



Chceme být zpět v Evropě – „proměny, vzestupy a pády“ postsocialistické transformace českého školství v 90. letech 20. století

DANA KASPEROVÁ, TOMÁŠ KASPER

Abstrakt: *Historicko-komparativní studie rekonstruuje a analyzuje mezníky diskuse o reformě vzdělávání v Československu a v České republice v letech 1989–1999. Studie vychází z diskurzivně analytické analýzy publikovaných programů, analýz, reflexí proměny vzdělávání a výchovy v České republice v rámci společensko-politické a ekonomické transformace v 90. letech 20. století. Studie rekonstruuje proměny vzdělávacích reformních programů, kurikulárních dokumentů, politicko-vzdělávacích dokumentů a odborné diskuse pedagogů a učitelů na stránkách reprezentativních pedagogických časopisů. Studie dále dokumentuje hlavní aktéry reformy vzdělávání v 90. letech 20. století a jejich vztahy k reformně pedagogickým snahám ministerstva školství.*

Studie ukazuje, jak česká reformně vzdělávací diskuse usilovala o hledání a definování programu vzdělávacích změn s ohledem na širší domácí tradici (sahající až do meziválečného období 20. století), i s ohledem na „požadavek návratu“ České republiky do evropských ekonomicko-kulturních struktur. Studie sleduje různé pohledy na realizaci společného cíle reformy vzdělávání a výchovy v 90. letech 20. století v České republice – podporu humanizace, individualizace, vnitřní diferenciacce ve vzdělávání a demokratizace školy. Prostor je věnován analýze snah „domácích“ aktérů reformy, ale i snahám „globálních“ hráčů, zejména OECD. V neposlední řadě studie vymezuje možné metodologické a tematické zaměření další analýzy transformace a proměny českého vzdělávání a školského systému v 90. letech 20. století a otevírá tak prostor pro další výzkum daného tématu.

Klíčová slova: *školská reforma, transformace, transfer, best practise, Československo, Česká republika, postsocialistická transformace, OECD, Evropská unie, politicko-vzdělávací strategie, vzdělávací politika*

1. VZDĚLÁVACÍ REFORMA – TRVALÉ TÉMA PEDAGOGICKÉ DISKUSE ANEB NAMÍSTO ÚVODU

Po politických a společenských změnách nastolených po listopadu 1989 zís-

kalo v pedagogické diskusi téma reformy a transformace vzdělávání zásadní roli a postavení. Následující text se věnuje analýze diskurzu školské reformy a tzv. postsocialistické transformace vzdělávání po roce 1989 v Československu a po roce 1993 v České republice (Janík et al.,

2020; Greger, 2011; Greger & Walterová, 2007; podobně k transformaci v dalších státech tzv. východního bloku Halász, 2018; Birzea, 2008; Walterová, 2007) Analyzována byla diskuse odborné pedagogické veřejnosti (akademiků a tvůrců vzdělávací politiky) prezentovaná zejména v pedagogických časopisech *Pedagogika* a *Pedagogická orientace*, dále diskuse vedená ve vybraných návrzích a reformních koncepcích, které byly dílem odborných, nezávislých a učitelských uskupení, ale i výsledkem vzdělávací politiky tehdejšího ministerstva školství, či doporučení, která přicházela od zahraničních odborníků. Texty byly vybrány s ohledem na význam jejich výpovědi k cílům, obsahům a postupům školské reformy v českém školství. Analyzován nebyl specifický proud snah o proměnu školství, který byl veden na stránkách *Učitelských listů*. Považujeme toto periodikum za tak jedinečný doklad snah o reformu školy z řad zejména učitelů, že mu chceme brzy věnovat samostatnou studii. Následující studie analyzuje jen velmi okrajově zkušenosti a praxi reformních snah učitelů např. ze sdružení Přátelé angažovaného učení (PAU) či spolupracovníků Nezávislé mezioborové skupiny pro transformaci vzdělávání (NEMES). V případě NEMES i PAU se jedná o specifický, velmi důležitý směr diskuse transformace českého školství, který si zaslouží samostatnou hlubší analýzu a následnou komparaci s námi zjištěnými závěry.

Studie rekonstruuje a „dokumentuje“ reformně vzdělávací návrhy učitelské veřejnosti, odborné pedagogické obce

i školsko-politických zástupců, porovnává je, poukazuje na jejich provázanost a zároveň osobitost. Hledáme v textech základní směry reformně školského diskurzu, ale poukazujeme i na jeho variabilitu, nejednotnost, roztříštěnost s ohledem na aktéry (jejich cíle) a jejich praktiky (Sarasin, 2017; Keller, 2011). Předkládaná rekonstrukce diskurzu postsocialistické transformace školství v tehdejší Československu a později v České republice nás vede k další rovině otázek (pokud chceme porozumět proměnám reformně školského programu), na které je nutno odpovídat interpretací, hermeneutickou cestou, nikoli „jen rekonstrukcí“ řádu řečeného, analýzou „jazyka“.

Předkládaná studie rozpracovává a prohlubuje publikované závěry k reformě (proměně) českého vzdělávacího systému v napětí mezi vzdělávací politikou, odbornou diskusí a školskou praxí, které byly určeny zahraničnímu čtenáři (Kasper & Kasperová, 2023) a tuto studii po informativní (dokumentační i systematizující) stránce překonává. Autoři rozšiřují publikovaná zjištění a pro českého čtenáře detailněji dokládají, systematicky rekonstruují, hlouběji kontextualizují téma v dalších souvislostech. Přinášejí českému čtenáři podrobnější analytický pohled na dynamiku, kontinuitu a diskontinuitu vzdělávací diskuse v rámci transformace českého školství v 90. letech 20. století.

Zatímco publikovaná studie analyzovala proměnu vzdělávání (proměnu kultury učení a výchovy) rastrem periodizace (Halász, 2018) a z pohledu, nakolik se vzdělávání mění na základě reformního



programu autonomně vykrystalizovaného v pedagogické diskusi, nakolik na základě zlomových společensko-politických změn či zásadních kulturních nebo ekonomických „otřesů“ a nakolik zůstává školství rezistentní vůči reformně pedagogickým programům a společenským změnám (Nath, 2003), zůstává tato studie „u pramenů“ a detailně rozkrývá zaměření programů stěžejních aktérů reformy školy po roce 1990. Pracujeme tedy se stejným korpusem empiricko-textových dat, naším záměrem je ale tentokrát rekonstruovat „řád“ české diskuse k transformaci školy a vzdělávání v 90. letech 20. století z pohledu tehdejšího požadavku „navrácení se“ k demokratickým hodnotám, politické svobodě a ekonomické prosperitě. I tato analýza ovšem potvrzuje naši dřívější odpověď, že v českém případě vzdělávací reformy žila škola v 90. letech 20. století více „vlastním životem“ než požadavky reformně pedagogického programu (daného akademickou diskusí či diskusí reformně orientovaných učitelů) a byla poměrně rezistentní i vůči programu vzdělávací politiky. Předkládaná studie tak dospívá k podobným závěrům a hodnotícímu pohledu na „příběh“ české reformy školství 90. let 20. století, který se ukázal již dříve a poukázal jen na omezené možnosti transferu reformně vzdělávacího diskurzu mezi reformním centrem a celkovou vzdělávací kulturou (Kasper, 2023; Kasper & Kasperová, 2023). Jsme ale přesvědčeni, že má smysl detailně rozkrýt a částečně i zopakovat směry a snahy (programy, konference, stanoviska, analýzy aj.) reformních představitelů (osob, institucí, sdružení)

90. let 20. století, pojmenovat a znovunavrátit aktéry, ale i jejich myšlenky a aktivity do „kolektivní pedagogické paměti“, aby mohly být nadále předmětem další obsahové analýzy a reflexe.

Domníváme se, že bez hlubší rekonstrukce motivů, cílů, procesů reformy školství po roce 1989 nelze šířeji interpretovat a porozumět úskalím vzdělávací reformy po roce 2001 či reformním vzdělávacím strategiím ukotvujícím směr vzdělávání v České republice do roku 2020, respektive do roku 2030. Je zřejmé, že text se může věnovat jen vybraným aspektům reformního diskurzu po roce 1989. Hrozí mu nutné zjednodušení. I z tohoto důvodu je časové období zúženo na léta 1990–1999 a oblast reformy zejména na základní školství.

2. HLAVNÍ MOTIVY, CÍLE REFORMY VZDĚLÁVÁNÍ PO ROCE 1989

Následující kapitola rekonstruuje hlavní požadavky na reformu českého školství v 90. letech 20. století v české diskusi – akademické, učitelské (návrhy PAU, NEMES), politicko-školské (návrhy a reakce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT). Zaměřujeme pozornost na témata humanizace vzdělávání a výchovy, nahrazení koncepce všestranného rozvoje (socialistické) osobnosti modely volajícími po osobnostně tvůrčím rozvoji žáků. Pozornost se zaměřuje i na rovinu požadavků reformy školství a procesů vzdělávání ze strany tehdejší vzdělávací



politiky, která mnohdy spíše reagovala na vývoj reformně školské praxe a akademické diskuse, než aby udávala směr a program.

2.1 Motiv návratů jako rámec reformy vzdělávání v „roce 0“ (1990)

Otázka reformy školství – celkově vzdělávání a výchovy – se na stránkách odborných pedagogických časopisů rozvíjela hned na počátku roku 1990. Přitom vstup do reformní diskuse to byl razantní a odpovídal na „revoluční“ a historicky zlomovou situaci (Kasper, 2023). Delegitimizace „pořádku“ socialistické školy a pedagogického výzkumu¹ (Kotásek, 1993c; Průcha, 1993) daná rychlým „zhroutením“ politicko-společenského uspořádání si vyžadovala základní formulaci reformního programu tehdejšího školství (Janík, 2023, s. 37). To se odehrávalo v situaci, kdy reformně vzdělávací hlasy dokázaly jednodušeji vymezit znaky, které měly být ve vzdělávání oslabeny, než aby byl koncipován pozitivní reformní program. „Nové pedagogické elity“, utvořené v krátkém čase, nebyly na společensko-politické změny připraveny a program reformy školy byl utvářen „v chodu času“. Nutně mu chybělo sjednocující zaměření a konkrétnější vymezení. Byly proto hledány a artikulovány motivy, které různé orien-

tovaným hlasům a cílům poskytovaly společný „jazyk“ a nenechaly rozpadnout celou diskusi do neporozumění a „chaosu“. Můžeme se tedy ptát, jak akademici i zástupci širší pedagogické veřejnosti artikulovali „odůvodnění, opodstatnění a význam“, o který se měly jejich reformně školské návrhy opírat.

Jak ukazují publikované pedagogické texty z období po pádu železné opony, sjednocoval v Československu bouřlivou „revoluční“ diskusi motiv návratů. Reprezentanti proměny školy, vzdělávání a výchovy po roce 1989 shodně opírali význam reformně pedagogického programu a budoucí novou podobu školy o „návrat“ do minulosti k pedagogické meziválečné či ještě starší tradici a o návrat do evropského kulturního společenství, „zpět do Evropy“. Oba tyto kulturní „prostory“ byly stylizovány jako autority demokratického, humanistického pořádku a svobody (občanské i lidské), což korespondovalo s reformně společenským úsilím v politickém, kulturním, vědeckém a ekonomickém životě Československa opouštějícího socialistický svět.

Po desetiletích politické a společenské nesvobody, nadřazenosti kolektivu a celku individuálním svobodám občana a respektu k jedinečnosti jedince se téma svobodného života občana i společnosti stalo „osou“ myšlení a zejména prožívání počátku 90. let.² Zkušenost se svobodou jak

¹ Legitimita pedagogického výzkumu byla po roce 1989 otřesena jeho „službou“ a rolí v komunistické „výchově občana“. Pedagogickému výzkumu chyběly po roce 1989 teoretické rámce a metodologická pluralita, na druhé straně rychlé „zhroutení“ jeho postavení přineslo po roce 1989 svobodnou formulaci výzkumných témat, intenzivnější a svobodnější propojení s otázkami pedagogické praxe, včetně otázek reformy vzdělávání. Navíc se výzkum vyznačoval institucionální roztržičností a personálním úbytkem.



v politickém, tak i ekonomickém a společensko-kulturním hledisku ovšem chyběla, byla překryta čtyřicetiletou zkušeností komunistické totality. Téma „návratu“ se mohlo stát vůdčím pojmem, ale i „prožitkem“, neboť jeho cílem nebylo „přenesení se zpět“, nýbrž otevření se novému směru české výchovy a vzdělávání. Do minulosti, do návratu, byly projektovány aktuální výzvy. Z „kořenů“ program nevyrůstal, nýbrž definovaný směr vzdělávací reformy instrumentalizoval „kořeny“ a tradici pro aktuální cíle.

Druhým „návratem“ měl být návrat do Evropy – zpět ke kulturním a rovněž vzdělanostním evropským tradicím, hodnotám a myšlenkám. Čteme-li pedagogické texty 90. let 20. století, shledáváme velmi silnou frustraci ze ztráty významného postavení Československa v evropské vzdělanosti a silnou „touhu“ navrátit se tam, kam československé školství mělo patřit. Bylo ovšem příznačné, že nebylo jasné, co to de facto Evropa a evropská vzdělanostní tradice přesně je. Ti, kdo určovali směr vzdělávací reformy po roce 1989, patřili ke generaci, která nemohla spoluutvářet svobodnou pedagogickou diskusi a byla od ní odtržena jak v letech 1948–1967, tak i v letech 1969–1989. Hlasy pedagogů, kteří převážně po roce 1968 odešli z Československa, v analyzované diskusi zaznívaly, ale nebyly dominantní z hlediska počtu, i když jim bylo nasloucháno. Směr vzdělávací reformy po roce 1989 primár-

ně určovaly „domácí“ osobnosti. Ať již se jednalo o mladší odbornou pedagogickou generaci, která s komunistickým režimem měla jen částečnou profesní zkušenost, či se jednalo o generaci, která stála po roce 1969 (v období normalizace) opodál tehdejšímu vývoji v pedagogice, nemohly obě skupiny sledovat utváření evropské vzdělanostní a školsko-reformní diskuse 70. a 80. let 20. století svobodně a aktivně. Jejich informace o „dění na Západě“ byly do roku 1989 kusé, omezené, mnohdy různě zprostředkované a útržkovité. Jejich představy a porozumění evropské poválečné pedagogické diskusi nekrytalizovalo na základě svobodného dialogu, konkrétní žité zkušenosti s odbornou západní diskusi a jejími představiteli.

Návrat do Evropy tedy vycházel z velmi omezených a komplikovaných zkušeností se západní pedagogickou poválečnou diskusi. To se mění poměrně rychle po roce 1989, kdy přístup k mnoha materiálům a odborný kontakt mezi „západní a středovýchodní“ diskusi velmi zintenzivnil. V této době si přední představitelé reformní diskuse uvědomují, že „návrat do Evropy“ není návratem do Evropy 70. a 80. let 20. století, ale do Evropy, která se sama velmi rychle mění a prochází zásadními (i vzdělávacími) reformami (Kotásek, 1993b; Skalková, 1992; Singule, 1991).³ Návrat do „evropské kulturní a vzdělanostní rodiny“ opět nemůžeme číst jen jako snahu o „re-začlenění“ české-

² Můžeme říci, že po období totalitního pohledu na výchovu a vzdělávání představovala otázka pluralitní a demokratické reflexe hodnot ve výchově a vzdělávání centrální téma. Za mnohé k tomu Kučerová, 1992 a 1993.

³ Kotáskova vize byla přednesena na konferenci Demokracie – výchova a rozvoj; světový kongres srovnávací pedagogiky, Praha 8.–14. 7. 1992.



ho vzdělávání do západoevropské tradice, ale jako komplikovaný, mnohovrstevnatý proces vyrovnání se českého vzdělávání s evropským prostředím. V tomto ohledu umožňoval návrat „do Evropy“ uvědomění si samotného stavu českého vzdělávání v „roce 0“ a srovnání se západoevropským stavem, kterému jsme se měli přiblížit.

Rastr a systém západoevropské vzdělávací diskuse měly být vůdčí pro českou realitu, neboť západní svět byl shledáván nejen jako „garance“ demokratického politického vývoje, ale i vzor hospodářského úspěchu České republiky. České hospodářství se ocitlo po roce 1989 velmi rychle („přes noc“) v ostré konkurenci se západoevropskými velmi silnými ekonomikami, s nimiž se muselo snažit vyrovnat. Tato zkušenost velkého a silného konkurenta, nutnosti obstát „na volném trhu“, ovlivňovala nahlížení na úkoly a roli českého vzdělání. „Vzdělanostní návrat“ do Evropy proto neznamenal jen snahu přihlásit se k evropským vzdělanostním a kulturním hodnotám, ale v nemalé míře rovněž demonstroval nelehký požadavek konkurenceschopnosti. V tomto smyslu demonstroval rychlý návrat českého vzdělávání do Evropy snahu o vyrovnání se s požadavky západoevropského ekonomického prostoru na kvalifikaci jedince schopného obstát v ekonomické soutěži se „Zá-

padem“. V tomto ohledu (podobně jako v návratech k domácí tradici) byl „návrat“ spíše instrumentalizací českého vzdělávání po roce 1989 pro širší společenské a sociálně-ekonomické cíle než primárně poznáním evropských „kulturních kořenů“.

Je zřejmé, že oba motivy zastřešující požadavek utváření svobodné občanské společnosti – návrat k demokratické československé pedagogické tradici⁴ a návrat k tradici evropské vzdělanosti – byly cíle velmi obecné. Pod „návraty“ si mnozí aktéři (akademičtí představitelé i zástupci vzdělávací politiky) představovali rozdílné konkrétní cesty. Proto rozhodnutí, která byla v oblasti školských změn krátce po roce 1989 v Československu přijata, nebyla součástí systematických změn či koncepčních programových školských reforem, ale často rozličných zájmů. „Návraty“ však mobilizovaly síly učitelů (kognitivní i afektivní) a mnohých dalších aktérů vzdělávacích změn, které probíhaly tzv. zdola a předbíhaly státem či odborníky formulovaný program vzdělávací reformy. Bouřlivá politicko-společenská a ekonomická situace po roce 1990 nedávala prostor pro systematictější zhodnocení silných a slabých stránek tehdejšího československého školství. Silnější byly hlasy, aby změny ve vzdělávání proběhly co nejrychleji a „nebrzdily“ společensko-

⁴ Čteme-li články k humanistickému odkazu české pedagogiky, nebudeme na těchto textech dnes zdůrazňovat jejich historicko-komparativní přínos (jednalo se o krátké statě, zejména esejistického charakteru). Podstatné jsou z jiného hlediska – dokázaly mobilizovat síly a snahy k vzdělávací reformě a vnášely do diskuse pozornost k „domácí tradici“. Představovaly tak jistý protiklad k textům a myšlenkám, které později určovaly diskurz reformy vzdělávání pod „taktovkou“ nadnárodních organizací. Jak se ukazuje, autoři těchto článků zdůrazňujících při promýšlení reformy vzdělávání „domácí vzory“ byli generačně starší autoři, kteří po roce 1996, kdy se mění reformní diskurz, opouštějí diskusní prostor.



-politické, ekonomické a sociální změny postsocialistické společnosti. Přestože akademická diskuse vyzývala k jisté zdrženlivosti a promyšleným změnám na základě koncepčního reformního programu (zakládány byly odborné společnosti, pořádány byly na reformu zaměřené kulaté stoly, byla vypisována speciální čísla odborných časopisů, byly pořádány konference i mezinárodní setkání)⁵, realizována byla mnohá rozhodnutí, která se vyznačovala parciálními zájmy, „dekonstrukcí“ socialistického systému a chybějícím programem, který by stabilizoval „nový“ pořádek (Janík & Janíková, 2020, s. 115).

2.2 Pedagogická pluralita a školská reforma 90. let 20. století

Jak akademická, tak i širší pedagogická reprezentace, která se aktivně zapojila do diskuse o reformě školství po roce 1989, opakovala zásadní kritické námitky ke stavu školství – jeho ideologizaci, centralizaci, ale zejména uniformitu a nedostatečný zřetel k specifickým aktérům, tedy jak k učitelům, tak zejména k osobnostem žáků (hovořilo se o dehumanizaci a depersonalizaci vzdělávání) (Bacík, 1991). Ukazuje se, že krátce po roce 1989 aktéři reformy volali po diverzitě škol, po jejich specifické

⁵ Znovuoživení Československé pedagogické společnosti (následně České pedagogické společnosti, ČPdS) v roce 1990, založení České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) v roce 1992, konference atd. Různé profesní organizace a platformy budou představeny v druhé části textu, kde je pozornost směřována k aktérům reformních změn. První konference ČAPV se konala 8.–9. června 1993 na Pedagogické fakultě v Praze a věnovala se centrálnímu problému vztahu reformy/transformace vzdělávání a pedagogického výzkumu.

Česká pedagogická společnost se sídlem v Brně (původně založena v roce 1964 jako „předzvěst“ Pražského jara a celkového společenského i vědeckého uvolnění před rokem 1968) byla obnovena v roce 1990 a přidružena pod Československou akademii věd (ČSAV). Společnost si kladla za úkol, mimo jiné, rozvíjet pedagogickou vědu a být odbornou skupinou pro otázky reformy školství. Společnost vydávala časopis *Pedagogická orientace*. K tomu srv. Dokumentace ze sjezdu ČPdS, 1993.

V letech 1990–1992 došlo k obměně jejího členstva, kdy v roce 1992 čítala společnost 402 členů, 8 poboček (Praha, Brno, Ústí nad Labem, Hradec Králové, Plzeň Olomouc, České Budějovice, Ostrava) a 10 odborných sekcí (s jejich garanty): Filozofie výchovy a obecná pedagogika (prof. S. Kučerová); Dějiny pedagogiky (doc. D. Čapková); Srovnávací pedagogika (prof. V. Pařízek); Pedagogická psychologie (prof. Z. Helus); Školní pedagogika a reforma (prof. J. Kotásek); Didaktika obecná a oborová (prof. F. Malík, prof. J. Maňák); Sociální pedagogika, výchova k hodnotám a pedagogika volného času (doc. Z. Jesenská); Pedeutologie a teorie školské správy (prof. B. Blížkovský); Pedagogické měření a metodologie pedagogického výzkumu (doc. J. Mareš, ing. P. Byčkovský); Speciální pedagogika (dr. V. Linc). Post předsedy v letech 1990–1994 zastával prof. B. Blížkovský a v letech 1994–1996 doc. Z. Veselá. K tomu srv. Blížkovský, 1993a. Společnosti se podařilo znovuoživit nakladatelství Dědictví Komenského v Přerově (zásluhou Muzea J. A. Komenského, zejména dr. J. Hýbla). Ediční řada však nesehrála roli, kterou měla na počátku 20. století a v rámci meziválečné pedagogiky.

Z mnoha významných konferencí, které propojovaly diskusi mezi „Východem a Západem“ a sítivou odbornou pedagogické světy po pádu železné opony, vybíráme: 23.–27. března 1992 Odkaz J. A. Komenského a výchova člověka pro 21. století; Československo – Evropa a svět, věda a umění v mezinárodních souvislostech, Praha-Bratislava 25. 6.–2. 7. 1992 či Demokracie – výchova a rozvoj: světový kongres srovnávací pedagogiky, Praha 8.–14. 7. 1992. Brněnské křídlo ČPdS uspořádalo konferenci mapující stav vzdělávání a směr reformy již v březnu 1991: J. A. Komenský a přítomnost.



kém pedagogickém zaměření (i s ohledem na specifika žáků). Je zřejmé, že potenciál „inovativních“ škol byl shledáván jako důležitý motor vzdělávací reformy. Do inovujících se škol byla vkládána naděje, že změní vzdělávací systém, že rychle ověří nosné ideje reformy a pomohou pak definovat koncepční reformní program.

V této souvislosti byly zmiňovány rovněž možnosti tzv. alternativních škol a jejich role ve vzdělávací diverzitě po roce 1990. Nutno říci, že vztah k nim byl rezervovanější, i když informace o nich byly vyhledávány. Na jedné straně alternativní vzdělávací koncepce lákaly akademické pracovníky právě skutečností, že se jednalo o poměrně propracované pedagogické koncepce, které v západní Evropě byly „vyzkoušeny“ a rovněž v meziválečném období byly v tehdejší Československu známy a rozvíjeny. V tomto ohledu vedl zájem o alternativní školství k intenzivní spolupráci českých a zahraničních pedagogů.⁶

Přesto obezřetnost k alternativám panovala. Byla dána odbornými výhradami

k některým východiskům alternativních vzdělávacích směrů a rovněž skutečností, že se mnohdy v případech „alternativ“ jednalo o nově vznikající soukromé školy. Právě otázka veřejného a soukromého školství byla velmi citlivým tématem pro akademiky, ale i nemalou část veřejnosti. Přestože počet soukromých škol dramaticky nerostl (zejména na úrovni základního školství, ve středním školství byla situace jiná), akademická veřejnost zdůrazňovala význam veřejného školství jako základního pilíře demokratizace společnosti.

Širší společenská diskuse dále shledávala cestu k oslabení „socialistické uniformity“ ve zřízení víceletých gymnázií. Ta bylo možné zakládat po přijetí novely školského zákona hned v roce 1990. Na jedné straně ztělesňovala tato gymnázia „návrát“ k meziválečné tradici a rovněž umožnění jisté diferenciaci ve vzdělávání. Na druhé straně převažoval v odborné pedagogické veřejnosti kritický pohled na jejich roli v „odčerpávání“ nadaných dětí ze základních škol.

⁶ Spolupráce „Východu a Západu“ se rozproutila velmi rychle po roce 1989. Zdá se, že mezi bývalými východoevropskými a západními zeměmi panoval větší ruch po roce 1989 než mezi bývalými zeměmi „východního bloku“, jejichž vazby v 90. letech začaly rychle oslabovat. Ke spolupráci např. Kotásek, 1993a, s. 12.

Spolupráce mezi ČR a Německou pedagogickou národní společností (DGFE), spolupráce se Světovou radou společností srovnávací pedagogiky (WCCES, prof. W. Mitter), spolupráce s Německým ústavem mezinárodních pedagogických výzkumů (DIPE, Frankfurt am Main, prof. W. Mitter, prof. B. von Kopp), spolupráce s významným profesorem komparativní pedagogiky se zaměřením na SSSR a střední a východní Evropu z univerzity v Bochumi (prof. O. Anweiler). Prof. Jiří Kotásek zmiňuje důležitou spolupráci s pedagogickými odborníky a institucemi v Anglii, USA, Norsku či s Evropským společenstvím, Radou Evropy, OECD, Světovou bankou, Organizací OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu UNESCO.

Prof. Zdeněk Helus poukazuje na spolupráci českých pedagogů se sdružením na podporu svobod a plurality ve školství. Zejména se jednalo o Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání (European Forum for Freedom in Education, EFFE), kde se sám angažoval. Sdružení vzniklo v květnu roku 1990 na kolokviu Svobodná škola a stát, které organizovalo Centrum pro rozvoj školství při ministerstvu školství Maďarské republiky a Institut pro Waldorfskou pedagogiku ve Wittenu v SRN. V roce 1993 zastupovalo sdružení zástupce ze 14 zemí organizovaných v národních sekcích. K tomu srv. Helus, 1993, s. 232.



Nárůst počtu žáků na nižším stupni víceletého gymnázia byl považován za důkaz toho, že ne vždy tyto školy vzdělávaly skutečně nadané žáky, ale žáky, kteří byli v učení „vytrvalí a motivováni“. Akademická veřejnost v tomto ohledu hlasitě upozorňovala na principy rovného přístupu ke vzdělání jako základu rozvoje demokratické společnosti a považovala v tomto směru víceletá gymnázia za „slepou“ cestu vzdělávacích reforem v ČR, čímž se shodovala s mnohými zahraničními odborníky.

Se snahou o vnitřní diferenciaci a o vnější rozrůznění škol vyvstávala otázka společného obsahového, závazného a pevného základu pro všechny základní školy – otázka kmenového učiva či vzdělávacího standardu. Ten byl definován od roku 1993 a předložen ministerstvem v roce 1994, ale stal se centrem kritiky mnohých organizací a odborníků. I když byl v roce 1995 v přepracované formě přijat, zdá se, že z hlediska očekávání vzdělávacích změn nesplnil roli, která mu byla připisována. Tedy roli jisté kotvy, která umožní definování vzdělávacího minima pro všechny; roli základu, který napomůže hlídat kvalitu ve vzdělávání a zároveň umožní vzdělávací různorodost. Podobně jako se nedostalo větší pozornosti standardu vzdělávání, „zapadla“ v diskusi i možnost škol část předmětů si samostatně určovat a v rámci předmětů přijímat nemalé obsahové změny s ohledem na specifika vzdělávací cesty žáků dané školy. Můžeme se dnes již jen ptát, proč učitelé a další aktéři českého školství nedokázali těchto výzev dostatečně využít.

Významnou součástí (společensky i odborně) tématu plurality a diferenciac ve školství byla integrace žáků s postižením do škol hlavního proudu, i když stále „respekt“ před systémem speciálního školství přetrvával. Neotřesen zůstal v reformně vzdělávací diskusi respekt k odbornému školství, i když snaha o posílení všeobecného školství a v jeho rámci podpora humanitních a společenskovědních předmětů byla silná.

Socialistická škola se vyznačovala jedním ideologickým úkolem a otázkou utváření hodnotového profilu žáka byla politicky instrumentalizována. Pluralita hodnotového rozvoje vedla po roce 1990 i ke kritice vzdělávací kultury zaměřené na faktografický obsah učiva, na transmisivní model výuky, a naopak zdůrazňovala větší důraz v učivu na „výchovní charakter“ a na jeho význam „pro život žáka“. Vyzdvižen byl význam vzdělání pro rozvoj demokratické a humanisticky orientované společnosti. Učivo mělo být plánováno z pohledu přínosu pro žáka, pro jeho rozvoj nejen osobnostní, ale také hodnotový, pro jeho budoucí využití v „soukolí“ výzev demokratické, otevřené společnosti.

V souvislosti s požadavkem rozrůzněnosti a diferenciac ve vzdělávání a otázkou „udržení kvality vzdělávání“ bylo otevřeno téma srovnávání škol. Současně zaznívá krátce po roce 1990 i uvědomění si nebezpečí každého „měření“ a srovnávání, jež by opět mohlo znamenat unifikaci. Od ní se po letech socialistického školství chtěli reformem vzdálit. Svoboda v možnostech profilování škol tak byla u inovativně naladěných učitelů cennějším aspektem reformní diskuse



než „obavy“ před ztrátou „kvality“ a nedosažení „očekávaných výstupů“.

2.3 Vzdělávací politika a akademická diskuse k reformě vzdělávání v 90. letech 20. století

Pro reformu školy byl směrodatný vztah pedagogické akademické veřejnosti k orgánům školské státní správy, zejména k MŠMT, které bylo samozřejmě shledáváno jako hlavní instituce, jež měla předložit koncepční návrh na reformu školství. Celkově se ukazuje, že akademická veřejnost byla rozčarována z postupů ministerstva, a to i přesto, že odborné vazby mezi akademiky a politiky patřily k 90. letům 20. století (Interview. . ., 1990). Polistopadoví ministři přicházeli z akademického prostředí jako např. profesor matematiky Petr Vopěnka (1990–1992). Důležitá byla spolupráce ministerstva a akademického pracovníka Petra Piňhy (1992–1994) a profesora Zdeňka Heluse (1935–2016) na koncepci programu *Obecná škola a Občanská škola*. Rovněž Jan Koucký jako první náměstek ministra a současně významná postava pedagogické fakulty UK posiloval toto propojení. Neformální vztahy zajišťoval dr. Ladislav Čerých (1925–2012) ze Střediska vzdělávací politiky FP UK v Praze, dále jeho tehdejší zástupce a děkan FP UK prof. Jiří Kotásek (1928–2006) či doc. Jaroslav Kalous

(1949–2015) jako ředitel Ústavu rozvoje školství při FP UK.⁷ Důležité byly i vztahy mezi odborníky z resortních ústavů ministerstva školství a akademickou obcí. Jednalo se o Výzkumný ústav pedagogický vedený dr. Jaroslavem Jeřábkem, o Ústav pro informace ve vzdělávání vedený ing. Pavlem Zeleným či o Výzkumný ústav odborného školství vedený ing. Bohumilem Janyšem. Svoji roli sehrávaly i asociace – zejména Asociace ředitelů základních škol a Asociace ředitelů gymnázií. Také Mgr. Petr Roupec z ČŠI a později z pozice MŠMT aktivně spolupracoval s akademickou sférou. Nemalou roli hráli poradci ministra, kteří udržovali vazby s akademickou sférou či z ní přicházeli. Důležitá byla mnohá společná odborná setkání nad otázkami školské reformy mezi akademiky a státní správou. Jmenujme roli různých kulatých stolů pořádaných zejména pedagogickou fakultou v Praze či v Brně (Návrhy. . ., 1992). V jejich rámci se setkávaly oba „tábory“ – akademický a školsko-politický.

Nemůžeme tedy říci, že by v 90. letech 20. století existoval příkop mezi akademickou sférou a politickou reprezentací. Přesto, čteme-li diskusní příspěvky tematizující spolupráci na reformě mezi státní správou a akademickou obcí, jsme svědky nespokojenosti a akademické kritiky vůči státní správě z uzavřenosti, nekoncepčnosti a nezohledňování akademických a učitelských doporučení k reformě školství.⁸

⁷ Nově vzniklé ústavy ovšem nenahradily v roce 1993 zaniklý Pedagogický ústav J. A. Komenského v ČSAV, který navíc krátce po roce 1989 dostal za úkol po koncepčně teoretické stránce připravit reformu českého školství.

⁸ Z mnoha kritických textů na adresu ministerstva školství a celkově školské politiky v tehdejší ČR jmenujme: Blížkovský, 1993b a 1996a. Ze strany NEMES (k organizaci viz další část textu) zaznívala rovněž kritika ministerského postupu ve věci reformy vzdělávání: Než udělá školství první krok, 1992.



2.4 Odborné návrhy na reformu vzdělávání v 90. letech 20. století

V roce 1991 rezonovaly v reformní diskusi návrh Jednoty českých matematiků a fyziků (JČMF), návrh NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání⁹) a návrh prof. Kotáska z FP UK v Praze. Návrh JČMF byl odmítán z důvodů protežování osmiletého gymnázia a tzv. neadekvátního pojetí 1. stupně základní školy. Větší pozornost byla věnována návrhu NEMES, který byl vypracován mezi únorem 1990 a červencem 1991 a zveřejněn pod názvem *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* (v srpnu 1993 byl doplněn materiálem zpracovaným za NEMES dr. Hanou Hudcovou a dr. Janou Nováčkovou pod titulem *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole*). Tým FP UK pod vedením prof. Kotáska¹⁰ předložil materiál *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* (publikovaný jako *Rozvaha o školství a vzdělanosti a je-*

jich dalším vývoji v českých zemích). Důležité byly dále podklady České pedagogické společnosti (ve spolupráci se zástupci slovenské strany – Slovenské pedagogické společnosti, SPdS, při Slovenské akademii věd, SAV) *K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání*. Zde byly reflektovány již v roce 1991 provedené změny školství a vzdělávání a shrnuty možné cesty k jeho reformě (Blížkovský, 1991). Očekáván byl návrh ministerstva, který byl předložen akademické a širší veřejnosti až v roce 1994 pod názvem *Kvalita a zodpovědnost* (předcházela mu materiál předložený ministrem Vopěnkou v roce 1992 – *Program transformace vzdělávací soustavy*), který zčásti čerpal z materiálů skupiny prof. Kotáska, NEMES, JČMF či skupiny prof. Pařízka (Tupý, 2018, s. 20), ale nesetkal se s větším pochopením akademické obce.¹¹

Obraťme podrobněji pozornost zpět k jednotlivým reformním podkladům.

Materiál českých a slovenských zástupců České pedagogické společnosti (ČPdS) a Slovenské pedagogické společnosti (SPdS) *K nové kvalitě všeobecného a odbor-*

⁹ Skupina sdružovala pedagogy, psychology, učitele, ale i ekonomy či odborníky z dalších oborů. Významnými postavami NEMES byli dr. J. Nováčková, dr. M. Havlínová, ing. dr. J. Kovařovic, ing. K. Goulliová (Tupý, 2018, s. 14). Autoři studie se rovněž účastnili diskusí s NEMES a s jejich zástupci v PAU v 90. letech 20. století.

¹⁰ Dle Tupého (2018) se do týmu zapojili: dr. M. Černá, prof. Z. Helus, doc. J. Kalous, prof. J. Průcha, prof. V. Spilková, prof. S. Štech, prof. E. Walterová. Materiál lze dohledat ve zkrácené podobě. Byl publikován v *Učitelských novinách* v roce 1991 jako „Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích“ a rovněž v roce 1992 pod stejným titulem v časopise *Pedagogika*.

¹¹ Nově ustanovená Rada pedagogických věd návrh kritizovala z nekonceptnosti (Rada..., 1992). Rada pedagogických věd ČR vznikla v květnu roku 1992 jako sdružení pedagogických odborníků, mimo jiné s cílem vyjadřovat se ke koncepčním otázkám reformy českého školství. *Pedagogická orientace* mezi členy uvádí v roce 1992 následující osobnosti: B. Blížkovský, J. Cach, V. Čapek, Z. Helus, L. Hintnaus, J. Kotásek, S. Kučerová, F. Malík, J. Mareš, H. Mukařovská, R. Palouš, E. Pachman, V. Pařízek, J. Pastier, B. Uher, F. Hýbl, B. Janyš, Z. Jesenská, Z. Kalhous, V. Krejčí, J. Kysučan, O. Lepil, E. Opravilová, L. Pecha, J. Pelikán, J. Průcha, Z. Veselá, J. Vomáčka.



*ného vzdělání*¹² zdůrazňoval hodnotovou zaměřenost školství i jeho demokratičnost. Podporoval zejména veřejné školství, i když připouštěl existenci soukromých škol. Doporučoval rozvoj jak všeobecného vzdělání (základní školy a gymnázia), tak i odborného školství. Materiál hovořil o nutnosti definovat vzdělávací cíle a standardy pro jednotlivé druhy a stupně vzdělávání. Standard byl navázán na profil absolventů a chápán zejména jako soubor výstupů s ohledem na cíle. Materiál podporoval zavedení devítileté základní školy od 1. 9. 1990 a zvažoval různá členění vzdělávací soustavy, doporučoval rozvíjet vnitřní diferenciaci na 2. stupni základního školství a věnovat pozornost nadaným a talentovaným žákům. Vnitřní diferenciaci měla být podpořena i na gymnáziu, které mělo být školou zaměřenou na velmi nadané a talentované studenty. Vnitřní diferenciaci byla spatřována jako cesta k rozvoji osobnosti žáka, jeho vzdělávací seberealizaci, tvořivosti a sebepoznání. Vnější diferenciaci (zejména vznik osmiletých gymnázií) byla v počátcích roku 1990 touto pracovní skupinou nahlížena s opatrností a příprava novely školského zákona umožňující vznik víceletých gymnázií nebyla podpořena.

Materiál *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích* (1992) z týmu prof. J. Kotáška z pražské

pedagogické fakulty akcentoval rovnost vzdělávacích šancí pro všechny (problematika demokratizace školství), vnitřní diferenciaci škol (pluralita vyučovacích metod, aktivizace žáků při učení, diverzita přístupů v hodnocení žáků, podpora kooperace žáků, demokratické interakce učitel–žáci, demokratický chod vnitřního života škol, propojení škol s životem obcí a širším veřejným životem, podpora rozvoje profesní přípravy učitelů včetně dalšího vzdělávání, podpora integrace handicapovaných žáků do hlavního vzdělávacího proudu). V rámci humanizace a diferenciaci bylo voláno po „uvolnění“ předepsaných vzdělávacích obsahů, po redukci učiva, po propojenosti mezipředmětových souvislostí učiva (celistvost) a umožnění tak svébytného pedagogického profilu škol. To souviselo i s myšlenkou liberalizace na „trhu vzdělávání“ (na vyšších stupních vzdělávání byla zvažována i finanční participace rodičů žáků), s konkurencí škol, která byla pro tvůrce myslitelná, a to přes zachování dominantní role státu v oblasti veřejného školství.

Materiál hnutí NEMES *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* se zakládal na liberálním pohledu na procesy vzdělávání, na významu individuálního přístupu k dítěti – celkově na důvěře v jednotlivce (Havlínová, 1992; Hudcová, 1992). Materiál se jasně vymezoval oproti tzv.

¹² Materiál vznikl v první polovině roku 1990 a slovenskému i českému ministerstvu školství byl předán v červnu 1990. Pracovní skupinu vedl prof. B. Blížkovský. Další členky a členové: prof. S. Kučerová, prof. Z. Obdržálek, prof. J. Pastier, prof. D. Drienský, prof. F. Sýkora, doc. J. Pšenák, doc. L. Ďurič, dr. M. Zelina, dr. M. Šimončíková, dr. L. Klindová, dr. M. Hargaš, dr. D. Sukuba, dr. L. Bálint, dr. M. Hrabinská, dr. M. Válica, dr. M. Liha, ing. P. Geiszler, ing. J. Ondruška, ing. J. Bakšay, ing. J. Molčan, ing. J. Lauko, J. Králík, G. Nagy, A. Bernátková (Blížkovský, 1991, s. 137 a 138).



socialistické škole, zejména jejímu „poškození“ žáků v oblasti encyklopedismu, monotónnosti vzdělávacích metod, přetěžování, přílišné disciplinaci, nezdravému sociálnímu klimatu, abstraktnosti učiva apod. Silně „atakovaná“ byla „reforma“ z roku 1976, která měla přinést zmíněná negativa. Vzdělávací reforma měla „vyslyšet“ svobodu jednotlivce (Havlínová 1991), artikulován byl zdravý rozvoj osobnosti (fyzické, psychické, sociální a mravní zdraví opírající se o humanistické pedagogické koncepce). Materiál hovořil o bio-psycho-sociální vyváženosti jedince a jeho možnosti duchovního rozvoje. Demokratický stát měl vycházet vstříc pluralitě vzdělávacích a výchovných přístupů a zajistit právo jednotlivce na vzdělání podle jeho individuálních předpokladů: schopností, zálib a potřeb (artikulovány byly fyziologické potřeby jedince, potřeba bezpečí, potřeba lásky a náklonnosti, potřeba porozumění, potřeba uznání, potřeba osobního rozvoje, potřeba seberealizace). K tomu měl sloužit legislativní rámec vzdělávací politiky a k tomu měla vést i vnitřní reforma školy, jež se měla zakládat zejména na pedagogické iniciativě učitelů. Možnosti volby vzdělávací cesty měly nabízet také soukromé základní školy, ale i diverzifikované vzdělávací programy veřejných škol či individuálně zaměřené školní vzdělávací programy podle potřeb, sklonů a zájmů jedince (Svoboda..., 1991, s. 14).

Materiál NEMES vyhrazoval státu právo v základním rozsahu vzdělávat je-

dince a ten měl být povinen se takového vzdělání účastnit. Na druhé straně měla být jedinci ponechána svoboda a volba v jeho vzdělávací cestě. V duchu „svobody“ volby vzdělávací cesty měl mít jedinec k dispozici „vzdělávací účet“, který by dle uvážení využil k „hrazení vzdělávacích služeb“ (Svoboda..., 1991, s. 17). Hovořilo se i o možnosti, že vzdělávací instituce budou financovány s ohledem na zájem jedince o jejich vzdělávací „služby“. Tím měl být vytvářen tlak jak na kvalitu, tak i na efektivitu vzdělávání. Dalším požadavkem bylo stejné postavení veřejných a soukromých škol z hlediska finanční podpory státu a jejich pedagogická autonomie. Reforma se měla týkat jak vzdělávacího systému, tak zejména vnitřního chodu škol stejně jako vztahů učitel–žák a sociálních vztahů ve škole. NEMES hovořil o transformaci školství jako celku. Důraz byl kladen i na neformální vzdělávání a tzv. podpůrné systémy (celodenní školy, školní psychologové, podpora školního poradenství, pedagogové-specialisté podporující zdravé klima školy, sociální bezpečnost školy apod.). Materiál si všiml i role nezávislé školní inspekce, „ombudsmana“ pro práva dítěte či středisek pro talentovanou mládež a volnočasových středisek. V doplňujícím materiálu k reformě, který zástupci NEMES vypracovali v roce 1993, byla vedle zmíněných stanovisek podporována i integrace žáků s handicapem do škol hlavního proudu.¹³

¹³ *Zásady realizace svobody ve vzdělávání v české škole* (1993) zpracovaly dr. Hana Hudcová a dr. Jana Nováčková.



Cílem vzdělávání podle představitelů NEMES byl jedinec tvořivý (měl funkčně využívat všechny dovednosti a poznatky), aktivní, mravně odpovědný, schopný stálého seberozvoje a adaptabilní na podmínky života (Svoboda..., 1991, s. 21). Cílem vzdělávání byly postoje, dovednosti a poznatky. Postoje byly chápány jako „souhrnný pojem pro kultivaci základních lidských hodnot, pro vštěpování demokratických principů a snahy hledat a hájit pravdu, pro morální výchovu, pro výchovu k ekologickým postojům a myšlení, pro výchovu k názorové toleranci“ (tamtéž, s. 24). Vzorem byly podle NEMES kurikulární reformy skandinávských zemí, Nizozemí či Velké Británie. V jejich duchu měl být definován základní vzdělávací standard a metody výchovy a vzdělávání měly být v kompetenci škol a učitelů, kteří by si vytvářeli vlastní „školní kurikula“. Zdůrazňována byla rovněž autentická a přímá interakce učitele a žáka při učení a vzdělávání. Základem byl podle NEMES motivovaný učitel – osobnostně vyzrálý a vyrovnaný, tvořivý, iniciativní, s radostí z výuky, vzdělaný, s respektem a úctou ke každému žákovi, jeho individualitě a vnitřní motivací poznávat, učit se. To vyžadovalo i změnu školního klimatu, které mělo být zbaveno strachu, ale i přetěžování, nezdavé soutěživosti (neustálé srovnávání žáků ve všech oblastech, sledování neúspěchu druhých) a důrazu na jednotně pojatý výkon (množství poznatků). Postupně mělo být upuštěno od klasifikace a přistoupeno k slovnímu hodnocení a se-

behodnocení. Takzvaná manipulativní pedagogika měla být nahrazena tzv. komunikativní pedagogikou podporující „partnerský sympatizující a kooperující“ přístup.

Z hlediska obsahu se mělo podle NEMES jednat o již zmiňované definování vzdělávacího minima platného a pevného pro všechny. Procesy učení měly být založeny na aktivitě žáka, na řešení problémů (s doporučením týmové spolupráce), na prožitku; omezeno mělo být verbálně pamětní učení. Poznatky tak měly nabývat funkční charakter a stávat se základem pro dovednosti a postoje. Kritizovány byly encyklopedismus, verbalismus, předimenzovanost a roztržitost vzdělávacích obsahů; doporučovány byly předměty integrující různé vzdělávací oblasti a podporující interdisciplinární přístup. Rozvíjena měla být emoční, estetická výchova ve škole, ale i výchova ke zdraví, dramatická výchova. To znamenalo opustit striktní rozvrh hodin. Časová flexibilita měla být doprovázena i flexibilitou ve vytváření výukových skupin (třídy ale měly zůstat zachovány) umožňující kooperativní formy výuky (změna „architektury“ třídy a jejího vnějšího „pořádku“). Z hlediska systému se materiál NEMES stavěl kriticky k vnější diferenciaci, a tedy i k víceletým gymnáziím. Soustředil se na podporu vnitřní diference omezující selektivitu ve vzdělávání.

K výše zmíněným návrhům se šla v říjnu 1991 k diskusi redakční skupina časopisu *Pedagogika* a zástupci ČPdS,



NEMES a ČMOS (Českomoravský odborový svaz¹⁴) a ministerstva školství (přítomen náměstek ministra školství dr. M. Krásenský).¹⁵ Ze zápisu průběhu diskuse a hodnocení jednotlivých stran se ukazuje, že zástupci usilovali o návrh, který by byl koncepčně schopen uchopit zásady reformy/transformace vzdělávání, a to i s ohledem na stanoviska učitelstva. (V diskusi se ukázalo, že aktéři reformy si byli vědomi jisté odtažitosti návrhů od zkušeností učitelů.) Diskuse poukázala na skutečnost, že akademická i širší odborná veřejnost chápala reformu velmi komplexně (učivo a procesy učení – žák – učitel – společnost), začínala otázka kvality vzdělávání, učiva a jeho výběru (standards a jejich pojetí a funkce), společenské role vzdělávání a jeho funkce pro jedince, otázka autonomie škol, decentralizace vzdělávání (z centrální ministerské úrovně na nižší správní úrovně, a to i v pedagogických záležitostech; Bacík, 1992, 1996; Kalous, 1993), ale i hodnocení výsledků vzdělávání či přípravy učitelů.

Shrneme-li hlavní návrhy, které do konce roku 1991 v odborné i širší veřejnosti zazněly, shledáváme, že pojímaly vzdělávací reformu z širších společenských pohledů. To je na jedné straně posilovalo, neboť vzdělávací problematiku nezejednodušovaly, na druhé straně

je to „odsuzovalo“ k nemožnosti stanovit konkrétní „plán“ či program reformních změn a ten průběžně realizovat, vyhodnocovat a modifikovat. Pro tehdejší aktéry však byla obecná vzdělávací vize podstatná a jejich snaha pojmenovat silné a slabé stránky výchozího stavu, „porovnat“ je se světem/Evropou, najít vlastní místo reformy i s ohledem na domácí tradici – to vše byly důležité body, které posilovaly, a zároveň oslabovaly „akceschopnost“ reformně vzdělávacího dění v 90. letech 20. století.

2.5 Návrh ministerstva školství na reformu vzdělávání v 90. letech 20. století

Materiál MŠMT z října 1994 *Kvalita a odpovědnost: Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* shrnoval dosavadní diskusi a zkušenosti v oblasti reformy školy a transformace školství. Program neměl legislativní dopad, byl spíše ideovým materiálem, který měl poskytnout základ k výchově a vzdělávání svobodných občanů připravených na život v demokratické společnosti a uplatnitelných v běžném životě. Vzdělání bylo v ministerském materiálu chápáno jako prostředek a cesta k demokratické a hospodářsky vyspělé společnosti. Nechybělo odvolání na do-

¹⁴ V devadesátých letech sdružoval Českomoravský odborový svaz (ČMOS) až 300 000 členů – pracovníků školství (pedagogických i nepedagogických). Vedle členů ČMOS se učitelé sdružovali v různých iniciativách. Přibližně dvacet z nich pak sdružovala Pedagogická unie. K tomu srv. Kalous, 1993, s. 238.

¹⁵ Hlavními diskutujícími byli: dr. F. Bacík, prof. Z. Helus, prof. J. Kotásek, prof. S. Kučerová, prof. J. Malíř, dr. M. Havlínová, dr. I. Švanda, doc. J. Pelikán, prof. V. Pařízek, dr. Z. Novák, ing. J. Rössler, dr. M. Krásenský (Beseda..., 1992).



máci demokratickou politickou a společenskou meziválečnou tradici a roli školství v rámci tohoto období, poukaz na „deformaci“ a izolaci školství po roce 1948 v období totality. Materiál nabízel rovněž krátké zhodnocení transformace vzdělávání v letech 1990–1994. Vyzdvihoval v této oblasti zejména rozšíření a diverzifikaci vzdělávací nabídky škol (včetně soukromých a církevních škol), svobodu volby vzdělávacích metod, podporu alternativních přístupů ve výuce, konec uniformity učebních plánů a osnov, podporu pedagogické autonomie škol a tvořivé práce učitelů, snížení počtu žáků ve třídě (Kvalita a odpovědnost, 1994, s. 6–7). Nedostatečně byla hodnocena mzdová politika ve školství, konkrétně nízké platy učitelů. Pozitivně byly hodnoceny další, nejen státní zdroje financování ve školství, včetně jistého podílu rodičů na vzdělávání dětí (v základním školství podílem na nákupu pomůcek a vzdělávacích potřeb). Zmiňován byl i růst financí na vzdělávání vůči HDP, i když bylo podotknuto, že se stále jedná o nedostatečné a nízké číslo v porovnání s vyspělými (zejména západními) zeměmi Evropy. Jako pozitivní bylo hodnoceno i odvětvové řízení školství a reforma finanční – normativní poskytování prostředků na žáka. Takový postup měl údajně vést k větší hospodárnosti škol. V neposlední řadě byla pozitivně hodnocena i role pedagogických iniciativ a sdružení v diskusi o naplňování zásad reformy školy. Celkově však materiál vyjadřoval pochybnosti o dostatečném postupu vzdě-

lávacích změn. Kritizovány byly nedostatečné kroky v definování základního učiva, v důrazu na dovednosti a postoje ve vzdělávání, v omezování encyklopedičnosti, nedostatečný zřetel k individuálním vzdělávacím potřebám žáků.

Dále měla být, podle materiálu MŠMT, vzdělávací nabídka rozšířena různými subjekty při splnění závazných podmínek a dodržování kvality vzdělávání. Rozhodování mělo být přeneseno na nejnižší možnou úroveň (princip subsidiarity), s účastí maximálního množství stran a účastníků (participace). Vstupy měly být méně řízeny a výstupy více kontrolovány, přičemž zodpovědnost za kvalitu vzdělávání měla ležet z velké části na realizátorech vzdělávání – deregulace (Kvalita a odpovědnost, 1994, s. 12). Stát (centrum) měl vytyčovat strategické cíle vzdělávání, legislativní rámec, podmínky vzdělávání, vzdělávací standard. K tomu měl mít tzv. nepřímé nástroje, zejména systém financování a hodnocení (tamtéž). Je zřejmé, že se jednalo ze strany státu o radikální přenechání prostoru v řízení školství nižším aktérům.

Materiál počítal s definováním kurikulárního minima závazného pro všechny školy či vzdělávací subjekty (vzdělávacích standardů pro jednotlivé úrovně vzdělávání) a vzdělávacích (modelových) programů, z nichž by školy vycházely při tvorbě vlastních školních programů. Vzdělávací standard definoval materiál jako: „souhrn vzdělávacích cílů, rámcový obsah a kompetence, jež by si měl žák osvojit. (...) Vzdělávací



standards stanoví požadavky na poznatkovou složku vzdělávání a na klíčové dovednosti, případně na nabídku činností a vzdělávacích situací, a jsou tedy směřovány nejen na žáka, ale i na školu a učitele. Požadavky vycházejí ze základních hodnot nezbytných pro rozvoj demokracie, na nichž je stát vybudován. Proto obsahují i odpovídající hodnotovou orientaci a postoje žáků.“ (Kvalita a odpovědnost, 1994, s. 21) Pojem kompetencí byl, jak je zřejmé, již v roce 1994 důležitou součástí diskuse.

Značná pozornost se obracela k problematice hodnocení vzdělávacích výstupů a celkově evaluace. Výsledky hodnocení měly umožnit srovnávání výsledků práce škol (uvnitř škol, mezi školami, na národní i nadnárodní úrovni), a to i na základě zapojení do mezinárodních projektů měření výsledků vzdělávání. Tyto informace měly být důležitým podkladem rovněž pro vzdělávací politiku státu. Výsledky hodnocení škol měly být přístupny širší veřejnosti. Reformou měl projít i systém hodnocení České školní inspekce. Hodnocen měl být školní vzdělávací program na vstupu, kvalita vzdělávání průběžně (Česká školní inspekce) a výsledky vzdělávání na výstupu s možností porovnávání výsledků vzdělávání

jednotlivých škol. Hodnocení mělo být rozvíjeno rovněž v rovině sebehodnocení škol. Pozornost byla věnována podpoře finančního ohodnocení práce učitelů – platům. Celkově byl požadován růst výdajů HDP na vzdělávání, inovace a modernizace infrastruktury škol. Dále se podpora měla týkat i dalšího vzdělávání učitelů (systémově). Plánováno bylo rovněž předložení školského zákona v roce 1995.

3. PROMĚNY DISKURZU O REFORMĚ VZDĚLÁVÁNÍ – NÁSTUP „GLOBÁLNÍCH“ HRÁČŮ

Ke konci roku 1995 se ČR stala jako první postkomunistická země členem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a přihlásila se k závazkům tohoto členství. I když OECD je motivována při analýzách vzdělávání zejména ekonomickými ukazateli, shodovala se mnohá doporučení OECD z roku 1996 k reformě vzdělávání s pohledy českých pedagogických odborníků a akademiků. Jednalo se o otázku jednotné školy s vnitřní diferenciací, rezervovanost vůči významu víceletých gymnázií,¹⁶ zdůrazňování rozvoje gymnaziálního čtyřletého všeobecného

¹⁶ Na „dvojití roli“ vzhledem k meziválečné domácí pedagogické tradici upozorňovali zahraniční experti. Ti na jedné straně oceňovali, že „česká cesta“ transformace školství chce využít návaznost na domácí tradici (i když přerušenu), na druhé straně upozorňovali, že to vede k opomíjení aktuálních vzdělávacích tendencí ověřených v posledních 30 letech v zahraničí a k následování „uzavřených cest vývoje“. Na nekritické a idealizující vzhledem k meziválečnému školství a jeho roli jako „příkladu dobré praxe“ ve značné míře upozorňovali i někteří domácí autoři reformy (Kotásek, 1993a). K tomu srv. Zprávu OECD z roku 1995 hodnotící transformaci českého vzdělávacího systému *Proměny vzdělávacího systému v České republice* (Proměny..., 1995, s. 154).



vzdělávání, podporu odborného školství, podporu dalšího vzdělávání učitelů, otázku reformy učitelského vzdělávání a reformu pedagogických fakult směrem k vyváženosti mezi tzv. oborem a pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravou. Ukazuje se to např. v reakcích (Blížkovský, 1995, 1996b) na spolupráci MŠMT a OECD v rámci vypracování dokumentu *Vzdělávací systém a politika v ČR*, který čerpal z podkladové zprávy týmu dr. L. Čerycha ze Střediska vzdělávací politiky FP UK¹⁷ pro OECD o stavu vzdělávání v ČR a byl diskutován při návštěvě examinatorů OECD v ČR v rámci konference k aktuálním otázkám vzdělávací soustavy v ČR v březnu 1996 v Praze.¹⁸

Hlas OECD ve vzdělávání znamenal, že do diskuse vstupovaly stále více nadnárodní či globální „programy a vize“. Reformně vzdělávací požadavky již nezaznívaly zejména v kontextu pedagogické a psychologické diskuse, ale posílily hlasy „strategů“ tzv. nového managementu (s koncepty otevřenosti, transparentnosti, participace) a rovněž vzdělanosti tzv. učící se společnosti.¹⁹

Shledáváme, že témata reformy vzdělávání „globálních hráčů“ se zčásti kryjí a zůstávají podobná či shodná s těmi, která definovali „národní“ odborní pedagogičtí lídři reformy vzdělávání. Přístup k cílům, kterým měla vzdělávací reforma „sloužit“, se ale změnil. Nové dokumenty vzdělávací politiky hovořily o učící se společnosti, o společnosti vědění, o společnosti celoživotního vzdělávání (České vzdělání a Evropa, 1999, s. 41)²⁰ a lidských zdrojů, zdůrazňovány byly požadavky managementu kvality ve vzdělávání, ekonomiky založené na datech s důsledky pro vzdělávání, ale i tzv. standardizace, evaluace (včetně měření tzv. vzdělávacích výstupů a role těchto výsledků, zejména testů PISA, ve vzdělávací diskusi: Kašćák & Pupała, 2011a; Straková 2011; Štech, 2011). Tyto cíle a „vize“ nebyly definovány primárně z pohledu žáka či vzdělávacího a výchovného procesu, ale více z hlediska posilování zaměstnatelnosti, podpory konkurenceschopnosti.

Dále se ukazuje, že formulace cílů reformy „vzdělanostní společnosti“ byly velmi obecné, a proto s nimi mohli sou-

¹⁷ K tomu srv. *Proměny vzdělávacího systému v České republice: Podkladová zpráva pro OECD (1995) a Zpráva o národní politice ve vzdělávání (1996)*.

¹⁸ Zmiňován je i pozitivní dopad OECD na vzdělávací reformu v souvislosti se zprávou OECD ke stavu a rozvoji vysokého školství v ČR, resp. v ČSFR, která byla diskutována již v roce 1992. Na jejím vypracování se podílel i přední český pedagog žijící před rokem 1989 v exilu dr. Ladislav Čerych a rovněž přední německý komparativní pedagog prof. Oskar Anweiler.

¹⁹ Vidíme to i ve *Strategii rozvoje lidských zdrojů v ČR* při vstupu do EU z roku 1999. Tato strategie navazuje na analýzu OECD a tzv. *Zprávu o české vzdělávací politice* z roku 1996.

²⁰ Koncept celoživotního učení je zdůrazněn již ve zprávě UNESCO J. Delorse z roku 1996 *Vzdělávání pro 21. století*, známé pod názvem *Učení je skryté bohatství* (1997). Celoživotní učení pro všechny jako vzdělávací strategii schválili rovněž ministři školství zemí OECD, včetně ČR, v roce 1996. Podobně EU ke vzdělávání v Bílé knize *Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti* z roku 1995.



hlasit prakticky všichni – jak z hlediska různých profesí, tak i z hlediska různých společensko-politických přesvědčení a v neposlední řadě i zástupci různých států. Kdo by přece nechtěl podporovat takové vzdělávání a socializaci, která povede k ekonomicky silné, stabilní, moderní, sociálně vyvážené Evropě? Který představitel politické scény by se postavil proti vyváženosti ekonomického růstu a udržitelnosti, proti inovacím, zdravým sociálním jistotám, rozšíření svobod jednotlivce atd.? Definování takto obecných cílů ale může způsobit i problémy. Je otázkou, jak je realizovat, jak postupovat, jak je konkretizovat. Je zřejmé, že různé pohledy a názorové střety, politicky odlišné pohledy, odborně různorodé přístupy začnou být zřejmé až na této úrovni diskuse a realizace (Vývoj spolupráce..., 1995). Koncepční vzdělávací dokumenty „učící se společnosti“ setrvaly mnohdy na úrovni cílů, méně v rovině jejich možného konkrétního naplňování ve školách a dalších vzdělávacích a výchovných institucích.

Mění se i podoba publikací (v porovnání se sledovanou diskusí 90. let 20. století), které se zabývají analýzou a kritickou reflexí východisek vzdělanosti „učící se společnosti“. Publikace si všímají zejména statistických dat a korelací – hospodářský růst, nezaměstna-

nost, podíl vysokoškoláků, účast na celoživotním vzdělávání (a tím i v rámci tzv. diverzifikace zdrojů podíl dalších finančních zdrojů podílejících se kromě státu či veřejných financí na naplňování cíle celoživotního vzdělávání – podniků, firem, jedinců), HDP a jeho růst či pokles, vzdělanostní struktura populace, sociální vzestup, měří se gramotností – funkční či dle šetření PISA. Tématy diskuse se stávají nerovnosti ve vzdělávání a životních šancích. Vzdělání je sledováno jako prostředek umožňující či znemožňující dosahování cílů občana v otevřené společnosti.

V české veřejné diskusi 90. let 20. století nebylo výrazněji upozorňováno na okolnost, že tyto reformy mohou, ale nemusí znamenat „méně státu a více individuálních svobod“, že mohou přinést více prostoru pro nadnárodní trh a poměrně značnou disciplinaci a sebedisciplinaci jedince „připraveného na úspěch“ v mezinárodní soutěži a unifikaci obrazu občana otevřeného globálnímu světu.²¹

4. DISKUSE, ZÁVĚRY A VÝZVY PRO DALŠÍ VÝZKUM

1. Po pádu železné opony a „prohrané“ studené válce se „Východ“ v euforii sametové revoluce, pádu berlínské zdi apod. (až na smutný vývoj na Balkáně)

²¹ O to více se tato skutečnost dostávala na počátku 21. století do centra kritiky mnohých akademických kruhů. Jednalo se o známou kritiku rakouského filozofa Konrada Liessmanna (2008), ale i další eseje (za českou, respektive slovenskou oblast zejména Kašćák & Pupala, 2011b). I když tyto publikace za všemi neduhy vzdělávání spatřují roli new public managementu či neoliberalismu, neměli bychom problémy, které jsou zde diskutovány, vytěšňovat.



cítil vůči „Západu“ defenzivně. Bylo zřejmé, že ekonomicky musí být systém přestavěn a obnoven a že se tato obnova nebude moci řídit autonomním vývojem v zemích střední a východní Evropy, ale „požadavky a logikou“ ekonomického systému „vítěze“, tedy toho silnějšího, vyspělejšího. Podobně v politické oblasti se „Východ“ měl navrátit a obnovit svobodný demokratický politický systém. Vzor byl shledáván u „západního souseda“, do jehož ekonomických a politických struktur se měly a chtěly země střední a jihovýchodní Evropy začlenit.

Také ve školství byl zřejmý požadavek opustit centralizovaný a zideologizovaný školský systém a radikálně jej reformovat v duchu požadavků politické a ekonomické svobody. Aktéři reformy přitom hledali v době velmi rychlých politických i ekonomických změn společný motiv. Motiv návratů k pevnému „základu“ domácí tradice a evropské „vyspělosti“ dával sílu, jistotu, kuráž a „naději“ formulovat a realizovat proměnu českého vzdělávání po roce 1989. Návraty pracovaly s „defenzivním“ pohledem na české školství „konstruktivně“ a dávaly mnohým analyzovaným aktérům sebevědomí a odvahu nejen ke konstruktivní diskusi, ale i k mnoha pedagogickým aktivitám a „pokusům“, které měnily myšlenky v konkrétní snahy při proměně postsocialistického školství.

Návraty poskytovaly „bezpečí“, aby aktéři vzdělávacích změn hledali principy, na nichž se reforma měla zakládat. Když se člověk k někomu či něčemu může navrátit, získává stabilitu, kterou lze využít k formulaci a hledání cesty, jež má být směřodátná. Návraty vytvářely pro aktéry české vzdělávací reformy myšlenkový, ale i emocionální a akční prostor, v němž byly „pojmenovány“ cíle reformy vzdělávání, které v mnoha ohledech zůstaly stabilní nejen v 90. letech, ale i při formulaci tzv. kurikulární reformy rozvíjené po roce 2001 na základě programového vymezení v Bílé knize.²²

Kontext „návratů a nápravy“ umožňoval tehdejší české reformně vzdělávací diskusi pracovat jak s rovinou „agency“ volající po podpoře důstojnosti, osobnosti a individuality žáka (humanizace školy), po rozvoji jeho schopností, dovedností, hodnot a postojů a jejich využití („propsání“) v jednání (kompetenční model vzdělávání), tak i s rovinou požadavků udržet „kvalitu“ vzdělávání a obstát v konkurenci a soutěži při srovnání vzdělávacích výsledků, výkonů „Východu a Západu“ jako předpokladů „dohnání“ Západu nejen v ekonomické oblasti. To poukazovalo i na dichotomii přítomnou v reformně vzdělávací diskusi české školy 90. let 20. století – požadavek humanizace a individualizace ve vzdělávání v rámci demokratizace společnosti a politické reformy a poža-

²² O dopadech Bílé knihy na reálnou proměnu vnitřního chodu výuky a škol ovšem musí být vedena stále debata. K částečnému – ne příliš pozitivnímu – vyhodnocení došlo v hodnotící zprávě z roku 2009 (Analýza..., 2009, a podobně Matějů & Straková, 2005).



davek na kvalitu vzdělávacího výkonu jako záruky konkurenceschopnosti a obnovy tržní ekonomiky. Jak jsme ukázali, jednotlivé reformně vzdělávací návrhy se s těmito „polohami“ proměny vzdělávání dokázaly vypořádat různě.

Je tedy zřejmé, že důležitými tématy, která zaznívala v různých koncepcích a u různých aktérů reformy české školy 90. let 20. století, byla humanizace školy, diferenciacie ve vzdělávání, respekt k jedinečnosti a různorodosti žáků, aktivizace žáků ve výuce, mezipředmětové vztahy, ale i kvalita vzdělávání, definování vzdělávacích standardů (tvorba národního kurikula včetně snah o vytvoření národního orgánu pro tvorbu a vyhodnocování národního kurikula), snaha o vznik dvouúrovňového kurikulárního modelu (národní či rámcová rovina a školní programy), problematika decentralizace řízení školství, školní autonomie, pedagogická autonomie učitelů. Dále byly diskutovány otázky řízení školství a standardizovaného srovnávání výstupů vzdělávací souhrnně i podle typů jednotlivých škol. Můžeme tedy shledávat, že transformační kroky v českém školství, které byly realizovány v rámci tzv. kurikulární reformy po roce 2001 (připravované v letech 1996–2001), navazovaly ze značné části na diskusi vedenou v letech 1990–1996/1999 a „zdedily“ jen těžko řešitelné napětí mezi osobnostně kompetenčním („agency“) a znalostně výkonostním směrem ve vzdělávání. (Ostatně toto napětí je možné shledávat – samozřejmě v jinak vedeném jazyce –

i v rámci diskuse o tzv. socialistickém humanismu ve vzdělávání, aktivizaci žáka v socialistické škole a naopak důrazu na systematickosti a vědeckosti obsahů socialistického vzdělávání. Vyhroceně, ale „oprávněně“ se můžeme proto ptát, nakolik došlo po roce 1989 k zásadnímu „přestavení“ kultury a jazyka pedagogického myšlení a jednání.)

2. Reforma vzdělávání v 90. letech 20. století vycházela v nemalé míře od učitelů, psychologů, akademiků – tzv. zdola. Směr a dynamiku reformy vzdělávání určovali aktéři, kteří sami vzdělávali či stáli vzdělávání blízko. Hlasy těchto aktérů po roce 1995 slábly na úkor úkolu podpořit proces začleňování ČR do nadnárodních struktur (vstup do OECD koncem roku 1995 a aktivní přípravy na vstup do EU a sladování české agendy s evropskou na konci 20. století). V diskusi o reformě vzdělávání naopak posílili aktéři státní správy, kteří v značné míře „naráz“ stáli před rétorikou vzdělávací reformy zaměřené na vzdělanostní společnost a celoživotní učení, principy „nového managementu“. Reforma, která v 90. letech 20. století získávala impulzy zdola a z akademické diskuse, přešla k reformě shora. To by nemusel být problém, pokud by reforma shora navázala na zkušenosti a výsledky reformy zdola. K tomu ovšem došlo jen částečně. Reforma shora přinášela koncepcie, které pramenily v evropském prostoru, jenž byl bohužel české diskusi po roce 1948 kulturně vzdálen. Právě tato „diskontinuita kultur“ a „výměna“ aktérů a tedy



i pojetí školské reformy může být jedním z důvodů tzv. problematického přijetí zásad kurikulární reformy, o němž hovoří mnohé odborné studie sledující její zavádění, realizaci na počátku 21. století v českém prostředí.

3. Aktivní představitelé vzdělávací reformy 90. let 20. století komunikovali a síťovali se zejména se skupinami učitelů, pedagogů či dalších odborníků, kteří byli nakloněni reformě. Nejednalo se ovšem o drtivou a reprezentativní část učitelstva. Bohužel se nepodařilo znovuoživit založení učitelských organizací či komor, které by mohly sehrát podstatnou roli při definování programu vzdělávací reformy, jejím ověřování, vyhodnocování a komunikaci, implementaci programu a výsledků realizace směrem k učitelstvu. Je možné v souvislosti s předchozím závěrem tzv. diskontinuity kultur pracovat šířeji a ptát se, zdali i mezi samotným učitelstvem nenastala situace „odcizení“ a nepochopení, kdy větší část učitelstva jen částečně sledovala, sdílela východiska a cíle reformy (jak jsme je analyzovali v gramech

a celkové reformně vzdělávací diskusi), které formulovala a rozvíjela významně menší a z hlediska možností programového transferu méně „akceschopná“ skupina učitelů, reformních představitelů a akademiků a nakonec i zástupců vzdělávací politiky.

4. Chceme-li v budoucím výzkumu více porozumět období reformy zdola z let 1990–1999, potom bychom měli více zohlednit samotné aktéry této reformy. Přínosné je rekonstruovat cíle a snahy osob, které určovaly tento reformní diskurz. Měli bychom analyzovat jejich postavení, roli, formální i neformální význam v reformně vzdělávací diskusi. Měli bychom usilovat o vytvoření mapy aktérů (domácích i zahraničních, akademiků, učitelů, sdružení, iniciativ, společností, úřadů a orgánů), kteří se nad otázkami vzdělávací reformy scházeli – fyzicky, či v diskusi. Metoda topografie institucí/míst a biografická metoda mohou být důležitým článkem v rekonstrukci a analýze reformně vzdělávacího diskurzu daného období.

LITERATURA

- Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. (2009). MŠMT.
- Bacík, F. (1991). K vývoji našeho školství a přípravě školské reformy. *Pedagogika*, 40(2), 129–133.
- Bacík, F. (1992). Cesty k demokratizaci a humanizaci řízení škol. *Pedagogika*, 42(2), 181–190.
- Bacík, F. (1996). Rozhodovací procesy ve školství České republiky. *Pedagogika*, 46(3), 124–134.
- Beseda u kulatého stolu k otázkám školské reformy. (1992). *Pedagogika*, 42(1), 19–29.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae*, 2(2), 105–113.



- Blížkovský, B. (1991). K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. *Pedagogická orientace*, 1(1), 137–148.
- Blížkovský, B. (1993a). Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa. *Pedagogická orientace*, 3(6), 19–33.
- Blížkovský, B. (1993b). Počátky školské reformy v Československu po listopadu 1989. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 39–43.
- Blížkovský, B. (1995). Pozoruhodný zájem OECD o vzdělanost. *Pedagogická orientace*, 5(16–17), 143–145.
- Blížkovský, B. (1996a). Jde o kontinuitu dobrého. *Pedagogická orientace*, 6(20), 2–11.
- Blížkovský, B. (1996b). Ze zprávy examinatorů OECD o vzdělávacím systému ČR. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 4–20.
- České vzdělání a Evropa. (1999). Sdružení pro vzdělávací politiku.
- Dokumentace ze sjezdu ČPdS. (1993). *Pedagogická orientace*, 3(6), 99–107.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Greger, D., & Walterová, E. (2007). In pursuit of educational change: The transformation of education in the Czech Republic. *Orbis scholae*, 1(2), 11–44.
- Halász, G. (2018). From deconstruction to systemic reform: educational transformation in Hungary. *Orbis scholae*, 1(2), 45–79.
- Havlíková, M. (1991). Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika*, 41(2), 165–178.
- Havlíková, M. (1992). Liberalizace školské politiky a vnitřní transformace školy. *Pedagogická orientace*, 2(3), 34–37.
- Helus, Z. (1993). Od pedagogické uniformity k pedagogické pluralitě. *Pedagogika*, 43(3), 227–233.
- Hudcová, H. (1992). Reforma a makromodel školské soustavy. *Pedagogická orientace*, 2(3), 32–34.
- Interview s ministry školství, mládeže a tělovýchovy SR a ČR Jánem Pišutem a Petrem Vopěnkou. (1990). *Pedagogika*, 40(2), 95–99.
- Janík, T. (2023). Schul-, Curriculum- und Unterrichtsentwicklungen im Bildungssystem Tschechiens. 30 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs. In W. Göttlicher & T. Janík (Eds.), *Politische Zäsur und Wandel des Bildungssystem* (s. 33–58). LIT Verlag.
- Janík, T. et al. (2020): *Curriculum changes in the Visegrad Four: Three decades after the fall of communism: Studies from Hungary, Poland, the Czech and Slovak Republics*. Waxmann.
- Janík, T., & Janíková, M. (2020). Der Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen für das Schulsystem Tschechiens. In H. Schluss et al. (Eds.), *Fall des Eisernen Vorhangs 1989 und die Folgen, Europäische pädagogische Perspektiven* (s. 113–124). LIT Verlag.
- Kalous, J. (1993). Školská politika v České republice po roce 1989. *Pedagogika*, 43(3), 235–239.

- Kasper, T. (2023). Mythos 1989: Vererbte Konzeptionen und die Sehnsucht nach Vollendung von Bildungsreformstrategien in der tschechischen postsozialistischen pädagogischen Diskussion und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69, 182–196.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2023). „Was soll eigentlich geschehen?“. Zur Kultur der Transformation des Schulwissens im Diskurs der tschechischen Pädagogik in den Jahre 1990–1996. In W. Göttlicher & T. Janík (Eds.), *Politische Zäsur und Wandel des Bildungssystem* (s. 91–102). LIT Verlag.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2011a). PISA v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2011b). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: Päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung*. VS Verlag.
- Kotásek, J. (1993a). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, 43(4), 363–369.
- Kotásek, J. (1993b). Vize výchovy v postsocialistické éře. *Pedagogika*, 43(1), 9–19.
- Kotásek, J. (1993c). Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, 43(4), 363–369.
- Kučerová, S. (1992). Věda o výchově – filozofie – ideologie a politika. *Pedagogická orientace*, 2(5), 26–36.
- Kučerová, S. (1993). Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 13–24.
- Kvalita a odpovědnost: Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. (1994). MŠMT.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Academia.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první: Kde jsme...?: kritická analýza současné situace*. Institut pro sociální a ekonomické analýzy.
- Nath, A. (2003). Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert: Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(1), 8–25.
- Návrhy na reformu u kulatého stolu – jak šel čas. (1992). *Pedagogická orientace*, 2(4), 31–34.
- Než udělá školství první krok. (1992). *Pedagogická orientace*, 2(4), 49–50.
- Proměny vzdělávacího systému v České republice. Podkladová zpráva pro OECD. (1995).
- Průcha, J. (1993). Stav a úkoly pedagogického výzkumu v České republice. *Pedagogika*, 43(4), 371–378.
- Rada pedagogických věd o školské reformě. (1992). *Pedagogická orientace*, 2(4), 43–48.
- Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. (1992). *Pedagogika*, 42(1), 5–18.
- Sarasin, P. (2017). Diskursanalyse. In M. Sommer, S. Müller-Wille & C. Reinhardt (Eds.), *Handbuch Wissensgeschichte* (s. 45–55). Metzler Verlag.
- Singule, F. (1991). Západoevropské školství v 70. a 80. letech. *Pedagogika*, 41(2), 145–155.
- Skalková, J. (1992). Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. *Pedagogika*, 42(1), 59–68.



- Straková, J. (2011). Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*, 5(3), 123–127.
- Svoboda ve vzdělávání a česká škola. (1991). NEMES.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky, nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. (1997). UIV.
- Vývoj spolupráce zemí OECD ve vzdělávací politice. (1995). UIV.
- Walterová, E. (2007). The transformation of educational systems in the Visegrád countries: Introduction to the context of comparative research. *Orbis scholae*, 1(2), 5–10.
- Zprávy o národní politice ve vzdělávání. (1996). UIV.

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.,

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, katedra primární a preprimární pedagogiky; e-mail: dana.kasperova@tul.cz

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.,

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, katedra pedagogiky a psychologie a Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky;
e-mail: tomas.kasper@tul.cz

KASPEROVÁ, D., KASPER, T. We want to be back in Europe – "changes, highs and lows" of the post-socialist transformation of Czech education in the 1990s

The historical-comparative study reconstructs and analyses the milestones of the discussion on education reform in Czechoslovakia and the Czech Republic in 1989–1999. The study is based on a discursive-analytical approach to the published programmes, analyses, and reflections on the transformation of education in the Czech Republic within the framework of the socio-political and economic transformation in the 1990s. The study reconstructs the transformations of educational programmes, curricular documents, political-educational documents and professional discussions of teachers and educators in the representative pedagogical journals. The study also documents the main actors of the education reform in the 1990s and their relations to the reformist educational goals of the Ministry of Education.

The study highlights how the Czech educational reform discussion struggled to find and define a programme of educational change with respect to the broader domestic tradition (dating back



to the interwar period of the 20th century), as well as with respect to the “demand for the return” of the Czech Republic to the European economic and cultural structures. The study presents different perspectives on the realization of the common goal of educational reform in the 1990s in the Czech Republic – the humanization, individualization, differentiation in education, and democratization of schools. Space is devoted to the analysis of the efforts of the “domestic” actors of the reform, but also to the efforts of “global” players, especially the OECD. Finally, the study defines the possible methodological and thematic focus of further analysis of the transformation and change of the Czech education and school system in the 1990s, thus opening space for further research on the topic.

Keywords: school reform, transformation, transfer, best practise, Czechoslovakia, Czech Republic, post-socialist transformation, OECD, European Union, political-educational strategy, educational policy