaní úlohy, ktorú má škola v spoločnosti plniť. Z toho vyplýva, že škola prestáva byť dominantným a primárnym zdrojom informácií, ale stáva sa skôr miestom *osvojovania si metód spracovávanía a aplikácie informácií*. To dokumentuje nasledujúca pasáž: *zmeniť obsah vzdelávania – (kurikulárna transformácia) znížiť počet nepotrebných, nefunkčných informácií a nahradiť ich obsahom, poznatkami potrebnými pre život, kľúčovými kompetenciami, ku ktorým treba vypracovať nové osnovy, nové učebnice, študijné materiály so životným, moderným obsahom*. [Milénium 1999: 16].

Okrem zmeny filozofie a obsahu vzdelávania navrhovali autori aj zmenu metód a technológií vzdelávania: *od direktívnych, nedemokratických a totalitných metód prejsť k nedirektívnym spôsobom výchovy, k demokracii, subsidiarite, k heuristikám, alternatívnym výchovným a vzdelávacím systémom, multimediálnym technológiám* [Milénium 1999: 16].

Inovovaná filozofia výchovy a vzdelávania by mala podľa dikcie dokumentu byť založená na *humanizme a kreatívnom rozvoji osobnosti*. V rámci obsahovej transformácie sa navrhovalo transformovať učivo na základné 60 percent a doplnkové, určenie obsahu ktorého by bolo v právomoci konkrétnej školy. Uvedený princíp podčiarkuje úsilie autorov o *právo slobodnej voľby vzdelávacej cesty v konkurenčnom vzdelávacom prostredí*. Konkurenčné vzdelávacie prostredie by malo byť decentralizované, pričom dohľad nad kvalitou poskytovaného vzdelania by mal zabezpečovať štát.

V osobitnej časti tretej kapitoly venovanej kurikulárnej transformácii sa ešte raz zdôraznila potreba vytvoriť dvojúrovňový model obsahu vzdelávania. *Štátne kurikulum* malo obsahovať *všeobecné ciele vzdelávania, základné učivo, záväzné cieľové požiadavky na výkon žiakov – štandardy, spôsoby overovania dosahovania štandardov a modelové vzdelávacie programy* [Milénium 1999: 20]. Na jeho osvojenie by malo byť vyhradených cca 60 percent časovej dotácie. Spôsob využitia zvyšného času by mal byť v právomoci jednotlivých škôl, ktoré si budú upravovať podľa miestnych podmienok svoje vlastné *školské kurikulum*. V oboch kurikulumách by sa mali zdôrazňovať najmä *kľúčové kompetencie*. S cieľom úspešnej realizácie súbežných aktivít rozvíjajúcich vedomosti, poznávacie schopnosti a mimopoznávacie charakteristiky osobnosti je podľa autorov koncepcie potrebné posilniť *integrovaný prístup*, teda zlučovanie príbuzných vyučovacích predmetov, ako aj medzipredmetové vzťahy.

V decembri 2001 vtedajšia vláda schválila *Národný program výchovy a vzdelávania v SR*, ktorý bol rozpracovaním projektu *Milénium* a mal slúžiť ako východisko pri koncipovaní novej školskej legislatívy. Vo februári 2006 bol do parlamentu predložený návrh nového školského zákona z dielne pravicových strán. Po zmene vlády v tom istom roku nebol tento návrh zákona prijatý. V apríli 2007 bola ministrom školstva menovaná kurikulárna rada, ktorej hlavnou úlohou mala byť koordinácia školskej reformy na Slovensku. Nakoniec bol v máji 2008 parlamentom schválený vládny návrh školského zákona a v júni bol následne schválený *Štátny vzdelávací program* vymedzujúci všeobecné ciele škôl, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Zároveň boli schválené aj vzorové školské vzdelávacie programy a metodika ich tvorby. Uvedenými krokmi sa začala praktická implementácia viac ako desaťrošie anticipovanej edukačnej reformy na Slovensku.

Zhodnotenie charakteristík komparovaných edukačných kontextov

Edukačná kultúra Anglicka

Cieľom labouristických (ľavicových) vlád v nami sledovanom období bolo presadzovanie a uplatňovanie kolektívnych záujmov v súlade s koncepciou sociálneho štátu. Implikácie uvedenej koncepcie sa v oblasti vzdelávania prejavili v zákone z roku 1944, v iniciatíve garantovať kvalitné všeobecné sekundárne vzdelávanie aj tým žiakom, pre ktorých bolo vzdelávanie na danom stupni predtým nedostupné. Politická ľavica sa usilovala o dosiahnutie väčšej sociálnej rovnosti prostredníctvom homogenizácie vzdelávacieho systému a menej formalizovaných progresivistických pedagogických prístupov. Radikálne intervencie v oblasti edukačnej politiky smerovali k presadzovaniu integrovaného kurikula, voľnejšieho režimu v triede a výučbového programu, ktorého obsah a metódy by zostavoval učiteľ v závislosti od potrieb a preferencií žiakov.

Predstavitelia politickej pravice obhajovali princíp *zásluhovosti* a inklinovali k tradičnejším formám výučby. Zástancovia daného princípu tvrdili, že každý žiak má nárok na rovnocenný prístup k vzdelávaniu, avšak hodnotenie sa musí uskutočňovať na báze *zásluh*, ktoré sú definované podľa pevne stanovených *kritérií* (napr. výsledkov dosiahnutých v testoch). Faktory ako pohlavie, etnický pôvod a spoločenská trieda boli pri procese hodnotenia výkonu jednotlivca považované za irelevantné.

Aj keď sa uvedený konflikt javil na začiatku 60-tych rokov dvadsiateho storočia ako jednoduchá dichotómia medzi tradične ľavicovo a pravicovo de-

terminovanými názormi na edukáciu, v 70-tych rokoch sa situácia začala zneprehľadňovať. Ľavicovým politikom sa čoraz ťažšie hľadali protiargumenty na výhrady vznášané zástancami pravice. Konzervatívcom sa podarilo získať podporu výraznejšej časti obyvateľstva pre svoje názory, v ktorých kritizovali učiteľov za ich laxnosť alebo dokonca za militantné egalitárstvo a zneužívanie prostredia školy na politické aktivity. Pravicoví predstavitelia vyjadrovali obavy o osud vzdelávacieho systému najmä v tom, že sa upúšťalo od tradičných vyučovacích metód a tradičného obsahu vzdelávania, čím škola žiakov neadekvátne pripravovala v oblasti základných spôsobilostí a sprostredkúvala im spoločensky nežiaduce hodnoty.

Deliaca čiara medzi oboma politickými táborami sa ku koncu 80-tych rokov stávala menej zreteľná. Edukačná politika oboch strán sa začala približovať k stredu [Lawton 1992]. Politická ľavica rezignovala na obhajobu princípov progresivizmu a jednotnej školy, ktoré boli dominantnými piliermi ich edukačnej agendy, a pridala sa ku kritike vtedajšieho vzdelávacieho systému, prevažne v oblasti kvality výstupov vzdelávania. Dôvod nízkej úrovne edukačných efektov bol v optike politikov zapríčinený dominanciou producentov vzdelania nad jeho konzumentmi. Prijatie edukačno-reformného zákona v roku 1988 je možné považovať za kompromis neoliberálnych a neokonzervativistických princípov⁸. Podstatným kompromisom obsiahnutým v zákone je na jednej strane uplatňovanie princípov *voľnej trhovej ponuky* edukačných produktov a na druhej strane zavedenie *jednotného* Národného kurikula pre všetkých žiakov, bez ohľadu na typ edukačného zariadenia, ktoré navštevujú.

Edukačná kultúra Slovenska

Zmena spoločenského zriadenia po roku 1989 vytvorila podmienky na inovovanie vzdelávacieho systému. Napriek tomu, edukačná kultúra vykazovala isté zotrvačné tendencie. Prevažne pasívna a v dôsledku niekoľko desaťročí trvajúcej izolácie aj neinformovaná širšia pedagogická obec pasívne očakávala impulzy koncepčných zmien z centra. Od roku 1990 vzniklo niekoľko návrhov expertných skupín prezentujúcich dlhodobú stratégiu edukačnej politiky v novonadobudnutom demokratickom usporiadaní. Pri formulovaní vý-

⁸ Ideológia konzervatívnych (pravicových) vlád v Anglicku sa v danom období opierala o dva koncepty – *neoliberalizmus* a *neokonzervativizmus*. Neoliberalizmus uprednostňoval v oblasti edukácie princípy voľného trhu a ekonomickej a individuálnej slobody pred centrálnym plánovaním. Neokonzervativizmus presadzoval tradície a spoločenské konvencie, ktoré do istej miery obmedzujú ľudskú prirodzenosť [Lawton 1992].

chodisk pre reformu edukačného systému zohľadňovali autori spomínaných koncepcií trendy vo vyspelých európskych demokratických krajinách.⁹

Frekventovaným objektom kritiky sa stal pojem *tradičná škola*, ktorý bol kritikmi nesprávne asociovaný s totalitnou edukačnou praxou obdobia pred rokom 1989. V oblasti filozofického ukotvenia zreformovanej edukácie sa ústredným pojmom stala *tvorivo-humanistická* koncepcia výchovy a vzdelávania. Tento koncept, rovnako ako snaha hľadať preskriptívne univerzálne filozofické ukotvenie štátneho vzdelávania sa javia ako problematické z viacerých hľadísk.

Prijatím nového edukačného zákona v roku 2008 bol zavedený dvojstupňový systém edukácie zahŕňajúci centrálnu alebo štátnu úroveň a na báze subsidiarity na ňu nadväzujúcu úroveň školy. Bol to jeden z najradikálnejších zásahov do domácej tradície centralizovaného a štátom riadeného školstva.

Všeobecná reakcia po implementácii edukačnej reformy v oboch krajinách

V kontexte anglickej tradície znamenalo zavedenie jednotného kurikulárneho rámca v roku 1988 istý krok k centralizácii správy vzdelávacieho systému. Argumentom k danému kroku bola snaha zastaviť prepád v úrovni edukačných výstupov dosahovaných žiakmi. Implikáciou daného kroku však bolo aj vyslovenie istej nedôvery voči dovtedajšej liberálnej edukačnej kultúre. Snaha vydať sa smerom k tvorbe *učiteľo-vzdorného* (*teacher-proof*), utilitárne orientovaného kurikula vyvolala v začiatkoch reformy odmietavú reakciu zo strany učiteľskej obce. Kritika zavedenia jednotného kurikula zaznela aj naprieč politickým spektrom, avšak aj po zmene exekutívy v roku 1997, nová labouristická vláda udržala kontinuitu zavedeného systému vzdelávania nastoleného predošlou konzervatívnou vládou.

V slovenskom kontexte predstavuje nový školský zákon krok smerom k decentralizácii tradične preskriptívneho a centrálne riadeného vzdelávacieho systému. V pragmatickej rovine išlo o logický krok smerom k aproximácii domáceho vzdelávacieho systému k tomu, ktorý bol zavádzaný aj v susedných štátoch. Argumentom na zavedenie nového kurikulárneho rámca bola modernizácia vzdelávacieho systému a jeho utilitárne prispôbenie potrebám praxe. V politickej rovine prebehol súboj dvoch konkurenčných návrhov edukačného zákona. Vo svojej rétorike, v snahe získať všeobecnú podporu pre nový zákon tak u pedagógov, ako aj verejnosti, sa jednotlivé politické tábory sústreďovali na zdôrazňovanie redukcionizmu obsahových vstupov.

⁹ Uvedené dokumenty okrem iného voviedli do slovenského edukačného kontextu novú medzinárodnú terminológiu. Týka sa to predovšetkým pojmov ako *edukácia*, *kurikulum* alebo *standardy*.

Odborná obec bola už dlhší čas v očakávaní *obsahovej* reformy školstva. Nový školský zákon však priniesol významnú *systémovú* zmenu, spočívajúcu prevažne v novej kompetencii učiteľa, ktorý sa stáva spolutvorcom kurikulárnych vstupov. Uvedený fakt následne vnieslo do radov učiteľov pocit neistoty z dôvodu absencie prípravy učiteľa na uvedenú profesijnú kompetenciu.

Deregulácia centrálne riadeného školstva a autonómia jednotlivých škôl v oboch krajinách

Anglický edukačný kontext sa pred zavedením Národného kurikula vyznačoval vysokou mierou deregulácie a autonómie delegovanej na jednotlivé školy a ich zriaďovateľov. Autonómia sa uplatňovala v kontextoch transmisie poznatkov, akými sú: selekcia, usporiadanie a načasovanie jednotlivých edukačných činností v škole. Rovnako sa týkala aj širších pedagogických súvislostí interakcie medzi učiteľom a žiakom. Zjednocujúce Národné kurikulum, ktoré je definované prostredníctvom vyučovacích predmetov svojimi právne záväznými nariadeniami (*statutory requirements*), do istej miery obmedzuje rozsah pedagogických alternatív, ktoré má k dispozícii učiteľ pri svojej práci. Centrálna regulácia vyplývajúca z Národného kurikula však v jednotlivých vyučovacích predmetoch postihuje viac oblasť edukačných *výstupov* a menej oblasť vzdelávacích *obsahov*. Kurikulárne nariadenia súvisiace s kurikulárnymi vstupmi (obsahom vzdelávania) majú zväčša charakter odporúčaní.

Poznatkový korpus býva v tradícii slovenského edukačného kontextu definovaný centrálne, teda mimo úrovne triedy alebo školy. Pomerne výrazne vytýčené hranice medzi jednotlivými vyučovacími predmetmi spolu s centrálne predpísaným časovým harmonogramom, ako aj nasmerovaním pedagogického pôsobenia učiteľa charakterizujú slovenskú edukačnú kultúru. Jedinú „nezávislú premennú“¹⁰ z pohľadu učiteľa v danom systéme predstavuje hodnotenie, zväčša redukované na klasifikáciu, ktorá je výlučne v kompetencii učiteľa. Zavedením nového edukačného zákona pripadla slovenským školám istá miera kompetencií rozhodovať o výbere, usporiadaní a načasovaní transmisie vzdelávacích obsahov. Väčšia časť vzdelávacích obsahov však naďalej ostáva určená centrálnym rámcom.

Zhrnutie

Prijatie nového školského zákona na Slovensku považujeme za iniciáciu snáh o kvalitatívnu zmenu centralizovaného a direktívne riadeného školské-

¹⁰ Uvedený termín z oblasti kvantitatívnej metodológie výskumu sme použili v prenese-
nom význame.

ho systému. Pluralitný, dvojstupňový model edukácie je v podmienkach vyspelých demokratických spoločností, ako to ukazuje príklad Anglicka, vhodným nástrojom zabezpečenia konsenzu a sociálnej kohézie. Na rozdiel od Anglicka vznikla na Slovensku iniciatíva delegovať niektoré rozhodovacie kompetencie smerom na školy nie prirodzeným tlakom zo strany pedagogickej obce, ale zo samotného centra. Štát bol pri riešení danej otázky viazaný odporúčaniami EÚ. V predstavách centrálnych orgánov sa otázky reformy edukačného systému často premietali iba do potreby redukovat' predimenzovaný predpísaný obsah učiva. Rozvrhnutím obsahu vzdelávania do dvoch úrovní sa štát vzdáva istej kompetencie predpisovať kurikulárne vstupy. Táto stratená kompetencia sa v Anglicku kompenzuje prostredníctvom umocnenej kontroly edukačných výstupov, za ktoré preberá zodpovednosť štát. Aby bol uvedený dvojstupňový model funkčný, je treba vytvoriť systém objektívneho a štandardizovaného hodnotenia akademických výkonov, ktorý by sa opieral o isté kritériá. V oblasti štandardizácie akademických výstupov nemá slovenský edukačný systém, na rozdiel od Anglicka, potrebnú tradíciu. Okrem prebudovania samotného systému hodnotenia je potrebné vytvoriť mechanizmus, v ktorom by popri škole participovali na hodnotení aj iné externé inštitúcie.

Absencia prirodzeného a autentického dopytu po reštrukturalizácii slovenského školstva je podľa nás jeden z hlavných dôvodov prečo prevažuje v domácej pedagogickej obci skepticizmus a averzia k novému zákonu. Dôvod, prečo sa k predkladaným reformám pristupuje zo strany pedagógov s istou nedôverou, vidíme v nepripravenosti samotných pedagógov na ich novú funkciu spolutvorcu vlastného programu vzdelávania. Táto odborná kompetencia absentuje v domácej tradícii prípravy učiteľa.

Po prijatí nového školského zákona považujeme za najdôležitejšie ďalej rozvíjať kurikulum v dvoch smeroch. Na úrovni štátneho vzdelávacieho programu je potrebné iniciovať zmenu v existujúcom prístupe k hodnoteniu. Pretrvávajúci systém hodnotenia prostredníctvom klasifikácie numerickými indexmi bez väzby na objektivizované výkonové štandardy považujeme za výrazný nedostatok a prekážku zmysluplnej implementácie dvojstupňového modelu kurikula. Preto je potrebné elaborovať chýbajúce edukačné štandardy, v zmysle precizovania kritériálnych deskriptorov úrovní výstupov žiaka. V danom ohľade je pre slovenský edukačný kontext pri objektivizácii mechanizmu sumatívneho hodnotenia, edukačná prax v Anglicku veľmi cenná. Na úrovni školy je potrebné smerovať úsilie k rozvíjaniu odborných kompetencií učiteľov tak, aby boli schopní usporiadať vzdelávacie obsahy do vzájomne súvisiacich vzťahov, v zmysle efektívneho plánovania vlastných výučbových programov. To je možné realizovať zmenou koncepcie profesijnej prípravy učiteľa a ponukou rekvalifikačného vzdelávania pre existujúcich učiteľov.

Edukačná reforma na Slovensku sa stáva legitímnym stredobodom záujmu odborníkov a politikov. Po rokoch izolácie a stagnácie prichádzajú v 90tych rokoch koncepčné edukačné manifesty, ktorých ambíciou je špecifikovať kroky, potrebné k tomu, aby sa domáci edukačný systém vyrovnal vyspelým demokratickým štátom. Predkladané koncepcie sú inšpirované edukačnou agendou, ktorá súvisela s vývojom pedagogického myslenia vo vyspelých demokraciách v druhej polovici 20. storočia. Avšak z dôvodu absencie bezprostrednej skúsenosti s implementáciou edukačnej agendy v praxi, pôsobia uvedené koncepcie vo svojej rétorike až priveľmi ambiciózne a pateticky. Príklad zložitej a nelineárnej implementácie edukačnej reformy v Anglicku tak môže upozorniť aktérov reformy v domácom kontexte na potrebu oveľa širšieho časového horizontu pre precíznejšie plánovanie postupne na seba nadväzujúcich krokov s adekvátnym časovým harmonogramom ich následnej implementácie, ktoré by viedli k vytvoreniu konsenzuálne akceptovaného kurikulárneho rámca.

Literatúra

- Aldrich, R. (ed.). 2002. *A Century of Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Aldrich, R. 1994. *Educational Reform and Curriculum Implementation in England: An Historical Perspective*. Retrieved from ERIC database. EBSCOhost (accessed May 12, 2010).
- CACE. 1967. *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. The Plowden Report. [online] [2010-04-28] (<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>)
- Callaghan, J. 1976. Towards a national debate. In *The Great Debate : 25 years on*. [online] [2010-04-28] October 15, 2001. (<http://education.guardian.co.uk/thegreat-debate/story/0,9860,574645,00.html>)
- Conner, C., Lofthouse, B. 1990. *The Study of Primary Education A Source Book - Volume 1: Perspectives*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Cunningham, P. 1988. *Curriculum Change in the Primary School since 1945 : Dissemination of the Progressive Ideal*. London: Falmer Press, 1988.
- Education Reform Act 1988* [online database] Office of Public Sector Information (OPSI) [2010-04-28] (http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga_19880040_en_1)
- Európska komisia, Výbor pre vzdelanie a kultúru. 2002. *Správa o kvalite školského vzdelávania v Európe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Gipps, C. 1995. National Curriculum Assessment in England and Wales. In Carter, D. S. G., O'Neill, M., H. 1995. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Bristol: Falmer Press.
- Gorard, S. 2008. The Value-added of Primary Schools: What is it Really Measuring? In *Educational Review*, 60 (2): 179 – 185.

- Lawton, D. 1992. *Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus?* London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Lawton, D. 1995. *The National Curriculum in England Since 1988*. In Carter, D. S. G., O'Neill, M. H. 1995. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Bristol: Falmer Press.
- Mancinol, J. 1990. The Effect of the Evacuation of Schoolchildren on Official Attitudes to State Intervention. In Smith, H. (ed.). *War and Social Change: British Society in the Second World War*. Manchester: Manchester University Press, 3 – 31.
- Marsh, C. J. 2004. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- McColloch, G. 2006. Cyril Norwood and the English Tradition of Education. In *Oxford Review of Education*, 2006, 32 (1): 55 – 69.
- Milénium Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov [online] [2010-04-28] (<http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf>)
- National Curriculum [online database] Qualifications and Curriculum Authority (QCA) [2010-04-28] (<http://curriculum.qca.org.uk/>)
- Phillips, R. 2001. Education, the State and the Politics of Reform: The Historical Context, 1976 – 2001. In Phillips, R., Furlong, J. (eds.). *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London, New York: Routledge Falmer.
- Projekt Konštantín: Národný program výchovy a vzdelávania (prvá etapa) [online] Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky. [2010-04-28] (<http://noveskolstvo.sk/article.php?80>)
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Radford, J. 2002. Cyril Burt and the Eleven Plus. In *History & Philosophy of Psychology*, 4 (1): 23 – 30.
- Riley, K. A. 1998. *Whose School is it Anyway? Educational Change and Development*. London: Routledge.

Autor:

Mgr. Juraj Kresila, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Inštitút anglistiky a amerikanistiky
17. novembra 1
080 01 Prešov
kresila@unipo.sk