



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Hlavné cesty a slepé uličky v reforme predškolského vzdelávania na Slovensku

Úvod

Poznávanie medzinárodných súvislostí predškolského vzdelávania, ktoré umožňuje realizácia projektu MAT v rámci uskutočňovaných stáží má nielen jednostranný význam pre rozširovanie obzorov učiteliek materských škôl a pre vytváranie lepších základov porovnávacej predškolskej pedagogiky. Zahraniční partneri zahrnutí do realizácie projektov sa totiž rovnako zaujímajú o vývoj predškolského vzdelávania na Slovensku, osobitne o obdobie, ktoré sa viaže na reformu predškolského vzdelávania u nás v ostatných dvoch desaťročiach. Presne z tohto dôvodu si jedna z dôležitých partnerských strán realizácie projektu MAT v oblasti realizácie stáží (Inštitút detstva Gercenovej pedagogickej univerzity v St. Petersburgu) vyžiadala od metodikov stáže prehľadovú štúdiu o priebehu reformy materských škôl na Slovensku, aby sme na oboch stranách boli schopní lepšie zaznamenať spoločné črty a diferencované znaky rozvoja predškolského vzdelávania nielen na európskej, ale i celosvetovej medzinárodnej úrovni. Pre samotný Inštitút detstva je poznanie slovenských súvislostí tvorby slovenskej politiky predškolského vzdelávania o to významnejší, že toto pracovisko je centrom tvorby štátneho vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie v Ruskej federácii, s názvom Detstvo.

História predškolského vzdelávania postkomunistických krajín v 20. storočí má veľmi veľa spoločných črt, stačí odkázať na to, že predškolská pedagogika sa veľmi intenzívne odkazovala na mnohé zdroje a východiská pochádzajúce z bývalého Sovietskeho zväzu. Vývoj v 21. storočí prináša však národným školským sústavám a v ich rámci i inštitúciám predškolského vzdelávania relatívnu autonómiu a tak sa cesty predškolského vzdelávania v európskych krajinách viac diverzifikujú v neustále prebiehajúcich reformných vlnách. Reforma materských škôl v Slovenskej republike môže tento kľukatý a často i protirečivý proces dobre ilustrovať. Ilustruje však nielen autonómny vývoj predškolského vzdelávania na národnej úrovni, ale aj nové nadnárodné vplyvy a tlaky na predškolské vzdelávanie. Tie na jednej strane vedú k unifikácii predškolského vzdelávania, ale aj k mnohým koncepčným komplikáciám, s ktorými je adaptácia týchto tlakov na národné tradície predškolských inštitúcií spojená.

Materská škola v školskej reforme

Ťažiskovým časovým úsekom analytického pohľadu tohto textu na kurikulárnu politiku predškolského vzdelávania v Slovenskej republike bude relatívne krátke obdobie – a to obdobie od roku 2008 do súčasnosti (aj keď neopomenieme ani hlbšie väzby s obdobím druhej polovice 20. storočia). Analýza spomenutého krátkeho úseku je zaujímavá a dôležitá práve preto, že Slovenská republika sa až v roku 2008 radikálne prihlásila k novému typu kurikulárnej politiky a k deklarovaniu mnohých ďalších zásadnejších zmien v školskej sústave. V tom roku bol totiž prijatý nový školský zákon (Zákon o výchove a vzdelávaní, 2008), nahradzujúci už dávno dožívajúci školský zákon z roku 1984 (Zákon o sústave základných a stredných škôl, 1984). V Slovenskej republike sa teda v roku 2008 naštartovali mnohé zmeny vo vzdelávacej sústave, jedna z tých najvýznamnejších býva označovaná ako kurikulárna transformácia – teda zmena štruktúry a plánovania obsahu vzdelávania zasahujúca všetky stupne školskej sústavy (od materských škôl až po stredné).

Aj keď extenzia vzdelávacej reformy naštartovanej školským zákonom z roku 2008 bola naozaj významná a zasahovala celý vzdelávací systém (mimo vysokých škôl, ktoré sa riadia samostatnou legislatívou), do predškolského vzdelávania zasiahla s osobitnou intenzitou. Tie najzásadnejšie zásahy boli vlastne dva:

Tým prvým bolo, že inštitúcie predškolského vzdelávania (všetko tzv. materské školy existujúce či už ako verejné, súkromné či cirkevné) dostali status školy a vzdelanie v nich nadobudnuté dostalo status dosiahnutia stupňa vzdelania (tzv. predprimárneho vzdelania, v zmysle klasifikačného systému ISCED, pozri napr. International Standard, 2001). Do tohto obdobia mali materské školy legislatívne postavenie tzv. školských zariadení (podobne ako iné inštitúcie pre výchovu detí vo voľnom čase alebo pre mimoškolskú výchovu) a hoci aj vo svojom názve mali slovo „škola“ a jej pedagogické pracovníčky boli označované ako „učiteľky“, siet' materských škôl stála mimo štruktúry škôl poskytujúcich vzdelanie ako také. Preradenie materských škôl do kategórie škôl (teda ich zaradenie do kontinuity so základnými a strednými školami) mnohí vnímali ako veľké víťazstvo pri dlhodobom úsilí zvýšiť pedagogický status predškolského vzdelávania, zvýšiť sociálne postavenie materských škôl vo verejnosti a posilniť profesijné sebavedomie učiteliek pôsobiacich na poli predškolského vzdelávania. Zaradenie materských škôl do sústavy škôl bolo súčasne výrazom presadzujúcej sa myšlienky celoživotného učenia sa (a celoživotného vzdelávania), aby sa už v štrukturálnej hierarchii školského systému deklarovalo, že predškolské vzdelávanie je silným vstupným komponentom vzdelávacej dráhy človeka. Tento komponent zmeny materských škôl, ktorý súvisel najmä s ich étosom a s uznaním ich všeobecného významu pre celoživotné vzdelávanie bol logicky sprevádzaný novými požiadavkami na štrukturálne a koncepčné prepracovanie kurikula predškolského vzdelávania, čo predstavuje druhý zo spomínaných zásahov do predškolského vzdelávania v roku 2008.

Materské školy, ktoré nadobudli status škôl, boli postavené pred úlohu koncipovať kurikulum podľa identických princípov, ktorý zákon stanovil pre všetky školy. Do života všetkých škôl bol zavedený nový model tzv. dvojúrovňového obsahu vzdelávania, kedy štát pre školy na každom vzdelávacom stupni vydáva záväznú tzv. štátne vzdelávacie programy, na základe ktorého si školy utvárajú tzv. školské vzdelávacie programy. Podstatnú súčasť štátnych vzdelávacích programov predstavuje rozvrhnutie obsahu vzdelávania do vzdelávacích oblastí (a v základných a stredných školách aj vyučovacích predmetov), rozpis výkonových a obsahových štandardov pre tieto oblasti (a predmety), ako aj ich vzťah k požadovaným a deklaroványm tzv. kľúčovým kompetenciám. Školy všetky tieto komponenty štátneho vzdelávacieho programu ešte

podrobnejšie rozpracúvajú do svojich školských vzdelávacích programov, pričom podrobný rozpis obsahu vzdelávania vkladajú do učebných osnov. Hoci všetky typy škôl na všetkých stupňoch školskej sústavy stáli pred rovnakou a novou úlohou tvoriť svoje školské vzdelávacie programy a popasovať sa s dvojúrovňovým modelom kurikula, základné a stredné školy mali o čosi ľahšiu úlohu, keďže svoj vzdelávací obsah vždy mali rozvrhnutý v zotrávajúcej logike súboru učebných predmetov a k nim sa viažucim učebným osnovám (museli sa vysporiadať len s delegovaním zodpovednosti za ich dopracovanie na úrovni školy). Materské školy, ktoré dosiaľ mali iný štrukturálny model obsahu vzdelávania ako školy vyššieho stupňa, dostali výzvu k vytvoreniu úplne nového vzdelávacieho programu už na štátnej (a následne i na školskej) úrovni. A tak v krátkom čase, ako veľká výzva a veľké očakávanie vznikol nový Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, ktorý vstúpil do platnosti v roku 2009 (ŠVP, 2008). Spreádzaný bol masívnym zaškolením riaditeľiek a učiteľiek do jeho aplikácie, vydávaním nových metodických príručiek, ale aj vzrastajúcim chaosom v školskej praxi, aby sa nakoniec akceptovala jeho konceptuálna kritika a aby došlo k jeho zásadnej revízii, ktorú sme ako hlavní autori z poverenia ministerstva školstva predstavili práve v tomto roku.

Nadnárodné súvislosti

Radikálne nová podoba Štátneho vzdelávacieho programu, ktorý mal priniesť zásadnú reformu predškolského vzdelávania, implicitne odrážala aj širšie nadnárodné súvislosti vzdelávacej a kurikulárnej politiky. Kurikulárna reforma z roku 2008 reagovala prostredníctvom štruktúry ŠVP pre predprimárne vzdelávanie najmä na normalizačné východiská kurikulárneho plánovania pôvodom z angloamerického kontextu, ktorý je založený na externých evaluáciách, testovaní či tzv. akontabilite škôl. Nemali sme však tradíciu štandardizácie, čo vyústilo do skutočnosti, že logika štandardov bola prijatá len formálne a nadväznosť na jasné externe evaluačné kritériá absentovala. Vo výkonových štandardoch sa napr. nachádzali predstavy o ideálnom nastavení výkonu dieťaťa, nie o základných výkonových hladinách, ktoré by mali spĺňať všetky deti.

Do kurikulárnych dokumentov bola logika štandardov prijatá najmä pod vplyvom unifikčných tendencií kurikulárneho plánovania v nadnárodnom meradle – odporúča ich pre školstvo tak Svetová banka, OECD či Európska komisia, ktoré – ako je známe – preberajú mnohé angloamerické modely sociálnej správy, správu vzdelávania nevynímajúc. Pro forma tak slovenská kurikulárna reforma aj na úrovni predprimárneho vzdelávania reagovala na školsko-politické ekonomizujúce neoliberalne tendencie (Kaščák, Pupala 2013).

Zvýšený záujem nadnárodných organizácií o reguláciu predškolského vzdelávania vychádza z ekonomických analýz a zo v súčasnosti prebiehajúcej ekonomizácie spoločnosti. Analýzy z oblasti ekonomických vied (napr. Barnett, 2005; Temple, Reynolds, 2007) dokladujú fakt finančnej výnosnosti a návratnosti investícií do predprimárneho vzdelávania pre ďalší ekonomický rast a taktiež skutočnosť zvýšenej ekonomickej prínosnosti predprimárneho vzdelávania v porovnaní s investíciami do základného, stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania a taktiež aj vzdelávania dospelých. Spoločenská návratnosť investícií do vzdelávania v ranom detstve je tak najvyššia (Early Childhood Education and Care, 2009). Materské školy sa tak – na rozdiel od obdobia pred rokom 2008 na Slovensku – začali chápať ako najúčinnnejšie inštitúcie vo formovaní budúcej pracovnej sily. Okrem ekonomických a kariérnych benefitov boli empiricky dokladované aj významné sociálno-kompenzačné benefity vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, najmä v prípade cielených vzdelávacích intervencií v špecifických lokalitách

a sociálnych skupinách obyvateľstva (Ramey et al., 2000; Reynolds, 2000). Všetky tieto analýzy významne ovplyvnili najprv smerovanie vzdelávacích odporúčaní OECD a Svetovej banky a následne aj Európskej komisie. Európska komisia vo svojom oznámení „Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve“ (2011) tieto skutočnosti akcentuje, chápe predškolské vzdelávanie ako základ osobného a ekonomického blahobytu a taktiež aj ako najefektívnejší priestor pre investovanie do vzdelávania.

Ak sa pozrieme na konkrétne kurikulárne modely, ktoré nadnárodné organizácie pre reformu predškolského vzdelávania odporúčajú, tak tie väčšinou pochádzajú z anglo-amerického prostredia (Penn, 2000). Bývajú teda založené na štandardoch a štandardizácii a vychádzajú zo špecifických vývinových teórií (napr. vzorový americký dokument *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, ktorý bol prvýkrát publikovaný v roku 1987, pričom prešiel zásadnými revíziami v rokoch 1997 a 2009).

Túto skutočnosť v slovenských podmienkach podčiarkuje aj zavedenie kategórie kompetencií, ktorú do reformy v roku 2008 pedagogické prostredie nepoznalo, pretože tento pojem pochádza z podnikovej a firemnej sféry. Veľmi dobre však demonštruje novú spätosť materských škôl s trhom práce a prípravou na povolanie. Ciele a obsah predškolského vzdelávania v materských školách sú teda prvýkrát vymedzené prostredníctvom „kľúčových kompetencií“ presne tak, ako ich taxatívne vymedzuje Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európy (Recommendation, 2006). Základné ciele predškolského vzdelávania teda podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2008) „smerujú k rozvoju kľúčových kompetencií“ (s. 3), a z politicky definovaných kompetencií sa (viac alebo menej vydarene) odvodzujú obsahové i výkonové štandardy predškolského vzdelávania v slovenských materských školách.

Slovník kompetencií a štandardov sledujúci logiku sledovania výstupov zo vzdelávania však má svoje zásadné limity. Je založený na jednoduchej logike input-output, čiže obsahového vkladu vyjadreného v obsahových štandardoch a výstupov zo vzdelávania definovaných výkonovými štandardami a dosiahnutými kompetenciami. Táto logika neumožňuje systematizované zachytenie problémov alebo špecifik dieťaťa v procese učenia sa. Vyjadruje len záver vzdelávania a s vyučovaním pracuje ako s čiernou skrinkou, kde sa môže diať všeličo – hlavné je zhodnotiť výstupy. Aj preto v mnohých podobných kurikulárnych podmienkach je mnoho detí na konci vzdelávacích cyklov neúspešných. Zameranosť na výstupy sústredí pozornosť najmä na koniec vzdelávacieho cyklu, kedy však mnoho detí nezvláda dohnať zameškané či zvládnuť záverečný výkonový tlak vyjadrený napr. testovaním (v prípade materských škôl školskej zrelosti). Kurikulárna štruktúra založená výhradne na týchto prvkoch pôsobí selektívne.

Kontext slovenskej reformy

Tento typ reflexie však v čase reformy nezaznieval dokonca ani v akademických kruhoch. Nikto sa nesnažil analyzovať školsko-politické motivácie rozbehnutej reformy a ani sa nepokúšal tematizovať jej slabé miesta či riziká pre materské školy. V predškolskej komunite skôr vládlo nadšenie zo zaradenia materských škôl do školskej sústavy a na prvý pohľad zrušenie ich osobitého režimu doterajšieho fungovania a izolovanosti od kontextu všeobecného verejného vzdelávania. De facto sa však materské školy nemohli úplne zrovnoprávniť s ostatnými typmi škôl. Bránila a bráni im v tom zásadne iná história formujúca profesijnú identitu učiteliek a aj reálny status materských škôl.

Ako sme už spomínali, kurikulum materských škôl malo historicky inú štruktúru a model, ako bežné základné či stredné školy. Desaťročia sa centrálny kurikulárny dokument pre materské školy nazýval Program výchovnej práce v jasliach a materských školách, pričom ten najvplyvnejší a najstabilnejší vznikol v roku 1977 a v dopracovanej verzii bol znovu schválený v roku 1984 (pozri napr. Program 1978, Program 1987). Ako kurikulárne dokumenty pre inštitúcie predškolskej výchovy vo všetkých bývalých socialistických krajinách, aj tento rozpracúval obsah výchovy (o vzdelávaní sa v kontexte materských škôl viac-menej nehovorilo) v koncepte tzv. zložiek výchovy, takže dlhodobo sa štruktúra obsahu diferencovala v zložkách rozumovej, pracovnej, estetickej, telesnej a mravnej výchovy. Tieto zložky podrobne stanovovali výchovný obsah osobitne pre všetky vekové kategórie predškolských detí (3-5 ročných), stanovovali vhodné učebné a výchovné úlohy a relatívne detailne navádzali učiteľky materských škôl pri ich pedagogickej práci. Takáto štruktúrna podoba kurikula materských škôl, založená na kategórii zložiek výchovy (ktoré pôvodne vznikli ako zložky komunistickej výchovy) bez ujmy prežila i pád komunizmu a výchovný program pre materské školy takmer bez zmeny vydržal až do roku 1999, kedy bol vydaný inovovaný Program výchovy a vzdelávania detí pre materské školy (Program, 1999). Avšak aj tento pokračoval v zaužívanej štruktúrálnej tradícii zložiek výchovy, inovovaná skôr bola rétorika dokumentu a namiesto mravnej výchovy bola predstavená nová výchovná zložka – tzv. prosociálna výchova. V desaťročia trvajúcej podobe programovej štruktúry predškolskej výchovy sa nezmenilo nič zásadné a materské školy žili stabilitou, ktorú ako školské zariadenia úspešne nadobudli ešte počas komunistickej éry. Predškolskú výchovu v materských školách po roku 1989 sprevádzal len mierny pokles detí navštevujúce materskú školu (a následne počtu materských škôl), keďže tá ostáva na Slovensku do súčasnosti nepovinná.

Tí, ktorí sa na Slovensku v roku 2008 chytili zodpovednosti za realizáciu novej kurikulárnej politiky v podmienkach materských škôl stáli pred vážnou úlohou a výzvou, ktorej sa so zaujatím chytili, rovnako, ako sa chytili všetkých nových pojmov a prístupov vstupujúcich do vzdelávacej politiky na domácej i medzinárodnej scéne. Za dovtedy existujúcim programom urobili hrubú čiaru a v zmysle požiadaviek nového školského zákona vytvorili principiálne nový štátny kurikulárny dokument pre materské školy – Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (ŠVP, 2008). Presne v súlade so zákonom a s rovnakými požiadavkami na kurikulárne plánovanie škôl na všetkých stupňoch školskej sústavy tento nový program rozvrhol vzdelávací obsah do (úplne novo vymedzených) vzdelávacích oblastí, v rámci ktorých podrobne definoval obsahové a výkonové štandardy vzdelávania, pokúsil sa ich dať do vzťahu s európsky presadzovaným konceptom kľúčových kompetencií a materským školám udelil povinnosť vytvoriť si na základe týchto kurikulárnych prvkov učebné osnovy (s ktorými materské školy nikdy predtým nepracovali).

Obsah vzdelávania v materských školách sa tak od roku 2008 zarámcoval do nasledovných troch vzdelávacích oblastí: oblasť kognitívna, oblasť perceptuálno-motorická, oblasť sociálno-emocionálna. Keďže tvorcom štátneho vzdelávacieho programu bolo aspoň intuitívne jasné, že takto vymedzené vzdelávacie oblasti nijako nesignalizujú obsah vzdelávania, tak nad rámec zákonných požiadaviek na štrukturáciu obsahu vzdelávania pridali do neho kategóriu tzv. tematických okruhov, pričom tieto okruhy stanovili štyri, s pomenovaním Ja som – Ľudia – Príroda – Kultúra. No na dôvažok, cieľové zameranie vzdelávacích obsahov definovali v kategórii kľúčových kompetencií, pre ktoré, na základe Odporúčania Európskeho parlamentu

a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Reccomendation, 2006) tiež stanovili ich základné skupiny, a to ako kompetencie psychomotorické, osobnostné, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné. Zákom požadované vymedzovanie konkrétnych cieľových a obsahových prvkov vzdelávacej práce materských škôl v podobe podrobných výkonových a vzdelávacích štandardov sa nevyhnutne udialo tak, že tieto štandardy boli v štátnom vzdelávacom programe formulované na nejasnom priesečníku troch rôznych poňatí základnej štruktúry obsahu vzdelávania: svojoľne psychologicky poňatej kategórii vzdelávacích oblastí, kategórii tematických okruhov a kategórii cieľových okruhov kľúčových kompetencií. Úsilie tvorcov naplniť literu zákona a akceptovať všetky pretláčajúce sa prvky politického modelovania vzdelávania (či už v podobe kompetencií alebo štandardizácie vzdelávania) napokon spôsobilo, že štruktúrne vymedzenie obsahu sa stalo v materských školách príliš nejasné a mäťuce, aby na jeho základe mohli materské školy tvoriť účelné vlastné školské vzdelávacie programy.

Už prvým a kľúčovým problémom bola takmer až nemožná orientácia v samotných vzdelávacích obsahoch, ktoré sa utápali medzi spomenutými vzdelávacími oblasťami vs. tematickými okruhmi vs. kľúčovými kompetenciami. Druhým vážnym problémom, do ktorého sa materské školy vďaka novej kurikulárnej politike nechtiac dostali bolo to, že opäť cez dobre mienenú ideu decentralizácie kurikula, stála pred materskými školy úloha spracovať konkrétny obsah vzdelávania založený v štátnom vzdelávacom programe na obsahových a výkonových štandardoch do podoby učebných osnov. Pripomenúť treba to, že v pedagogických dokumentoch materských škôl nikdy učebné osnovy nefigurovali, tradícia osnov sa viaže na základné a stredné školy, kde sú učebné osnovy vyslovene viazané na vyučovacie predmety a konkretizujú tematické jednotky vzdelávacích obsahov týchto predmetov, teda učivo. Formálne úsilie prispôbiť kurikulárne projektovanie v materských školách takým postupom, aký je zaužívaný v základných školách (motivované tým, že materské školy získali status súčasti školskej sústavy) teda prinútil tvorcov štátneho vzdelávacieho programu, aby „vynašli“ príslušnú podobu učebných osnov pre materské školy. A tak sa v odporúčaníach pre tvorbu týchto osnov zo strany tvorcov centrálného kurikulárneho dokumentu objavil metodický pokyn, že učebné osnovy spracujú materské školy v podobe „projektov“ veľkých obsahových celkov (Hajdúková, 2008), čím sa do kurikulárneho plánovania materských škôl dostal vlastne – popri vzdelávacích oblastiach, tematických okruhoch a okruhoch kompetencií – už štvrtý štruktúrny prvok kurikula.

Plánovať reálnu pedagogickú prácu v materskej škole sa stala takmer až nadľudská a nemožná úloha, lebo vtedajší lídri materských škôl silne naviazaní na tradíciu pôvodných programov výchovy a vzdelávania pre materské školy, neboli metodologicky pripravení prijať a funkčne adaptovať kurikulárne plánovanie typické pre školské vzdelávanie. Na jednej strane tu totiž stála tradičná štruktúrna nezávislosť predškolského kurikula od tradičného kurikula základných škôl a snaha tvorcov nového štátneho vzdelávacieho programu túto nezávislosť udržať. Na druhej strane sa tu pretláčalo úsilie posilniť význam materskej školy tým, že sa prijme nielen nová logika kurikulárneho plánovania pre celú školskú sústavu, ale aj všetky presadzujúce sa novšie kategórie poňatia kurikula (spomínané kompetencie, štandardy a pod.). A tak sa po dlhodobej tradícii Programov výchovy a vzdelávania pre materské školy pracujúcich síce s metodologicky sporne vymedzenými, ale aspoň v hrubých črtách zrozumiteľnými zložkami výchovy, do prostredia slovenských materských škôl dostal úplne nový štátny vzdelávací program, ktorý význam kurikula materských škôl deklaratívne posilnil, ale metodologicky úplne rozbil.

Paradoxne, materská škola, ktorá svoj nový program postavila na identických legislatívnych základoch a princípoch ako všetky ostatné typy škôl a čo malo posilniť kontinuitu predškolského a následného vzdelávania (v mene idey celoživotného vzdelávania), sa týmto programom kurikulárne od následných vzdelávacích stupňoch ešte viac odtrhla. Spojenie zachovania akejkoľvek kurikulárnej autonómie materských škôl (cez špecifické vymedzenie vlastných vzdelávacích oblastí) na jednej strane a formálna adaptácia kurikula do štandardných školských jednotiek (napr. učebné osnovy) sa ukázala ako osudovo tragická a neudržateľná.

Za kľúčovú chybu nesprávneho uchopenia nového kurikula pre materské školy treba považovať to, že vtedajší tvorcovia tohto projektu ani v náznaku nepracovali na metodologickej rovine s ideou, že ak sa materská škola má naozaj stať zmysluplným prvkom školskej sústavy, tak ju treba dôsledne vnímať ako počiatočný článok všeobecného vzdelávania. Pri plnom vedomí tejto skutočnosti sa pri otázke čo sú základné vzdelávacie oblasti predškolského vzdelávania vynorí celkom prirodzená odpoveď: sú to základné oblasti (okruhy) všeobecného vzdelania, ktoré poskytuje celá štruktúra všeobecnovzdelávacích škôl určených pre deti od najranejšieho detstva až po dosiahnutie dospelosti (povedzme pri maturite). A tieto okruhy sú vždy tie isté, rovnaké, lebo systém všeobecného vzdelania, včítane materských škôl (ktoré do tohto systému formálne plnohodnotne patria) vedome buduje všeobecné vzdelanie počnúc raným detstvom. Toto vedomie na jednej strane malo slúžiť tomu, aby predškolské vzdelanie rozumne a zdôvodnene opustilo štruktúru kurikula už v naozaj neudržateľnom koncepte „zložiek výchovy“ a aby svoj obsah definovalo v stabilných celkoch všeobecného vzdelania, ako sa tomu približujú kurikulárne projekty bežných základných či stredných škôl.

Pri dôslednom metodologickom štúdiu všetkých nových kurikulárnych dokumentov pre materské, základné a stredné školy v Slovenskej republike, ktoré boli vytvorené na báze školskej reformy z roku 2008 sa naozaj dá naraziť na pozoruhodnú skutočnosť: Síce formálne úplne zjednotené dokumenty vykazujú, najmä pri porovnaní programov pre materské a základné školy, jednu celkom zásadnú odlišnosť. Majú v celkom inom poňatí vyjadrený kľúčový kurikulárny prvok – spomínané vzdelávacie oblasti. Akoby neexistoval ani hrubý koncept všeobecného vzdelania. Štátne vzdelávacie programy pre základné školy ho však vzhľadom na svoju tradíciu vyjadrujú celkom spoľahlivo. V príkrej diskontinuite s materskými školami napr. štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základnej školy štrukturuje vzdelávací obsah v nasledovných vzdelávacích oblastiach: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Umenie a kultúra, Človek a svet práce, Zdravie a pohyb (tieto vzdelávacie oblasti sú na ďalšej úrovni rozpracované do konkrétnych vyučovacích predmetov). Vymedzenie vzdelávacích oblastí v tejto podobe celkom jednoducho, zrozumiteľne a vyčerpávajúco naznačuje všetky základné oblasti všeobecného vzdelania. Niet najmenšieho dôvodu viazať takéto vzdelávacie oblasti len na konkrétny stupeň vzdelania a ignorovať ich pri štrukturácii vzdelávacieho programu šitého pre potreby raného detstva. Pre všeobecné vzdelanie zasadené do idey celoživotného vzdelania (zahrňujúc aj materské školy) totiž dvojnásobne platí, že vzdelávacie oblasti sú stabilné pre všetky vzdelávacie stupne, lebo nepochybne, základné okruhy všeobecného vzdelávania sú na všetkých jeho stupňoch identické (matematické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania predsa začína v materskej škole a končí takpovediac pri maturite: oblasť je teda tá istá, len sa naprieč vzdelávacími stupňami vetví a prehĺbuje; to isté platí pre jazykové, prírodovedné či iné vzdelávanie ako kultúrne stabilné časti všeobecného vzdelávania). Takto dokážeme lepšie vnímať (i stanoviť) vzdelávacie ciele,

zabezpečiť kontinuitu vzdelávania (už pri tvorbe obsahových a výkonových štandardov) i jeho účelné vyhodnocovanie.

Reforma reformy

Kritické analýzy zmien uskutočňovaných od roku 2008 sme publikovali hneď od ich ohlásenia (Pupala, 2008; 2009). Po nábehu reformy do školskej praxe sa so zmenami veľmi ťažko vysporiadavali aj školy samotné a pedagogická verejnosť sa rozčlenila na dva tábory. Jeden, ten menšinový, tvorený metodičkami a časťou vedenia škôl, aktívne rozpracovával zmeny iniciované od roku 2008, druhý, väčšina radových učiteliek, chápal novú situáciu ako mimoriadne komplikovanú, prinášajúcu niekoľkonásobne väčšiu záťaž do plánovacej a vykazovacej činnosti. V roku 2010 už na úrovni celého školského systému bolo úplne zjavné, že reforma priniesla obrovskú byrokratickú záťaž a ministerstvo muselo iniciovať (neúspešný) projekt debyrokratizácie školstva.

V roku 2012 už na stole ležala požiadavka Štátneho pedagogického ústavu (zodpovedného za tvorbu kurikúl a obsahu vzdelávania) na úpravy a zmeny štátnych vzdelávacích programov, počnúc predškolským vzdelávaním. Za týmto účelom bol pod našim vedením zostavený tím expertov na tvorbu kurikula a odborových didaktikov, ktorý mal vyriešiť najpálčivejšie problémy platného kurikula pre materské školy.

Pri tvorbe nového ŠVP sme teda stáli pred nasledujúcimi úlohami:

1. Odstrániť existujúcu klasifikáciu vzdelávacích oblastí (perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálno-emocionálna) a tematických okruhov (Ja som, Kultúra, Príroda, Ľudia). Vzdelávacie oblasti bolo nevyhnutné chápať v obsahovom zmysle, ako to platí vo všetkých ostatných ŠVP reprezentujúcich následné stupne vzdelávania.
2. Obsah vzdelávania štruktúrovať v identických vzdelávacích oblastiach, ako ich definuje ŠVP pre ďalšie stupne vzdelávania. Obsah vzdelávania sa teda distribuoval do vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. Sprievodným znakom revízie vzdelávacích oblastí bolo odstránenie tzv. prierezových tém (ďalších obsahových jednotiek, ktoré stáli mimo vzdelávacích oblastí, napr. tzv. osobnostná výchova, environmentálna výchova a pod.) Ich obsah sa stal normálnou súčasťou vymedzených vzdelávacích oblastí, do ktorých nesporne patria.
3. Zásadne zrevidovať obsahové štandardy a preskupiť ich na základe príslušnosti k novo definovaným vzdelávacím oblastiam. Predtým jasne definovať metodológiu obsahovej príslušnosti štandardov v týchto oblastiach, aby nedochádzalo k tomu, že predpokladaný výkon v danom obsahu je vyjadrený cez činnosti spojené s iným obsahom (napr. prírodovedné obsahy vyjadrované výkonmi kresliarskych aktivít).
4. Zásadne zrevidovať výkonové štandardy: zosúladiť ich s príslušnými vzdelávacími oblasťami a definovať ich v jasne vyhodnotiteľných výkonoch len pre obdobie posledného ročníka materskej školy, v podobe explicitných parametrov školskej spôsobilosti.
5. Odstrániť duplicitu stanovovania výkonov cez výkonové štandardy v definovaní obsahu a rozpisovania kompetencií v profile absolventa tak, že sa odstráni definovanie kompetencií ako cieľovej jednotky vzdelávacieho programu.

6. Zaviesť kategóriu evaluačných otázok, ktoré sa vyskytujú aj v niektorých zahraničných národných kurikulumách (napr. v niektorých nemeckých Spolkových krajinách)

Pri aktuálne iniciovaných revíziách ŠVP pre predprimárne vzdelávanie sme nepostavili jeho štruktúru len na kategórii štandardov, aj keď táto je zákonne stále požadovaná a aj keď sú nám úplne zjavné riziká výhradného dôrazu na štandardizáciu. Preto je každá vzdelávacia oblasť a podoblasť vyjadrená aj prostredníctvom kategórie tzv. evaluačných otázok pre učiteľku, ktoré jej majú pomáhať zachytávať a vyhodnocovať priebeh učenia sa detí – sleduje sa tým jednak skvalitnenie procesu vzdelávania, zároveň však nižšia selektivita na úrovni výstupov a zlepšené inkluzívne podmienky vzdelávania.

Návrh nového štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2013), okrem novej štruktúry, oslabuje účinnosť niektorých pedagogicky nezmyselných kategórií zavedených v reforme z roku 2008. Ako sme už uviedli, nepracuje s kategóriou kompetencií. Keďže školský zákon naďalej požaduje na štandardoch založené kurikulum, tak difúzny obsah kompetencií stanovených Odporúčaním Európskeho parlamentu je nahradený lepšou formuláciou výkonových a obsahových štandardov. Input-output logika štandardov je zároveň oslabená prítomnosťou tretieho, už spomínaného štrukturálneho prvku kurikula – evaluačnými otázkami.

Najviac diskursív po zverejnení návrhu nového štátneho vzdelávacieho programu na verejnú diskusiu prirodzene vzbudila práve táto nová kategória. Ide o súpis otázok pre každú vzdelávaciu oblasť, ktoré umožňujú zachytiť rôzne charakteristiky učenia sa dieťaťa v materskej škole relevantné pre jeho ďalší rozvoj. V návrhu nového ŠVP sa k tejto časti uvádza: „Práca s týmito otázkami má posilniť schopnosť učiteľky presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať pokrok detí vo vzdelávaní. ... Evaluačné otázky slúžia internému, vnútrotriednemu vyhodnocovaniu (t.j. evaluácii vykonávanej učiteľkou vo svojej vlastnej triede) s cieľom optimálnej podpory dieťaťa a rozvoja jeho štandardných a špecifických spôsobilostí.“

Evaluačné otázky majú doplňujúcu funkciu k štandardom, ich využívanie nie je obligatórne. Učiteľky si pritom môžu pri svojej činnosti kľásť množstvo ďalších otázok. Evaluačné otázky však plnia aj komplementárnu funkciu k štandardom. Prostredníctvom nich totiž učiteľky môžu sledovať veľmi dôležité, ale nie štandardizovateľné schopnosti a prejavy detí – napr. ich emocionálne prežívanie, hodnotové a postojoyé nastavenie a pod. Ide teda o mnohé „výchovné“ aspekty pôsobenia materskej školy, ktoré sa dajú len ťažko vtesnať do kategórií štandardov. Logika evaluačných otázok je priamo kontradiktórická k logike výkonových štandardov. Výkonové štandardy smerujú k univerzalizácii výkonov všetkých detí, čo je zmyslom štandardizácie. Evaluačné otázky nesmerujú len k podriaďovaniu všetkých detí stanoveným všeobecným výkonovým normám, môžu smerovať aj k poznaniu individuálnych špecifik dieťaťa a nielen vo výsledkoch jeho učenia sa, ale aj v jeho procese. Nesmerujú teda k sumatívnej či efektivej „diagnostike“, ale najmä k vyhodnocovaniu procesu učenia sa dieťaťa, čiže umožňujú reguláciu učebného procesu a komunikácie s dieťaťom v priebehu výchovno-vzdelávacej činnosti. Tým majú dané otázky potenciál napomáhať kompenzačne vzdelávacím účelom vo vyučovacom procese a predchádzať tak efektovým nerovnostiam na konci vzdelávacieho stupňa. Tým sa samozrejme zabezpečuje hladší prechod z jedného vzdelávacieho stupňa na druhý, zvyšuje sa školská úspešnosť a znižujú sa adaptačné problémy žiakov. Evaluačné otázky tak nastoľujú určitú rovnováhu s výstupovými a výkonovými kritériami a utlmujú výhradnú orientáciu na výsledky vzdelávania stanovenú výkonovými štandardami.

Zmena programu však nebola len štrukturálna, aj keď práve štrukturálna zmena bola nevyhnutná vzhľadom na množstvo negatívnych vedľajších efektov fungovania predchádzajúceho kurikula. K výrazným zmenám prišlo však aj na úrovni obsahu vzdelávania. Najviac je táto zmena vidieť na jazykovom a prírodovednom vzdelávaní, kde obe oblasti boli predtým rozptýlené do iných vzdelávacích oblastí a tematických okruhov. Absentovala ich koncentrovanosť do stabilnej disciplinárnej štruktúry umožňujúcej zamerať sa na špecifickú pozornosť.

Miera rozptýlenia všetkých jazykových stimulov, ku ktorej došlo v „reformnom“ kurikule prekonala akékoľvek racionálne (aj iracionálne) predstavy o koncipovaní predškolského kurikula. Zároveň sa v predchádzajúcom programe jazyková výchova obmedzovala prakticky výlučne na hovorenú reč. Vo vzťahu k písanej reči bolo významné len rozvíjanie fonematického sluchu a schopnosti hláskovej diferenciacie. Skutočná funkcia písania a jeho autentické ciele zostali v tomto kontexte detskej skúsenosti neprístupné. Predchádzajúci program bol neaktuálny vo vzťahu k súčasným prístupom k predškolskému jazykovému vzdelávaniu ako súčasť rozvíjajúcej sa ranej gramotnosti. Preto sa v návrhu nového programu posilňujú tie stránky jazyka, ktoré sa v predchádzajúcich programoch zanedbávali, či už v samotných obsahoch, alebo len v zmysle explicitne formulovaných cieľov. Ide predovšetkým o nadobúdanie bohatých skúseností s písanou rečou, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného rozvoja gramotnosti žiakov v celom ďalšom v školskom vzdelávaní. V praktických vzdelávacích činnostiach sa preto kladie dôraz na využívanie širokého spektra textov žánrovo rôznorodej detskej literatúry.

V prírodovednej oblasti je zase novým vedúcim konceptom koncept prírodovednej gramotnosti, ktorý v predškolskom vzdelávaní nemal žiadnu tradíciu. Základným princípom rozvoja prírodovednej gramotnosti v predškolskom veku je rozvoj ochoty detí spolupracovať pri skúmaní prírodných reálií, rozvoj nadšenia a záujmu o prírodnú časť sveta, rozvoj pocitu schopnosti vysvetliť si javy vlastným spôsobom postavenom na minulej a aktuálnej skúsenosti. Z uvedeného vyplýva, že základným cieľom prírodovedného vzdelávania v predškolskom veku je v novom programe rozvoj sebedovetného skúmania reality a tvorba vysvetlení adekvátnych aktuálnej kognitívnej úrovni dieťaťa. Vzdelávanie tu smeruje k mnohým didakticky riadeným experimentálnym situáciám a terénnym skúsenostiam za používania adekvátnych prírodovedných kategórií. Do tvorby obsahu vzdelávania pre materské školy tak vstupujú aj nové didaktické koncepty, ktoré predtým neboli nijakým spôsobom využívané (v jazykovom vzdelávaní napr. koncept vynárajúcej sa gramotnosti, angl. emergent literacy, či pregramotnosti, angl. preliteracy, či koncept výskumne ladenej koncepcie, angl. inquiry-based learning, v prírodovednom vzdelávaní).

Perspektíva

Zásadne revidovaný či vlastne nový Štátny vzdelávací program pre materské školy by mal vstúpiť do platnosti v septembri v roku 2014. Jeho tvorba a definitívne dopracovanie boli zo strany jeho autorov spojené s otvorenými diskusiami „tvárou v tvár“ s tisíckami učiteliek materských škôl, s komunikáciou s ich profesijnými združeniami, s vyžiadaným recenzným konaním od učiteliek či celých kolektívov materských škôl, pričom je niekoľko mesiacov otvorený verejnej diskusii. Predpokladom jeho zodpovedného dotvárania je aj skutočnosť, že v rámci výskumného programu pracoviska hlavných autorov (Centrum pedagogického výskumu Slovenskej akadémie vied) bude v prvých troch rokoch jeho zavedenia intenzívne overovaný

a vyhodnocovaný, teda stále bude otvorený korekciám a úpravám v tesnej spolupráci s mnohými materskými školami. Rovnako bude sprevádzaný priebežným vydávaním súladných metodických materiálov v intenzívnej spolupráci autorov jednotlivých súčastí programu a učiteliek, ktoré program pretavujú do každodennej praxe materských škôl.

Literatúra

BARNETT, W. S. 2005. Maximizing Returns from Prekindergarten Education. Federal Reserve Bank of Cleveland Proceedings 2, 5-19.
(http://www.clevelandfed.org/research/conferences/2004/november/pdf/barnett.pdf?WT.oss=prekindergarten&WT.oss_r=15)

Early Childhood Education and Care: key lessons from research for policy makers. 2009. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. Brussels: European Commission.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava: MPC.

International Standard Classification of Education, ISCED 2011. Unesco: Institute for Statistics.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2013. Buttoning up the Gold Collar — The Child in Neoliberal Visions of Early Education and Care. In *Human Affairs: Postdisciplinary Humanities and Social Sciences Quarterly*, 23(2), 319-337.

PENN, H. 2002. The World Bank's View of Early Childhood. In *Childhood* 9(1), 118-132.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. 1978. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. 1987. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

PUPALA, B. 2009. Obsahová reforma materskej školy – koniec predškolskej pedagogiky. In *Manažment školy v praxi*, 2, 27-30.

PUPALA, B. 2008. Reforma po slovensky: Základné omyly štátnych vzdelávacích programov. In *Nové školstvo*, portál o reforme vzdelávania. (23.10.2008).
(<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?31>)

RAMEY, C.T., CAMPBELL, F.A., BURCHINAL, M., SKINNER, M.L., GARDNER, D.M., RAMEY, S.L. 2000. Persistent Effects of Early Intervention on High-Risk Children and Their Mothers. In *Applied Developmental Science* 4(1): 2-14.

Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/ES). 2006. Brussels: Official Journal of the European Union.

REYNOLDS, A.J. 2000. *Success in Early Intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

ŠVP – Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ŠVP – Štátny vzdelávací program pre materské školy. 2013. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

(http://www.statpedu.sk/files/documents/svp-pripomienky/predprimarne/%C5%A1vp_pre_m%C5%A1.pdf)

TEMPLE, J. A., REYNOLDS, A. J. 2007. Benefits and Costs of Investments in Preschool Education: Evidence from the Child-Parent Centers and Related Programs. In *Economics of Education Review*, 26(1), 126–144.

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: zabezpečenie optimálneho začiatku pre všetky naše deti vo svete budúcnosti. 2011. Oznamenie komisie KOM(2011) 66 v konečnom znení. Brusel: EK.

Zákon č. 29/1984 Z.z. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon).

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autori:

Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.