



Role NEMES v transformaci českého vzdělávacího systému po roce 1989: ideje, koncepce a jejich vliv na vzdělávací politiku

VLADIMÍRA SPILKOVÁ

Abstrakt: Studie se zabývá rolí iniciativy NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání) v procesu transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989. Cílem textu je analyzovat reformní projekt Svoboda ve vzdělávání a česká škola (1991) jako významný koncepční dokument rané fáze postkomunistické transformace školství. Na základě analýzy textu projektu a jeho historického kontextu studie identifikuje hlavní ideje a východiska reformy, zejména důraz na svobodu ve vzdělávání, pluralitu vzdělávací nabídky, autonomii škol, decentralizaci řízení a otevřenost vzdělávacího systému vůči společnosti. Tyto principy jsou interpretovány v širším teoretickém rámci výzkumu vzdělávacích reforem a vzdělávací politiky. Studie zároveň sleduje kontinuitu některých reformních idejí projektu NEMES v pozdějších strategických dokumentech české vzdělávací politiky, zejména v Bílé knize (2001) a ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Z historické perspektivy je projekt NEMES interpretován jako významný intelektuální impuls, který přispěl k formulaci nového hodnotového a koncepčního rámce vzdělávací politiky v demokratické společnosti.

Klíčová slova: NEMES; transformace vzdělávacího systému; vzdělávací politika; reforma vzdělávání; autonomie škol; decentralizace řízení školství; postkomunistická transformace

1. ÚVOD, CÍL STUDIE A METODY SBĚRU DAT

Politický převrat v roce 1989 přinesl řadu výzev k zásadním proměnám ve všech oblastech života společnosti. V oblasti školství vyvolaly politické změny silnou potřebu transformovat centralistický, direktivně řízený, uniformní vzdělávací systém deformovaný komunistickou ideologií v demokratický systém, který by

byl v souladu jak s domácí tradicí z doby meziválečné, kdy vzdělávací kultura československého školství byla mimořádně rozvinutá, tak s klíčovými trendy ve vzdělávací politice a vývoji systémů vzdělávání ve vyspělých demokratických zemích (Bacík, 1991, 1992; Helus, 1991, 1993; Kalous, 1993; Kotásek, 1991, 1993; Singule, 1991). Na rozdíl od ekonomické reformy postrádala vzdělávací reforma jasně formulovanou vizi – co, proč a jak měnit.

Chyběla alespoň rámcová koncepce vzdělávací politiky, pojmenování zásadních problémů, koncepční východiska a klíčové principy transformace vzdělávání.

V kontrastu s jistou bezradností politiků a pasivitou decizní sféry lze sledovat hned od počátku 90. let obrovskou energii zdola (Kasperová & Kasper, 2025; Spilková et al., 2005; Spilková, 2022). Lidé zakládali odborná seskupení, kde se otevřeně diskutovalo o výchozích bodech a klíčových principech reformy vzdělávání, a začalo se spolupracovat na vizích i cestách k jejich naplnění (Zounek et al., 2024). V bilančním textu rekapitulujícím první roky proměn v 90. letech konstatuje Jan Kovařovic: „Byla to situace, kdy bylo nutné nově definovat cíle vzdělávání, pojetí školy a práci učitele i doplňovat neúplné, většinou jen fragmentární poznání vývoje v pokročilých demokraciích, navazovat na domácí tradice i otevírat mezinárodní kontakty. Především však byla nesebná nadšením a touhou využít navrácenou svobodu, tvořivě přispět k nevyhnutelné transformaci školy“ (Kovařovic, 1998, s. 344). Takto vznikla hned na začátku roku 1990 Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání,¹ jejíž cíle, vize, činnost a vliv na vzdělávací politiku a veřejnou diskusi jsou předmětem této studie.

Na tuto spontánní aktivitu reaguje MŠMT a v roce 1991 vybízí oficiálně odborníky i širší veřejnost k hlubší diskusi a k předkládání návrhů na reformu. „Vedení MŠMT dospělo k závěru, že vypracování koncepce transformace vzdělávání by z dlouhodobé perspektivy mělo být svěřeno, alespoň v první fázi, skupině odborníků, kteří pracují převážně nezávisle na ministerstvu a jsou sestaveni spontánně a neformálně bez zvláštního úředního mandátu“ (Prokop, 1991, s. 7). Pozvání ke spolupráci při transformaci vzdělávání ze strany decizní sféry zesílilo zájem o angažmá ze strany profesních sdružení, odborných spolků, akademické sféry, školské praxe, rodičovské veřejnosti i jednotlivců. Podle Simonové a Strakové (2005, s. 9–10) jsou „nositelem změn v České republice zejména nevládní organizace a školy a vysokoškolská pedagogové, kteří s nimi spolupracují. Pedagogická komunita, která se kolem těchto organizací soustřeďuje, je velmi motivovaná a odborně zdatná... Je možné tvrdit, že právě tato komunita má hlavní zásluhu na zahájení reformy českého vzdělávacího systému.“

Cílem historicko-analytické studie je reflektovat roli jedné ze stěžejních nevládních organizací – NEMES – v transformačním procesu vzdělávání v České republice, zejména v 90. letech 20. sto-

¹ Název společenství se v průběhu let objevuje v několika variantách, dokonce i v dokumentech a materiálech samotné NEMES (jde však o drobné nuance). Kromě uvedeného názvu je to např. označení Nezávislá mezioborová skupina pro reformu vzdělávací politiky, školství a výchovně-vzdělávacího procesu v projektu Svoboda ve vzdělání a česká škola (NEMES, 1991, s. 51, <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>) nebo název Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školské politiky, vzdělávání a školy, který použil Jan Kovařovic v publikovaném rozhovoru z roku 2013 (https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/SKAV_zpravodaj_6_web_def.pdf).



letí, její vliv na koncepci proměny vzdělávacího systému, na vzdělávací politiku i na podporu diskuse o těchto otázkách v odborné i širší veřejnosti. Snahou je poskytnout ucelený pohled na poslání, vizi a cíle sdružení, na stěžejní principy návrhu koncepce reformy vzdělávacího systému, na klíčové činnosti a hlavní projekty, na strategie i prostředky, které členové NEMES používali při prosazování svých požadavků, i na výsledky jejich snah.

Při analýze role NEMES v transformaci vzdělávání, vlivu jejího projektu reformy na vzdělávací politiku a společenský diskurz jsme hledali odpovědi na následující otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké vůdčí ideje a koncepční principy formuloval reformní projekt NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola* v kontextu transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989?

Díličí výzkumné otázky:

1. Jaké byly hlavní hodnotové a systémové principy reformní koncepce?
2. Jakou roli sehrála iniciativa NEMES v dobovém diskurzu o transformaci českého školství v průběhu 90. let?
3. Do jaké míry se ideje formulované v projektu NEMES promítají do pozdějších strategických dokumentů české vzdělávací politiky, od *Zelené a Bílé knihy* (MŠMT, 1999, 2001) až po *Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*?

Projekt reformy NEMES i její další díličí klíčové projekty jsou analyzovány

a interpretovány z několika perspektiv – zejména z historiografického hlediska (role NEMES v různých fázích transformace v kontextu vývoje vzdělávací politiky), z hlediska teorií vzdělávací reformy a z hlediska teorií veřejné politiky.

Sběr dat je založen na kvalitativní obsahové analýze jak publikovaných dokumentů, projektů, článků v periodických a monograficky pojatých knih členů NEMES, tak také dosud nepublikovaných primárních pramenů (unikátní archiv J. Hrubé, osobní archiv autorky článku). Neocenitelným zdrojem byl časopis *Učitelské listy*,² který plnil funkci informační platformy pro členy NEMES a PAU. Hermeneuticky orientovaná analýza jednotlivých ročníků *Učitelských listů* včetně vybraných textů z dalších periodik (zejm. *Výchova a vzdělání, Pedagogika*) umožnila získat množství důležitých faktů o cílech a poslání sdružení, o jeho koncepci komplexní vzdělávací reformy, o specifických způsobech práce na tvorbě dokumentů a projektů, o spolupráci a komunikaci s dalšími aktéry reformy, s decizní sférou apod. Analýza dále pomohla identifikovat klíčová témata, kterými NEMES ovlivňovala diskuse o transformaci vzdělávání i vzdělávací politiku. *Učitelské listy* jako celek představují určitou kroniku, která systematicky dokumentuje vývoj českého školství po roce 1989.

Podstatné zdroje informací tvořily původní díla klíčových osobností NEMES³ a výstupy činnosti jednotlivých pracov-

² www.ucitelske-listy.cz

³ Řada z nich byla publikována v edici NEMES, vytvořené nakladatelstvím Agentura STROM, kterou na začátku roku 1993 založila Jana Hrubá.



ních skupin. Jako jeden ze členů NEMES od počátku jeho vzniku jsem také využila osobních zkušeností a vzpomínek, vlastních poznámek k jednáním, k záznamům z diskusí, z přípravy materiálů na kulaté stoly apod. Byla využita i metoda orální historie, zachycení vzpomínek z rozhovorů s několika členy NEMES s vědomím jejich limitované spolehlivosti a selektivity lidské paměti.

Studie navazuje na text publikovaný v časopisu *Pedagogika* v loňském roce, který analyzoval mezníky a obsah diskuse o reformě vzdělávání v 90. letech v širším kontextu mezinárodních trendů a vlivu globálních hráčů – Evropská unie, OECD aj. (Kasperová & Kasper, 2025). Tato studie je rovněž provázána s textem v tomto čísle věnovaným roli a cílům činnosti jednoho z důležitých aktérů vnitřní reformy školy – Přátel angažovaného učení (Kasperová, Kasper & Rakoušová, 2026).

2. NEMES JAKO KLÍČOVÝ AKTÉR TRANSFORMACE VZDĚLÁVÁNÍ PO ROCE 1989

2.1 Vznik NEMES a zahájení práce na programu reformy českého vzdělávacího systému

NEMES bezesporu představuje jednu z prvních a nejvýznamnějších systematických odborných platforem, které se pokusily formulovat hodnotové a koncepční

základy nové vzdělávací politiky v ČR po roce 1989. Vznikla z podnětu Občanského fóra na půdě pražské pedagogické fakulty, kterou v té době vedl Jiří Kotásek jako první polistopadový děkan, významnou roli zde měl také Zdeněk Helus. Oba tehdy přišli na fakultu z výzkumu a oba se na činnosti nové skupiny podíleli i později. Dne 24. 2. 1990 se na Pedagogické fakultě sešla na své první schůzce skupina nezávislých odborníků pro přípravu školské reformy.⁴ Několik desítek osobností z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a zdravotnictví i učitelé z různých stupňů škol vytvořili základ organizační struktury a dohodli se na spolupráci, na koncepci a metodologii další práce, stanovili hlavní okruhy činnosti a k nim vytvořili pracovní skupiny. Hlavním koordinátorem celé skupiny se stala Miluše Havlínová, respektovaná psycholožka ze Státního zdravotního ústavu, která měla na základě svých výzkumů žákovské populace velmi kritický přístup k pojetí vzdělávání a stavu našeho školství.⁵ Představy o zásadní proměně školství měla Havlínová opřeny o expertizu v oblasti vzdělávacích trendů ve vyspělých evropských zemích a o zkušenosti z práce ve významném mezinárodním výzkumném týmu.

Miluše Havlínová o tom později píše: „V této době však již někteří učitelé a odborníci známi v minulosti svým kritickým postojem ke školské politice a důsledkům, které způsobila na stavu společnosti a jednotlivce, současně upozorňovali na nut-

⁴ <http://www.ucitelske-listy.cz/2013/10/jana-hruba-dokumenty-4-zahajeni-diskuse.html>

⁵ Prezentaci osobnosti a díla M. Havlínové publikoval J. Mareš v časopise *Pedagogika*, 2007, 62(4), 390–393.



nost neprodleně zahájit práci na takové podobě vzdělávací politiky, školství a pedagogiky, která by odpovídala potřebám v podmínkách, jež v naší společnosti teprve nastanou... Spojili se dobrovolně, se záměrem vytvořit program nápravy, který chtějí zastávat, šířit a doporučit k realizaci... Jejich výzvy byly motivovány společným vědomím, že tyto změny si vyžádají důkladné přípravy a dostatek času... Nečekajíce na žádné pokyny, sešli se tito lidé v únoru 1990 a ustavili nezávislou mezioborovou skupinu pro nápravu vzdělávací politiky, školství a pedagogiky, po níž by se naše republika mohla vrátit mezi vyspělé země současné Evropy“ (Havlíková, 1990).

Od prvních okamžiků práce této přípravné skupiny až po ustavení sdružení NEMES včetně jeho další činnosti hrála Miluše Havlíková klíčovou roli a je všeobecně považována za jeho „matku zakladatelku“. Stala se první předsedkyní NEMES, zůstala po tři volební období v jejím čele a svým silným humanistickým zaměřením, důrazem na etický rozměr a intenzitou osobního nasazení do ní vtiskla výraznou stopu. Druhou nejvýraznější osobností, která stála v čele NEMES hned od počátku 90. let, byl Jan Kovařovic.⁶ Původním povoláním architekt měl ke vzdělávání blízko (věnoval se především školským stavbám) a díky širokému kulturnímu rozhledu a systematickému myšlení vytvořil s Miluší Havlíkovou klíčovou dvojici, která stojí autorsky za stě-

žejními publikačními počiny a dokumenty NEMES k transformaci vzdělávání. Dalšími výraznými osobnostmi, které stály u zrodu NEMES, byly Jana Nováčková, Květa Gouliová a Hana Hudcová.

2.2 Vnitřní struktura a vývoj NEMES v prvních letech působení organizace

Nezávislá mezioborová skupina hned v následujících měsících po svém ustavení sdružila kolem sto padesáti lidí: učitele (od mateřské po vysokou školu), pedagogy a psychology z akademické sféry, praxe i výzkumu, architektky, lékaře, sociology, právníky, ekonomy, prognostiky, statistiky. V samotném názvu uskupení se promítlo jeho mimořádné specifikum – sdružovalo výrazné osobnosti z různých profesí, které si uvědomovaly, jak důležité je pro společnost kvalitní vzdělávání, že v intencích Komenského ideje všenápravy začíná náprava společnosti nápravou školy. Sami byli připraveni se v této misi intenzivně angažovat.

V čele NEMES stál zvolený předseda a tři zvolení koordinátoři, později nahrazení výborem NEMES. Další organizační strukturou byly pracovní skupiny podle oblastí a definovaných problémů českého vzdělávacího systému. V čele každé skupiny stála osobnost, která měla mezi zúčastněnými největší odbornou autoritu z hlediska řešení problematiky. Hlavním úkolem pracovních skupin bylo zpracová-

⁶ Text J. Nováčkové k osobnosti a přínosu J. Kovařovice pro transformaci školství: <https://skav.cz/aktualita/ing-arch-jan-kovarovic-csc-slavi-90-narozneniny-blahopreje/>. K témuž Výbor SKAV: https://skav.cz/wp-content/uploads/2023/06/TZ-_cestny-clen-SKAV-Jan-Kovarovic-slavi-90.-narozneniny-.pdf.

ní dílčích podkladů k vytvoření výchozí platformy projektu proměny vzdělávací politiky, školství a pedagogiky. Historicky prvními pracovními skupinami byly:

1. Vzdělávací, školské a pedagogické systémy v naší národní tradici a v současných vyspělých zemích světa, zvláště Evropy (František Singule)

2. Pojetí jedince, jeho potřeb a možností rozvoje po stránce tělesné, duševní, sociální a kulturní. Právo každého na vzdělání (Zdeněk Helus, 1991)

3. Učitel, jeho duševní zdraví a osobnost, kvalifikace a celoživotní vzdělávání. Reformní hnutí učitelů a profesní organizace (Zdena Jesenská, později Jiří Mareš)

4. Vnější determinanty nápravy, společenské, rodinné, demografické, ekonomické (Květa Goulliová, 1991)

5. Alternativní princip ve školství a pedagogice (Ondřej Šteffl)

Mimořádně důležité pro vnitřní strukturu, celkové fungování a cílové směřování tohoto společenství, pro kulturu vztahů mezi jeho členy a charakter činností byly participativní způsob vedení, důsledně uplatňované metody týmové práce, hledání konsenzu a společných stanovisek v procesu strukturovaných diskusí v pracovních skupinách a ve specificky zaměřených workshopech. Specifický charakter týmového fungování NEMES dokládáme slovy Miluše Havlínové (1990, s. 10): „Týmový způsob práce předpokládá, že veškeré výsledné studie – dílčí i syntetické – jsou vytvářeny společně, dány členům

NEMES k vyjádření a k diskusím v plénu, v pracovních skupinách a k písemné interní oponentuře.“

Významnou událostí z hlediska (nejen) strukturálního bylo ustavení skupiny Přátelé angažovaného učení (PAU) v rámci NEMES, která se zaměřila na konkrétní pedagogickou činnost, na proměny v pojetí školy a práce se žáky, na sebevzdělávání, a vyvažovala tak koncepční, teoretické a multidisciplinární zaměření činnosti NEMES. Po třech letech souběžného a propojeného fungování se PAU v roce 1994 osamostatnilo a přetransformovalo v občanské sdružení. I poté se činnost obou sdružení do jisté míry překrývala díky personálnímu propojení, neboť část členů se angažovala v činnosti jak NEMES, tak PAU (to je i příklad autorky článku). (K roli a cílům činnosti PAU jako jednoho z aktérů vnitřní reformy školy srovnej stať v tomto monotematickém čísle – Kasperová et al., 2026.)

2.3 Poslání, cíle činnosti a klíčové projekty NEMES v reformě vzdělávání v ČR

Posláním NEMES⁷ bylo zasazovat se o systémovou proměnu školské politiky, vzdělávání a školy ve směru jejich demokratizace, humanizace a liberalizace, aby tato proměna byla v souladu s ostatními změnami v naší republice – ekonomickými, právními, společenskými, kulturními – a s jejím místem v Evropě a ve světě.

⁷ Nepublikované materiály NEMES a publikované připomenutí Poslání a vize NEMES ve *Zpravodaji SKAV* 2013, č. 6, s. 2–3 (https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/SKAV_zpravodaj_6_web_def.pdf).



Vychází z pojetí dítěte nikoli jako objektu, ale jako subjektu vzdělávání, jedinečného ve svých možnostech i potřebách. Od toho se odvíjí filozofie vzdělávání jako služby vzdělávajícímu se, což s sebou nese jiné úkoly školy ve vztahu k jednotlivci. Tomuto poslání odpovídaly cíle činnosti NEMES:

- a) organizovat a uskutečňovat činnosti spojené s koncepční přípravou transformačních procesů (identifikace problémů a jejich analýza, tvorba vlastních návrhů celkového řešení);
- b) podněcovat vznik plurality návrhů na transformační proces, účastnit se diskusí o nich, oponovat a kriticky hodnotit práce a návrhy ostatních zainteresovaných subjektů;
- c) podnikat osvětovou a popularizační činnost pro veřejnost, získávat učitele a rodiče pro myšlenku vnitřní proměny vzdělávání ve škole jejich působnosti, zabývat se problémy učitelů a škol v souvislosti s vnitřní transformací a poskytovat jim nabídku některých forem pomoci a spolupráce.

Hlavní aktivity členů NEMES vycházely z deklarovaných, výše uvedených cílů (Kovařovic, 1998). Jedním z hlavních cílů bylo připravit vlastní projekt reformy vzdělávacího systému, zveřejnit jej a vyvolat diskusi v odborné i širší veřejnosti, s politiky, napříč celou společností. Jádrem činnosti v prvním roce existence sdružení byla tedy velmi intenzivní práce

na tomto projektu. Návrh na komplexní transformaci vzdělávání vznikl v období od února 1990 do července 1991. Proces jeho tvorby byl od počátku pozoruhodný nejen svým promyšleným a koncepčním pojetím, ale i participativním a kooperativním způsobem práce, do níž byli intenzivně zapojeni spolu s vedením NEMES a jejich pracovních skupin také jednotliví členové. Přípravovaly se podklady a studie, na jejichž základě byly organizovány strukturované a pečlivě zaznamenávané diskuse, k vybraným otázkám se konaly semináře a tvůrčí dílny. Zmíním alespoň dvě zásadní, a to „Vnější a vnitřní reforma školství“ s Františkem Singulem a „Strategie tvorby kurikula na ZŠ a SŠ v ČR“ s Eliškou Walterovou.

Již v květnu 1991 vytvořil základní teze a strukturu dokumentu výkonný výbor NEMES ve složení Miluše Havlíčková, Hana Hudcová, Květa Goulliová, Jan Kovařovic a koordinátoři pracovních skupin.⁸ Poté byla vytvořena redakční skupina, která zpracovala pracovní verzi dokumentu, kterou následně dostali všichni členové NEMES k oponentuře, k vyslovení souhlasu se základní filozofií návrhu a k vyjádření připomínek a podnětů k úpravě. V průběhu letních prázdnin byla vytvořena finální podoba dokumentu *Svoboda ve vzdělání a česká škola. Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice*.⁹ Byl to časově první komplexní projekt reformy,¹⁰ který byl ve zkrácené

⁸ <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/03/jana-hruba-dokumenty-23-studie-nemes.html>

⁹ <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/NEMES.pdf>

¹⁰ Prezentaci vůdčích ideových východisek a principů transformace vzdělávání v projektu NEMES bude věnována samostatná část textu 2.4.

podobě publikován v příloze *Učitelských novin* č. 32 ze 4. 9. 1991. V srpnu 1991 byl tehdejšímu ministru školství Petru Vopěnkovi zaslán dopis s prosbou o setkání, na němž by mu zástupci NEMES předali osobně dokument s tím, že ho chtějí předložit k veřejné diskusi. Žádost však nebyla vyslyšena a k setkání nedošlo. Přitom zde byl ze strany MŠMT tlak, aby změny proběhly co nejrychleji a nebrzdily proměny v dalších oblastech postsocialistické společnosti (viz též studie Kasperová & Kasper, 2025).¹¹

V říjnu 1991 zpracovala Miluše Havlíková dokument s názvem *Deset hlavních tezí z projektu NEMES „Svoboda ve vzdělání a česká škola“*.¹² Po dvou letech vytvořila NEMES navazující dokument *Zásady realizace svobody ve vzdělávání v české škole* (1993).¹³ Oba dokumenty byly předloženy ministerstvu a publikovány (byť jen částečně) v *Učitelských novinách*. Získaly značný ohlas a staly se jedním ze zásadních podkladů k diskusím o transformaci školství v odborné i širší veřejnosti. Byly také základem pro expertní spolupráci s MŠMT, které zvalo NEMES do poradních sborů, vybízelo k připomínkování a k formulování stanovisek ministerských materiálů.

Ve stejném roce byla realizována dílna pod názvem „Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve, nebo se mění?“ která měla reflektovat tehdejší situaci, analyzovat pozitivní i negativní a navrhnout cesty

k nápravě. Výsledkem bylo definování deseti problémových oblastí formulovaných v podobě polarit (např. Vztahy školy a okolí: škola ghettem, nebo otevřená škola; Učitel: státní úředník, nebo za své dílo odpovědný partner žáků; Motivace žáka: strach ze školy, nebo zájem o vzdělávání) a popsání žádoucích způsobů jejich řešení včetně argumentace navržených přístupů. Výstupy z dílny byly zpracovány a publikovány v časopise *Pedagogika* (Havlínová, 1993).

Kromě koncepční a teoretické činnosti s cílem vytvořit vlastní komplexní projekt transformace, předložit ho k širšímu pojetí diskusí, ovlivňovat vzdělávací politiku a reálné kroky MŠMT při realizaci plánované reformy, byla jednou z priorit činnosti NEMES podpora tzv. reformy zdola, vnitřní reformy, praktických změn na úrovni školy, třídy, jednotlivých ředitelů a učitelů. Díky grantové podpoře MŠMT realizovala NEMES několik projektů, které byly zaměřeny na konkrétní pomoc školám, nabízely praktické náměty a příklady inspirativní praxe. Jak bylo typické pro činnost NEMES, byly založeny na týmové práci, na spolupráci mnoha osobností propojujících svět teoretiků a akademiků se světem školské praxe. Výstupy takto koncipovaných projektů byly v letech 1994–1996 prezentovány v několika publikacích vydaných ve vlastní ediční řadě (edice NEMES),

¹¹ Ministr Petr Vopěnka se v červnu 1991 vyjádřil, že MŠMT zahájí a ukončí přípravu školské reformy během jednoho roku.

¹² <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/03/jana-hruba-dokumenty-23-studie-nemes.html>

¹³ <https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/ZASADY93.pdf>



kteřá vznikla v roce 1994 v nakladatelství Agentura Strom.¹⁴

První z této řady byla nadčasová publikace autorského kolektivu pod vedením Miluše Havlínové *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* (1994). Autorsky se na ní významně podílely také Hana Kasíková a Markéta Dvořáková (jedna z nejvýznamnějších osobností PAU) z Filozofické fakulty UK v Praze. Další dvě publikace byly věnovány otázce vzdělávacích standardů, kterou NEMES považovala za důležité téma kurikulární reformy a transformace obecně. V koncepčních dokumentech je zdůrazňován význam tzv. minimálních vzdělávacích standardů, které přispívají mimo jiné k realizaci rovných šancí v přístupu ke vzdělání. Slovy J. Nováčkové: „Dítě má právo na vzdělávání a současně povinnost nechat se vzdělat přinejmenším ve státem stanoveném rozsahu. Stát by tedy měl být i garantem toho, že se každému dítěti dostane nepostradatelného minima vědomostí a dovedností. Rozsah a obsah tohoto minima by měl být stanoven tak, aby byl zvládnutelný pro všechny děti s normální inteligencí bez handicapů“ (Nováčková, 1992).

Teorii standardů vzdělávání i jejich konkrétní návrhy s cílem rozvinout diskusi o jejich smyslu a pojetí rozpracovaly týmy pod vedením Vladimíry Spilkové (s publikovaným výstupem *Standardy na 1. stupni základní školy očima PAU*, 1994) a Ondřeje Hausenblase (s publikovaným výstupem *Standardy na 2. stupni základních*

škol očima učitelů, 1995). Otázkou autonomie školy, která byla dalším velkým tématem a prioritou NEMES, se podrobně zabýval Karel Rýdl (*Cesta k autonomní škole*, 1996). Další významné publikace prezentující výsledky činnosti v letech 1994–1997 jsou *Školní inspekce a vnitřní transformace školy* (Friebel, 1995), která je věnována otázce podpory kvality vzdělávání a způsobům jejího hodnocení, a *Jakou školu potřebujeme?* (Spilková, 1997), věnovaná charakterizaci humanistického pojetí školy a výuky.¹⁵

Na tomto místě je třeba znovu zdůraznit, jak nedocenitelná pro činnost NEMES (ale i PAU a dalších profesních sdružení angažujících se ve vzdělávacích inovacích), pro veřejnou diskusi, osvětovou a popularizační činnost a v neposlední řadě i pro povědomí o záměrech vzdělávací politiky byla publikační a vydavatelská činnost Jany Hrubé, která kromě publikování knih a dalších studií a dokumentů 15 let vydávala měsíčník *Učitelské listy* (v posledních letech jen v digitální podobě a s odlišnou periodicitou). Význam periodika zhodnotila autorka článku u příležitosti 10. výročí jeho vzniku následovně: „Za klíčovou považuji osvětu pedagogické i širší veřejnosti (UL čtou i rodiče a prarodiče). Učitelské listy systematicky prezentují a zpřístupňují záměry vzdělávací politiky, důležité oficiální školské dokumenty, základní východiska vnitřní reformy české školy, klíčové principy humanistické, „na dítě orientované“

¹⁴ Ve stejném roce byly vytvořeny také edice PAU a Škola 21.

¹⁵ <http://www.ucitelske-listy.cz/2016/06/vladimira-spilkova-dokumenty-121-jakou.html>



pedagogiky. Vytvářejí prostor pro diskusi, komentáře a výměny názorů. ... jsou fórem pro sdílení praktických zkušeností, a to jak pozitivních výsledků a úspěšných cest, tak také dilemat, otevřených problémů a možných úskalí... Učitelé listy jako celek představují určitou kroniku, která systematicky dokumentuje vývoj českého školství po roce 1989. Dnes představují respektované médium s širokým dosahem a významem pro proměny českého školství, které systematicky poskytuje kvalitní tok seriózních informací“ (Spilková, 2003, s. 1).

Zástupci NEMES byli průběžně zváni k účasti na diskusích, připomínkových a oponentních řízeních k různým dokumentům, které se týkaly transformace školské soustavy, a předkládali zde stanoviska, na jejichž vypracování se vždy podílel výbor a přizvaní členové na základě zájmu a konkrétních podnětů iniciativních zájemců. Členové NEMES byli velmi aktivní v osvětové a vzdělávací činnosti k otázkám transformace vzdělávání a školy na shromážděních učitelů a ředitelů škol po celé ČR, neboť si uvědomovali, jak důležitá je změna jejich myšlení. Věnovali se zejména inovativním přístupům ke vzdělávání, prezentovali inspirativní příklady z praxe v zahraničních školách apod. Zaměřovali se zejména na témata, která byla v éře socialismu (až na výjimky) v teorii spíše zamlčovaná až tabuizovaná a ve školách zřídka praktikována – česká a světová reformní pedagogika konce 19. a prvních dekád 20. století, alterna-

tivní školství, individualizace výuky, kooperativní a projektová výuka, inovace v oblasti hodnocení žáků, bezpečné klima třídy a jeho význam pro psychické zdraví a kvalitu učení.

Členové NEMES se také výrazně angažovali v publikování v odborném i populárním tisku a podíleli se na takto zaměřených pořadech v rozhlasu a televizi. Velmi aktivní byli v popularizačně zaměřené činnosti kromě Miluše Havlínové a Jana Kovařovice také Karel Rýdl, Jana Nováčková, Hana Kasíková, Josef Valenta, Jiří Kotásek, Zdeněk Helus, Vladimíra Spilková a řada dalších. Za všechny počiny jmenujme např. seriál textů Jany Nováčkové vysvětlujících základní pojmy a principy transformace, argumenty pro potřebu změny ve školství, jejich smysluplnost pro budoucí vývoj společnosti, které byly publikovány v časopise *Rodina a škola* v letech 1991–1993. Nebo její seriál textů *Mýty ve vzdělávání* publikovaný v *Lidových novinách* a (září 1998 až únor 1999) později vydaný i knižně (2008).

Jednou z priorit NEMES vedle koncepční a legislativní oblasti byla analytická činnost, sledování procesu transformace ve školské praxi a vyhodnocování jejího aktuálního stavu. V roce 1996 projevuje vedení NEMES i řada jeho členů nespokojenost s tehdejšími stavem a jisté znepokojení ze zpomalení, či spíše zmrazení transformačních kroků ve školství.¹⁶ Výbor písemně oslovil svoji členskou základnu a pozval ji na celodenní tvořivou dílnu v červnu 1997 k reflexi dosavadní

¹⁶ <http://www.ucitelske-listy.cz/2016/09/jana-hruba-dokumenty-126-novy-dokument.html>



cesty k proměně školství. Výbor předem připravil soubor otázek a hledání odpovědí na ně strukturoval do pěti pracovních skupin. Výstupem jejich týmové práce byl materiál, který se stal základem pro další diskuse, k hledání konsenzu a k vytvoření publikovatelného dokumentu.

Jako součást přípravných prací na publikaci provedl výbor NEMES srovnání deseti hlavních tezí projektu *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* z roku 1991 se stavem školství a vzdělávací politiky po šesti letech pod pracovním názvem *Byla, nebo nebyla transformace školství?* (Kovařovic, 1998). Inventura ukázala, že velká část principů a systémových kroků ještě nebyla realizována, byť došlo i k řadě pozitivních změn, ovšem ne systémově, ale spíše na úrovni škol a jednotlivých tříd (prokazatelná proměna vztahů a komunikace mezi učiteli a žáky, školou a rodiči, kvality klimatu ve třídě a škole, metod výuky s důrazem na aktivizaci žáků, ve způsobech hodnocení), ne však většinou.

Na základě analýzy pozitivních změn i problémů a výzev do budoucnosti vytvořil výbor společně s pracovními skupinami dokument *Je naše škola připravena na 21. století?*, který byl publikován v říjnu 1997 v *Učitelských listech*¹⁷ a o rok později i v časopise *Pedagogika* (Kovařovic, 1998). NEMES v něm kriticky zhodnotila pomalý postup změn v českém vzdělávání po roce 1989 s tím, že přes demokratický charakter a deideologizaci školství i dílčí strukturální úpravy skutečná transformace obsahu a metod výuky v českých

školách neproběhla. Zachování tradičního modelu školy a konzervativního pojetí vzdělávání s důrazem na kvantum znalostí a přetěžování dětí zbytečnou faktografií, s nedostatečným respektem k individualitě dětí a jejich potřebám, převažujícím verbálními metodám a frontální organizaci výuky vnímala NEMES jako nedokončení, nebo dokonce selhání reformy.

Tehdejší analýza NEMES rozporuje rozšiřující se názor, že naše školství je kvalitní a nepotřebuje už žádné významné změny. NEMES se snažila apelovat na pokračování v žádoucích změnách a zdůvodňovala jejich smysl a potřebnost (Kovařovic, 1998). Prezentovala vlastní propracovaný model školy a efektivního vzdělávání pro 21. století zahrnující pojetí a funkce školy (kultivační a socializační funkce školy, škola jako vzdělávací středisko obce, škola otevřená vůči okolí, spolupracující s rodiči a dalšími partnery školy), cíle vzdělávání (nejen cíle kognitivní, ale i v oblasti sociálního a osobnostního rozvoje) a prostředky k jejich dosahování (individualizace učení, integrativní přístup k obsahu výuky, spolupráce při učení namísto soutěží), nároky na profesionalitu učitelů spojenou s odpovědností za kvalitu procesů učení a socializace žáků. V závěrečné části dokumentu zdůrazňuje NEMES význam iniciativy zdola a obrací se s konkrétními výzvami směrem k učitelům, rodičům, vzdělávací politice a školské správě. NEMES vyzývá školskou správu, zejména MŠMT, aby oživila reformní étos, tvořivé úsilí a vysoké osobní nasazení

¹⁷ Tamtéž.



učitelů a ředitelů z první poloviny 90. let vytvořením podmínek pro inovativní činnost škol a zejména jejich systematickou průběžnou podporu. Navrhuje také vytváření prostoru a pomoci v šíření inovací a vytváření inovačních center, tzv. center kvality (excellence),¹⁸ která budou vzorem, inspirací a motivací k následování (Kovařovic, 1998).

V návaznosti na uvedený dokument *Je naše škola připravena na 21. století?* se NEMES zaměřila na detailnější zpracování ideje vytváření inovačních center a na podzim roku 1999 vytvořila *Návrh systému podpory tvůrčí práce škol*¹⁹ a předala ho MŠMT, ale bez odezvy. Po několika letech vznikla příznivější situace v souvislosti s prací na Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knize (MŠMT, 2001). Zde se myšlenka podpory aktivních škol objevuje v části 4.2 Založit Program rozvoje škol: „Cílem nového Programu rozvoje škol, který bude vyhlašovat MŠMT, je motivovat školy ke zvyšování kvality vzdělávání i rozšiřování vzdělávací nabídky a současně zaměřovat jejich iniciativu na strategické cíle Národního programu rozvoje vzdělávání. Podporou vybraných projektů bude diferencován přístup ministerstva k jednotlivým školám podle jejich úsilí a záměru. Dlouhodobým cílem programu je vytvořit síť velmi kvalitních škol a motivovat další školy, aby se do ní chtěly začlenit. Program také

zajistí rozšiřování zkušeností těchto kvalitních škol a bude podněcovat vytváření sítí spolupracujících škol...“ (tamtéž, s. 94). Vzhledem ke změněné situaci se po téměř pěti letech rozhodl výbor NEMES znovu předložit ministerstvu uvedený návrh na podporu tvůrčí práce škol a šíření inovací (NEMES, 2004).²⁰ Ani tentokrát však nedošlo k jeho využití, což vyvolalo jak u NEMES, tak u dotčených aktérů zklamání.

Ze zásadních aktivit NEMES zmiňme ještě následující. Významným počínem bylo její angažmá při zrodu neformální sítě vzdělávacích a profesních asociací SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání). NEMES byla jednou ze šesti zakládajících asociací, které stály u počátku činnosti SKAV v roce 1999. Ustavující schůze v roce 2003 se zúčastnil zástupce NEMES v osobě Jana Kovařovice, který se podílel také na tvorbě klíčového dokumentu Desatero SKAV.²¹ Čestnými členy této organizace se kromě Jana Kovařovice staly dvě členky NEMES, Jana Nováčková a Jana Hrubá. Po ukončení činnosti NEMES v roce 2012 žily její myšlenky dál a v mnohém inspirovaly činnost uskupení SKAV. K ideovému odkazu NEMES se SKAV dlouhodobě hlásí a připomíná význam jejich koncepčních východisek a doporučení pro transformaci českého školství, které ve velké míře předběhly svoji dobu. Například ve *Zpravodaji*

¹⁸ <http://www.ucitelske-listy.cz/2018/02/nemes-dokumenty-186-jak-podporit.html>

¹⁹ <http://www.ucitelske-listy.cz/2018/03/nemes-dokumenty-187-navrh-systemu.html>

²⁰ Komentář k Návrhu systému podpory tvůrčí práce škol z 2. 9. 1999 (úprava 26. 8. 2004). Archiv Jany Hrubé – <http://www.ucitelske-listy.cz/2018/03/nemes-dokumenty-187-navrh-systemu.html>.

²¹ <https://skav.cz/desatero-skav/>



SKAV z konce roku 2013²² je připomenutí odkazu NEMES hlavním tématem.

2.4 Hlavní ideje a principy transformace vzdělávání v pojetí NEMES

Nyní se zaměříme na podrobnější analýzu ideových východisek a klíčových principů transformace vzdělávání a vzdělávací politiky v pojetí NEMES. Podstatný pro jejich formulování je dobový kontext hlubokých společenských proměn po pádu komunistického režimu, kdy se vzdělávací politika nově konstituující demokratické společnosti musela vyrovnat s dědictvím centralizovaného, uniformního a ideologicky řízeného školství předchozího režimu. Prioritou se tedy stalo definování „bodu obratu“ v podobě klíčových hodnotových východisek jako základu pro postupnou proměnu českého školství a přechod k systému, který by byl založen na principech svobody ve vzdělávání, decentralizace řízení, autonomie škol, učitelů a dalších klíčových aktérů, plurality vzdělávacích cest, demokratizace a humanizace školství.

Svoboda jednotlivce jako hodnotový základ reformy

Krucialním principem transformace byla svoboda ve vzdělávání chápána jako zásadní hodnota demokratického vzdělávacího systému. Vzdělávání je chápáno jako služba člověku (nikoli jako nástroj státu), a proto má vytvářet podmínky pro

jeho celistvý osobnostní rozvoj a respektovat jeho individuální předpoklady, potřeby a zájmy.

Svoboda v perspektivě jednotlivce implikuje právo na svobodu volby vzdělávací cesty. Svoboda je v projektu interpretována v několika dalších vzájemně propojených dimenzích. V pedagogické rovině znamenala možnost učitelů volit různé pedagogické přístupy, didaktické strategie a organizační formy výuky. NEMES kladla důraz na důvěru v učitele, jejich profesionalitu a odpovědnost za výsledky vlastní pedagogické praxe.

V institucionální rovině svoboda předpokládala existenci různých typů škol a vzdělávacích programů, které by reflektovaly odlišné vzdělávací koncepce a potřeby žáků. Za důležité však NEMES považovala, aby autonomie škol byla doprovázena vznikem nových forem evaluace a veřejné kontroly, které umožní sledovat kvalitu vzdělávání a budou podporovat inovace a sdílení příkladů dobré praxe.

V rovině sociální pak svoboda zahrnovala nejen právo rodičů a žáků volit školu, ale také se aktivně podílet na utváření vzdělávacího prostředí.

Pluralita vzdělávací nabídky

NEMES programově odmítá monopol státu na poskytování vzdělání a požaduje zrovnoprávnění různých druhů škol a poskytovatelů vzdělávání (stejně postavení z hlediska finanční podpory státu i míry pedagogické autonomie). Tím

²² https://skav.cz/wp-content/uploads/2013/12/SKAV_zpravodaj_6_web_def.pdf

otevřít prostor pro pluralitu institucí, vzdělávacích drah i pedagogických přístupů. Pluralita je chápána jako podmínka skutečné svobody volby a individualizace vzdělávání. Možnosti k volbě různých vzdělávacích cest mohou nabízet jak diverzifikované programy veřejných škol, tak školy soukromé a církevní či zřizované jiným způsobem (např. jako občanská sdružení). Pluralita vzdělávací nabídky je považována za důležitý zdroj pedagogických inovací a alternativních přístupů ke vzdělávání.

Decentralizace, participace a nová architektura řízení školství

NEMES prosazuje „rekonstrukci“ celého modelu řízení školství. Požaduje oslabení centralizovaného, direktivního řízení z centra, postupný přesun části rozhodovacích pravomocí na nižší úroveň a nahrazení vztahů podřízenosti vztahy spolupráce. S tím souvisí důraz na participaci různých aktérů a partnerů ve vzdělávání, zejména rodičů a samosprávných orgánů, a na celkové angažmá občanské společnosti. NEMES zdůrazňuje důležitou roli státu zejména při vytváření základního rámce vzdělávací politiky, při zajišťování podmínek pro rovnost vzdělávacích příležitostí, při formulování základních vzdělávacích cílů, při financování vzdělávacího systému (školy by měly být financovány podle kvality) a v podpoře iniciativy na úrovni škol a regionů. Decentralizace byla chápána jako předpoklad větší flexibility a adaptability systému v podmínkách rychle se transformující společnosti. Zároveň měla přispět k posílení profesní odpovědnosti

učitelů a ředitelů škol za kvalitu procesů i výsledků vzdělávání.

Autonomie škol spojená s pedagogickou tvořivostí a kurikulární reformou

Za zásadní úkol v postupné decentralizaci školství považovala NEMES posílení autonomie škol nejen v ekonomické, ale především v pedagogické a kurikulární oblasti (Nováčková, 1992). Autonomie školy a učitelů dává základ, křídla pro jejich pedagogickou tvořivost, inovativní činnosti a experimentování při hledání aktivizujících a osobnostně rozvíjejících forem práce se žáky. Autonomie je chápána jako podmínka pro skutečnou proměnu vzdělávacího procesu, pro tzv. vnitřní reformu, na kterou projekt NEMES klade velký důraz. V otázce kurikulární reformy prosazuje NEMES s oporou o průkopnickou práci Elišky Walterové (1994) koncepci tzv. víceúrovňového kurikula, kde kromě rámcových standardizujících dokumentů na celostátní, národní úrovni existují i regionální, lokální a školní kurikula.

Humanizace školy a vzdělávacího procesu

NEMES od počátku zdůrazňuje význam tzv. vnitřní reformy, potřebu zásadní změny celkového pojetí vzdělávání a pedagogické činnosti učitelů. Vůdčí ideou je humanizace s důrazem na renesanci kulturní funkce školy v pojetí Komenského školy jako „dílny lidskosti“, která v duchu humanistických principů usiluje o tělesný, duševní a mravní vývoj



dítěte s důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování. V humanistickém pojetí je škola chápána jako služba dítěti, pomoc v jeho vývoji, jako místo, které vytváří situace k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a příležitosti k rozvíjení potenci, které v každém dítěti jsou (Spilková et al., 2005; Spilková, 2022).

Za pedagogické jádro transformace považuje NEMES změny v pojetí vzdělávacího procesu, které se mají týkat všech jeho důležitých složek, tedy cílů, obsahu, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, sociálního klimatu ve třídě, metod a organizace výuky, způsobu hodnocení apod. Zásadním východiskem jsou představy o tom, co má být finálním výsledkem vzdělávacího procesu. V nejobecnější rovině je „konečným cílem vzdělávání osobnost, v níž se slučuje svoboda individua s mravním řádem, který jednotlivce přesahuje“ (Svoboda ve vzdělávání a česká škola, 1991, s. 21).

V konkrétnější rovině je formulována potřeba změny v hierarchii cílů vzdělávání – důraz je kladen na utváření postojů a kultivaci základních lidských hodnot, rozvoj dovedností a osobnostních vlastností. U znalostí je kladen důraz na jejich funkčnost, porozumění a využití, na chápání vztahů a souvislostí, na jejich kritické zhodnocení. NEMES navrhuje zesílení antropologické orientace vzdělávání, celkový přístup zaměřený „na dítě“ a ne dominantně „na předmět“, který je později označován jako „obrat k dítěti“. V tomto pojetí je imperativem jak respekt k potřebám jednotlivce, tak zejména „uspokojování základních potřeb společných všem

dětem, jimiž jsou: fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeba lásky a náklonnosti, potřeba porozumění, potřeba uznání, potřeba osobního vývoje a potřeba seberealizace“ (tamtéž, s. 21–22).

Zásadní význam, který ve značné míře rozhoduje o kvalitě vzdělávacího procesu, připisuje NEMES podobě komunikace a interakce učitele a žáka. Vyzdvihuje důležitost partnerského přístupu k dítěti založeného na úctě a respektu k jeho individuální identitě. Zásadní apel je formulován k vytváření bezpečného klimatu ve třídě – „ze školy by měl absolutně zmizet strach (vázaný ve značné míře na klasifikační systém, ale nejen na něj)“ (tamtéž, s. 25). Co se týče obsahu školního vzdělávání, doporučuje NEMES vyvážený přístup k různým oblastem kurikula, např. posílení estetické, mravní i emocionální výchovy, integrativní přístup, zavádění nových předmětů, např. integrované předměty, výchova ke zdraví.

Prostor pro zásadní změny vidí NEMES v metodách výuky, které podporují aktivitu a samostatnost žáků, experimentování, hru, rozvíjejí vnitřní motivaci k učení, umožňují individualizaci a v organizaci výuky zejména omezení frontální výuky (neumožňuje dostatečně respektovat individuální rozdíly mezi žáky, brání komunikaci, vede k pasivitě). Diskutovány byly metody výuky, které podporují spolupráci mezi žáky namísto přečeneňování soutěžení a kladou důraz na kooperativní formy učení a individuální i skupinové projekty.

Jedním ze silných témat v proměně vzdělávacího procesu (které bylo jedním z klíčových témat i pro PAU) bylo hodno-



cení žáků. NEMES v projektu reformy doporučuje „snažit se o odstranění klasifikace – zatím jen tam, kde k tomu bude ochota a zájem o to. Vnitřně reformovaná škola by neměla klasifikaci používat vůbec. Dokud bude ve škole klasifikace, bude v ní strach, dokud v ní bude strach, bude vzdělávací proces ve svých dlouhodobých efektech méně účinný (aniž mluvíme o negativních dopadech na rozvoj osobnosti). Z výše zmínovaných základních potřeb vyplývá, že v dítěti samotném je základní vnitřní motivace učit se a uspět přítomna a že při respektování všech ostatních základních potřeb lze vzdělávací proces postavit právě na této vnitřní motivaci a neuchylovat se k náhradní, osobnost devastující, motivaci vnější“ (NEMES, 1991, s. 25).

Za kvalitnější způsob hodnocení a poskytování zpětné vazby o průběhu a výsledku učení žákovi i rodičům považuje NEMES slovní hodnocení, které má větší informační hodnotu, neboť detailněji a konkrétněji specifikuje, co už žák zvládá, v jaké míře, kde má ještě rezervy, a navrhuje cesty ke zlepšení. Za důležitý úkol je považováno učit dítě realistickému sebehodnocení.

Optikou NEMES a zmíněných priorit je vnitřní reforma pojata jako hluboká humanizační a demokratizační změna školy a výuky, která má vytvořit prostor pro svobodu, odpovědnost, vnitřní motivaci a plný rozvoj každého žáka.

Otevřenost a prostupnost vzdělávacího systému

Projekt NEMES rovněž zdůrazňoval význam otevřenosti vzdělávacího systému vůči širšímu společenskému prostředí.

Školství nemělo být izolovanou institucí, ale dynamickou součástí občanské společnosti. V tomto smyslu projekt předpokládal větší zapojení rodičů, místních komunit i odborné veřejnosti do života škol. Posílení komunikace mezi školami a veřejností mělo přispět k větší transparentnosti vzdělávacího systému a k posílení důvěry mezi jednotlivými aktéry vzdělávací politiky. Další požadavek směrem ke vzdělávacímu systému se týká jeho prostupnosti a otevřenosti korekcím „chybných“ rozhodnutí v různých fázích života. NEMES překračuje hranice tradičně uzavřeného školského modelu a akcentuje celoživotní vzdělávání, tedy možnost vstupovat do vzdělávání opakovaně a v různých životních etapách.

Otevřenost školy – škola jako vzdělávací středisko obce

Za zcela nový prvek vzdělávacího systému považuje NEMES rozšíření funkcí školy v tzv. vzdělávací středisko obce. Chápe ho jako prostředí podporující začlenění jedince do místního společenství, poskytující oporu rodinám, propojující různé zájmové skupiny a pomáhající vytvořit skutečnou komunitu v dané obci. Škola v tomto pojetí vytváří infrastrukturu pro celoživotní vzdělávání a propojování formálního a neformálního vzdělávání.

Pojetí reformy – komplexní, dlouhodobý, informačně a reflektivně řízený proces

Projekt NEMES zdůrazňuje nutnost zásadní reformy vzdělávacího systému jako celku (Havlíková & Kovařovic,



1991). Chápe ji jako komplexní, dlouhodobý proces, který vyžaduje radikální proměnu hodnot, pojetí vzdělávací politiky, celkové kultury systému a vztahů mezi jeho klíčovými aktéry. Akcentuje potřebu monitorování dopadů změn, reflexi zpětné vazby, fungující informační tok a komunikaci mezi centrem, školami a veřejností. NEMES pokládá za mimořádně důležité, aby reforma mohla být průběžně korigována na základě informací z praxe, nikoli pouze politicky deklarována.

Šíří i hloubku projektovaných změn považuje NEMES za mimořádnou, neboť by měla obsáhnout v podstatě všechny prvky vzdělávacího systému, jeho strukturu, řízení a hodnocení, financování, změny legislativy, cílů, obsahu, metod výuky i celkového vzdělávacího klimatu, přípravného i dalšího vzdělávání učitelů apod. To vyžaduje řešit současně otázky vnější a vnitřní reformy,²³ které tvoří jeden funkční celek. Proto je kladen značný důraz na citlivé koncipování transformace s ohledem na tuto dvojjednost jejího mechanismu. To znamená především hledání vhodné porporce

mezi vnější a vnitřní reformou a vyřešení časového horizontu jednotlivých kroků, v nichž by se měly obě dimenze reformy realizovat. Je považováno za důležité, aby vnější reforma vytvářela příznivé podmínky a otevírala prostor pro vnitřní reformu. Tento důraz je logický a potřebný vzhledem k vývoji československého školství mezi 40. a 80. léty minulého století, který byl poznamenán rychlým sledem vnějších, celoplošných, jednorázových reforem, shora direktivně vnucených. Proto NEMES klade tak velký důraz na autonomii školy a učitele, na proces vnitřního přijetí změn učiteli a ostatními aktéry vzdělávacího procesu, které mají pro realizaci vnitřní reformy zásadní význam.

2.5 NEMES A VZDĚLÁVACÍ, ŠKOLSKÁ POLITIKA²⁴

Připomeňme na úvod výše uvedené deklarované poslání NEMES: „zasazovat se o systémovou proměnu školské politiky, vzdělávání a školy ve směru jejich demokratizace, humanizace a liberalizace“.

²³ *Vnější reforma* se týká strukturálních změn školského systému (délka povinné školní docházky, členění a délka vzdělávacích cyklů, návaznost a prostupnost uvnitř školského systému), otázek řízení školství, financování apod. Jádrem vnější reformy je legislativní zakotvení jednotlivých složek vzdělávací soustavy v právních normách. *Vnitřní reforma* se týká ostatních prvků vzdělávacího systému, které jsou za jeho legislativním rámcem. Jde o změny v pojetí vzdělání a školy, jejich smyslu, cílů a funkcí, o změny v obsahu učiva a zejména o změny v pojetí vyučovacího procesu (pojetí žáka a přístup k němu, kvalita komunikace mezi učitelem a žáky, učitelem a rodiči, učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy, vztah k širšímu sociálnímu prostředí, metody a formy práce apod.).

²⁴ V textu jsou používány oba pojmy téměř synonymně, což je běžné v diskurzu odborné i širší veřejnosti. Teoretická literatura však pojmy rozlišuje: *vzdělávací politika* je širší pojem, komplexnější rámec zahrnující formální i neformální vzdělávání, celoživotní učení, strategické cíle rozvoje vzdělání, financování a hodnocení vzdělávacích systémů; *školská politika* je specifickou částí vzdělávací politiky, zaměřenou na formální vzdělávání, na institucionální základnu, tedy školy, jejich správu a řízení, kurikulární dokumenty, legislativu a podmínky činnosti školských zařízení.



V centru pozornosti NEMES tak byla od samého počátku její existence koncepční příprava transformačních procesů, identifikace problémů, předkládání vlastních návrhů na jejich řešení, diskuse a oponování projektů transformace i jednotlivých kroků v realizaci vzdělávací politiky (legislativních, ekonomických, organizačních) nebo konkrétních intervencí do práce škol. Jednoznačnou prioritou bylo co nejdříve vytvořit vlastní komplexní projekt systémové transformace, předložit ho k široce pojeté diskusi a využívat ho jako nástroje k ovlivňování vzdělávací politiky a decizní sféry, zejména jejich návrhů na reformu, legislativních záměrů i konkrétních kroků MŠMT při realizaci plánovaných změn.

V intencích ambiciózních plánů NEMES na systémovou proměnu se její aktivity ve vztahu ke vzdělávací politice a decizní sféře nesly jak v duchu spolupráce a podílu na tvorbě klíčových strategických dokumentů, tak ve stylu kritické analýzy, oponentury a předkládání variantních návrhů. Pro ilustraci uvedeme příklady obou forem jejich činností.

Prvním příkladem významnější spolupráce s MŠMT (za ministra Ivana Pilipa) je podíl několika členů NEMES na tvorbě dokumentu *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky: Kvalita a odpovědnost* (MŠMT, 1994), který byl považován za východisko pro tvorbu nového školského zákona. Ve státním dokumentu byly poprvé formulovány zásady, které patřily ke stěžejním principům transformace v pojetí NEMES, zejména diverzifikace školství a podpora nestátních škol, pod-

pora autonomie škol, kurikulární reforma – vytvoření vzdělávacích standardů jako východiska pro rámcový vzdělávací program a tvorbu školních vzdělávacích programů. Zůstává otázkou, v jaké míře ovlivnila NEMES začlenění těchto principů. Přes vysoká očekávání zůstal nakonec dokument pouze v proklamativní podobě, přesto ho lze považovat za důležitý krok v transformačním procesu vzdělávacího systému.

Příkladem výrazného aktivního zapojení členů NEMES a PAU (např. Jan Kovařovic, Jiří Kotásek, Ondřej Hausenblas, Karel Rýdl, Vladimíra Spilková) do spolupráce se vzdělávací politikou a MŠMT je podíl na tvorbě studie *České vzdělání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU* (MŠMT, 1999), tzv. Zelené knihy, která se stala pro českou vzdělávací politiku důležitým dokumentem k analýze tehdejší situace, k pojmenování hlavních výzev, příležitostí a problémů, včetně návrhů na konkrétní řešení. Ideová stopa NEMES je v dokumentu patrná. Zejména v důrazu na prioritu v cílech vzdělávání, na nové pojetí kurikula a kurikulární politiky založené na dvouúrovňovém participativním modelu (národní a školní kurikulum). Dále ve významu výchovy k demokratickému občanství, v potřebě proměny funkce a prostředí školy a v podpoře profesního rozvoje učitelů. V neposlední řadě také v důrazu na posílení úlohy inovativních škol prostřednictvím vytvoření příznivých podmínek a systematickou podporou ze strany státu, pomocí při vytváření sítě spolupracujících inovativních škol apod.



Význam vnitřní reformy školy, vytvoření systému podpory tvořivé a inovativní práce škol byly velkými tématy v činnosti NEMES (viz její konkrétní návrhy a projekty). Proto NEMES považovala za tak důležité explicitní vyjádření v tomto dokumentu, že „přestože inovativní školy v minulosti již prokázaly dostatek iniciativnosti a tvořivosti, spoléhání se výlučně na iniciativu zdola bez podpory shora samo o sobě nestačí pro systematické šíření inovací a pro zajištění postupu transformace vzdělávacího systému“ (MŠMT, 1999, s. 57).

Dalším příkladem poměrně intenzivní spolupráce s MŠMT a vlivu na vzdělávací politiku ze strany zejména NEMES (částečně i PAU) byla tvorba zásadního koncepčního dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. Bílé knihy (MŠMT, 2001). Jeho finální podobě předcházelo schválení Konceptce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice vládou v dubnu 1999 a vyhlášení veřejné diskuse s názvem *Výzva pro deset milionů*. Ta proběhla ve čtyřech fázích od června 1999 do konce roku 2000 a členové NEMES (i PAU) se v těchto diskusích výrazně angažovali. NEMES realizovala v roce 1999 dva odborné semináře s dílnami, které byly věnovány hlavním principům navržené konceptce i zmapování podmínek a cest k její úspěšné realizaci. V závěrech z těchto jednání NEMES oceňuje, že „pregnantně formulovaný požadavek na proměnu tradiční školy (nikoliv jen vylepšování tradičního systému) je poprvé jasným oficiálním podpořením ně-

kolikaleté snahy inovátorů z terénu také „shora““ (Havlínová, 1999, s. 5).

Členové NEMES vyzdvihují i další pozitivní rysy kurikulární reformy, ale zároveň upozorňují na její kritická místa a konkrétní rizika, které by mohly ohrozit její uskutečňování, např. „návrh konceptce změn se nezabývá řízením a financováním změn“ a „nedostatečná podpora široké osvěty všemi sdělovacími prostředky a nezájem veřejnosti jsou hlavními z řady dalších rizik“ (tamtéž). NEMES se podílela na zpracování finální podoby Bílé knihy, a to v míře ještě větší než v případě *Zeelené knihy*. Řada zásadních idejí NEMES je v Bílé knize obsažena, což lze přičítat výraznému angažmá jejich členů v autorském týmu (v publikaci jsou jmenovitě uvedeni). V souvislosti s Bílou knihou NEMES opět zdůrazňuje důležitost vnitřní reformy, proměny uvnitř škol, v srdcích, myslích a činnosti učitelů a ředitelů, a apeluje na školskou politiku a decizní sféru, ať vytvoří systémovou podporu jejich tvořivé a inovativní práce. Společně s PAU doporučuje „co nejvíce využít zkušeností těch škol, které se na cestu změny již vydaly a mají prokazatelné výsledky“ (Kašová & Hausenblas, 1999, s. 14).

Vedle spolupráce se školskou politikou a decizní sférou zaujímal NEMES také kritický postoj vůči některým jejích plánům, návrhům a reálným intervencím a navrhovala alternativní řešení. Členové NEMES průběžně sledovali a vyjadřovali se k záměrům týkajícím se transformace vzdělávacího systému, reflektovali celkový postup i jednotlivé kroky, analyzovali a hodnotili stav transformačních procesů



a v případě potřeby se vůči nim kriticky vymezovali. Řadě problémových oblastí a kontroverzních témat byly věnovány tvořivé dílny a kulaté stoly, jejichž výstupy byly publikovány v médiích a zaslány také na MŠMT. Předmětem kritiky byla absence jasných cílů vzdělávací politiky a dlouhodobé odborné i politické vize zesílené častým střídáním ministrů školství (v průběhu 90. let sedm ministrů), které vedly k nedostatečné kontinuitě v procesu transformace, k živelnému a chaotickému vývoji a k nekoncepčnímu řešení aktuálně vznikajících urgentních problémů.

NEMES kritizovala, že MŠMT (pokud nemělo připravenou vlastní vizi proměny) nedokázalo využít několika kvalitních ucelených koncepcí transformace vzdělávání (kromě projektu NEMES to byl komplexní program školské reformy týmu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pod vedením Jiřího Kotáska, program skupiny IDEA a program Jednoty českých matematiků a fyziků),²⁵ provést jejich syntézu a na jejím základě vytvořit konsenzuální koncepci. NEMES také vyčítala školské politice a decizní sféře, že zůstal zcela nevyužit (podle řady členů NEMES doslova promrhán) silný étos reformy zdola, zejména z první poloviny 90. let – reformní nadšení důležitých aktérů škol (od mateřských po vysoké), velmi aktivních profesních asociací a zájmových sdružení, jednotlivců z řad

ředitelů, učitelů, psychologů, zřizovatelů apod.

Kritická stanoviska byla opakovaně formulována k metodologii reformy, k deklarativní podobě dokumentů k transformaci a současně nedostatečné snaze MŠMT uvést vlastní záměry v život, podporovat jejich realizaci promyšlenou strategií, motivovat klíčové aktéry k proměnám apod. Kritika se týkala také řešení řady konkrétních otázek a problémů. Pro ilustraci uvedeme několik příkladů. NEMES se opakovaně kriticky vyjadřovala k restaurování osmiletých gymnázií a tedy k obnovení vertikálně členěného školského systému s ranou selekcí dětí. Považovala ho za vážné ohrožení základního demokratického principu rovnosti šancí ve vzdělávání a svobodné volby vzdělávací dráhy. Argumentovala také tím, že jde o vývoj proti proudu času, o mechanický návrat do meziválečného Československa bez reflexe odlišných společenských a historických okolností. Upozorňovala rovněž, že i v mezinárodním kontextu jde o překonané pojetí architektury školského systému.

Dalším předmětem kritiky byla Pravidla pro schvalování vzdělávacích programů přijatá MŠMT v březnu 1996. Výsledný stav akreditačního procesu komentovala NEMES v roce 1997 následovně: „Vznikl pouze státem podporovaný program Obecná a Občanská škola. Pro-

²⁵ Kotásek, J. et al. *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*, 1991, rukopis. Podstatná část publikována jako Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích v časopise *Pedagogika*, 1992, 42(1), 5–18.

Jednota českých matematiků a fyziků – *Koncepce vzdělávání v České republice*, 1991.

Skupina IDEA – *Stavební kameny programu IDEA pro české školství* (in Koucký, 1991).



gram VÚP Základní škola je přizpůsobením socialistických osnov. Byl přijat bez jakékoli veřejné diskuse. Školy byly nuceny si vybrat jen z těchto dvou možností. Schválení programu Národní škola je již rok oddalován. Vznik dalších programů je signalizován jako nežádoucí. Učební plán byl podmínkami pro schvalování vzdělávacích programů opět sešněřován, možnost profilace školy pro ředitele je minimální“ (NEMES, 1997b). Negativní postoj prezentovala za NEMES na několika diskusních fórech i v osobní diskusi s Petrem Píthou, tehdejším ministrem školství, Vladimíra Spilková.

Jiným příkladem kritického postoje je podávání informací ve vzdělávání ze strany MŠMT. Členové NEMES opakovaně upozorňovali, že ačkoli je ministerstvo podle zákona povinno každoročně zpracovávat, vydávat a předkládat Poslanecké sněmovně výroční zprávu o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy, bylo vydání takové zprávy oznámeno až v březnu 1997 (podle NEMES, 1997a). Důležitost funkčních informačních systémů, zajišťujících obousměrný tok informací na úrovni horizontální (uvnitř vzdělávacího systému) i vertikální (směrem ven k MŠMT i širší veřejnosti), považovala NEMES za zásadní podmínku pro úspěch reformy. Informační systémy mají umožňovat systematický sběr dat o průběhu a dopadech reformních změn, jejich analýzu a interpretaci. Jejich výstupy mají sloužit jako podklad pro kvalifikované rozhodování řídicích orgánů a pro dlouhodobý rozvoj vzdělávacího systému.

3. INTERPRETACE VÝLEDKŮ A DISKUSE

Analýza vůdčích idejí a koncepčních principů formulovaných v reformním projektu *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* a v navazujících projektech, jakož i reflexe role NEMES v transformačním procesu vzdělávání, zejména v 90. letech, jednoznačně prokázaly zásadní vliv této organizace na proměnu vzdělávací politiky, na koncipování klíčových strategických dokumentů k transformaci vzdělávacího systému, na reformní étos a společně s PAU na vnitřní reformu škol. Za zdůraznění stojí výrazný vliv NEMES na společenský diskurz (politický, akademický, mediální).

3.1 Konceptuální model transformace vzdělávacího systému

Reformní projekt *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* lze analyticky interpretovat ve třech vzájemně propojených rovinách: hodnotové (normativní), institucionální a pedagogické. Tyto roviny společně vytvářejí konceptuální model transformace vzdělávacího systému v podmínkách přechodu od totalitní, ideologicky ovládané a centralisticky řízené společnosti k demokratické, občanské společnosti.

Hodnotová rovina – svoboda, pluralita a občanská odpovědnost: Základ reformní koncepce NEMES tvoří hodnotový, normativní rámec, který redefinuje cíle a smysl vzdělávání v demokratické společnosti. Dokument vychází z před-

pokladu, že vzdělávání má sloužit především rozvoji jednotlivce a jeho schopnosti aktivně se podílet na životě společnosti. Klíčovými hodnotami se proto stávají svoboda jednotlivce, pluralita vzdělávacích přístupů a občanská odpovědnost.

Institucionální rovina – decentralizace, autonomie a otevřenost systému: Druhou rovinu reformního projektu představují návrhy institucionálního rámce transformace vzdělávacího systému. NEMES zde navrhuje přechod od centralizovaného modelu řízení školství k systému založenému na decentralizaci rozhodování, autonomii škol a otevřenosti vzdělávací soustavy.

Pedagogická rovina – profesionalita a odpovědnost učitelů a inovace vzdělávací praxe: Třetí rovinu reformního projektu tvoří proměna pedagogické praxe a profesní role učitelů. NEMES vychází z předpokladu, že skutečná reforma vzdělávání se neodehrává pouze na úrovni institucí nebo legislativy, ale především v každodenní pedagogické práci škol. Dokument proto zdůrazňuje význam profesní autonomie a odpovědnosti učitelů, pedagogické tvořivosti a experimentování ve vzdělávání.

Analytické rozlišení hodnotové, institucionální a pedagogické roviny ukazuje, že projekt NEMES představoval komplexní koncepci transformace vzdělávacího systému. Reforma měla současně redefinovat hodnotový rámec vzdělávání, institucionální architekturu vzdělávacího systému i každodenní pedagogickou praxi škol. V tomto smyslu lze projekt interpretovat jako pokus o formulaci nového pa-

radigmatu vzdělávací politiky v podmínkách demokratické společnosti.

3.2 Projekt reformy NEMES z perspektivy teorií vzdělávací reformy

Transformační koncepce formulovaná v projektu NEMES může být interpretována také v širším teoretickém rámci výzkumu vzdělávacích reforem. Z perspektivy teorie vzdělávací změny M. Fullana (2007, 2016) je projekt NEMES pozoruhodný tím, že reformu chápe jako komplexní systémovou proměnu, dlouhodobý proces postupné transformace vzdělávacího systému, vztahů mezi klíčovými aktéry a principů vzdělávací politiky. Fullan opakovaně zdůrazňuje, že skutečná reforma vyžaduje změnu kultury systému, způsobů řízení, profesních vztahů uvnitř systému, komunikačních toků a schopnosti systému učit se z vlastní zkušenosti. Právě tyto principy projekt NEMES silně akcentuje v důrazu na dlouhodobý a komplexní transformační proces, participaci, zpětnou vazbu a autonomii škol.

Z perspektivy teorie S. J. Balla (1994, 2012) lze projekt NEMES interpretovat jako pokus o restrukturalizaci diskurzu vzdělávací politiky v podmínkách postkomunistické transformace po roce 1989. Reformní projekt odmítá jazyk státního monopolu na vzdělávání, jednotnosti, uniformity, centralizovaného řízení a nahrazuje jej slovníkem svobody, plurality, autonomie a participace. V Ballově pojetí představuje taková změna významný posun v samotném diskurzu vzdělávací po-



litiky, tedy ve způsobu, jakým jsou definovány problémy, legitimní cíle vzdělávací reformy a role aktérů reformy.

Hodnotovou orientaci projektu NEMES, akcentující svobodu jednotlivce, občanskou participaci, demokratickou kulturu vzdělávání, humanizaci školy a antropocentrické pojetí vzdělávání, je možné interpretovat také v perspektivě Biestovy teorie funkcí vzdělávání (Biesta, 2010, 2015). Ideje a hodnoty NEMES odpovídají důrazu G. Biesty na širší smysl vzdělávání, jeho humanistický a demokratizační význam spojený s apelem na vyváženost funkcí vzdělávání, na důležitost socializační a subjektifikační (personalizační) dimenze vzdělávání pro formování autonomního a odpovědného jedince.

Z hlediska uvedených teorií vzdělávací reformy lze projekt reformy z dílny NEMES interpretovat jako mimořádně důležitý dokument rané postkomunistické transformace českého vzdělávání, který formuluje nové paradigma vzdělávací reformy, hodnotový rámec redefinující vztah mezi státem, školou a jednotlivcem. Je v souladu s teoretickými přístupy zdůrazňujícími, že vzdělávací reformy v období systémových transformací představují nejen institucionální změny, ale především redefinici legitimních cílů a hodnot vzdělávací politiky (Ball, 1994; Fullan, 2007).

Dodejme ještě jeden úhel pohledu. Skupinu NEMES lze interpretovat také v perspektivě teorií veřejné politiky jako epistemickou komunitu odborníků sdílejících společný hodnotový a interpretační rámec vzdělávací reformy. Epistemické komunity se typicky objevují v obdobích

systémových změn, kdy tradiční institucionální rámce ztrácejí legitimitu a politická sféra hledá nové zdroje odborné orientace. V případě českého školství na počátku 90. let představovala NEMES právě takovou skupinu nezávislých odborníků z různých oborů, kteří pomáhali formulovat novou hodnotovou orientaci veřejné politiky, resp. normativní a koncepční rámec vzdělávací politiky (Haas, 1992). Své koncepte předkládala NEMES jak politickým aktérům, tak odborné i širší veřejnosti se záměrem vytvářet sdílený interpretační rámec, který by orientoval veřejnou debatu o směřování českého vzdělávacího systému v podmínkách demokratické transformace společnosti.

3.3 Projekt reformy NEMES z historiografické perspektivy

Z historiografického hlediska lze roli uskupení NEMES interpretovat v širším rámci transformace vzdělávání a vývoje vzdělávací politiky v České republice po roce 1989. Tento vývoj lze strukturovat do tří relativně odlišných fází, které se liší charakterem reformních diskusí, institucionálních změn i dominantních aktérů vzdělávací politiky.

Devadesátá léta 20. století – role NEMES a vliv její činnosti v transformaci vzdělávání

První období transformace českého školství (1990–1994) je charakterizováno intenzivním hledáním nového hodnotového a institucionálního rámce vzdělávací politiky. V této rané transformační fázi



vzniká řada reformních iniciativ a návrhů, které reagují na potřebu zásadní proměny centralizovaného a ideologicky řízeného školského systému předchozího režimu (jde zejména o čtyři zásadní projekty reformy z let 1991–1992 uvedené v části 2.5 a dokument MŠMT s podílem několika členů NEMES *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky: Kvalita a odpovědnost* z roku 1994). Reformní projekt NEMES (společně s projektem týmu J. Kotásků) představuje konstitutivní normativní rámec v rané fázi postkomunistické transformace, neboť redefinoval základní hodnotové kategorie vzdělávání a vzdělávací politiky. Výrazný je emancipační charakter zdůrazňující rozchod s minulostí v poválečné době.

Přestože se zhruba v polovině 90. let začíná projevat zklamání z kroků MŠMT (v roce 1996 ministr školství oznamuje završení školské reformy) a útlum nadějí na systémovou reformu u klíčových aktérů reformy zdola (k tomu srv. Kasperová et al., 2026), NEMES neustává ve snaze vyvíjet tlak na vzdělávací politiku, předkládá návrhy na další postup v transformačním procesu, iniciuje veřejnou diskusi o zásadních koncepčních otázkách apod. Ve druhé polovině 90. let se diskuse o reformě školství postupně přesouvá od hodnotového rámce transformace k otázkám institucionálním. V centru pozornosti jsou legislativní úpravy, fungování a organizační struktura systému, financování školství. Některé principy formulované v projektu NEMES – zejména důraz na pluralitu škol, otevřenost vzdělávací soustavy a postupnou decentralizaci – se

v této vývojové fázi stávají součástí širšího reformního konsenzu, avšak jejich realizace probíhá pomalu, nesystémově, fragmentárně. V souvislosti s přípravami České republiky na vstup do Evropské unie se v roce 1999 objevil výrazný impulz ke změně dynamiky transformace vzdělávání v podobě Zelené knihy, na jejíž tvorbě se členové NEMES (i PAU) významně podíleli. Debata o kurikulární reformě a o novém strategickém směřování vzdělávací politiky se tak znovu otevírá až na konci 90. let.

První desetiletí 21. století – Bílá kniha, start kurikulární reformy a první roky její realizace

Další fáze transformace českého školství je spojena především s přijetím strategického dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha) v roce 2001, který představuje první komplexní státní koncepci vzdělávací politiky po roce 1989. Bílá kniha systémově rozpracovává a institucionalizuje řadu principů, které NEMES formulovala na počátku 90. let, a převádí je do jazyka veřejné politiky, do jazyka řízení vzdělávací soustavy. Je to zejména důraz na otevřenost vzdělávací soustavy, na decentralizaci a modernizaci kurikula, na autonomii škol a učitelů, celoživotní učení, spojení vzdělávání orientovaného na osobní rozvoj jedince s podporou společenské soudržnosti a demokratického občanství.

Také v legislativně zakotvené kurikulární reformě (2004, povinné pro všechny školy od roku 2007) v podobě dvouúrovňového modelu kurikula (státní a školní



úroveň), která představuje jeden z nejvýznamnějších systémových kroků transformace českého školství, lze sledovat kontinuitu a uplatnění zásadních principů NEMES, zejména požadavků na autonomii škol a učitelů v kurikulární oblasti (Spilková, 2005; Tupý, 2018).

Perspektivy dalšího rozvoje českého školství – Strategie 2020 a Strategie 2030+

Přestože projekt NEMES *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* vznikl na počátku 90. let v kontextu postkomunistické transformace, řada jeho klíčových idejí zůstává relevantní i v dalších letech. O výrazné ideové kontinuitě se strategickými dokumenty vzdělávací politiky (Zelená kniha, Bílá kniha, koncepce legislativně zakotvené kurikulární reformy) byla řeč výše. Tato kontinuita je patrná i při analýze dalších klíčových dokumentů vzdělávací politiky: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* a *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (MŠMT, 2014, 2020). Strategie 2020 však představuje určité posunutí důrazu na některé nové principy, zejména směrem k řízení kvality, efektivity a měřitelných výsledků vzdělávání, a jisté oslabení důrazu na svobodu a pluralitu.

Strategie 2030+ na tuto linii částečně navazuje, ale současně se vrací k některým klíčovým principům reformního diskurzu formulovaného v projektu NEMES a dále je rozpracovává v dobovém institucionálním a politickém kontextu. Například důraz na profesní autonomii učitelů a pojetí učitele jako autonomního profesionála

a tvůrce vzdělávacího procesu rozvíjí Strategie 2030+ v kontextu diskurzu profesionalizace učitelství v chápání učitele jako klíčového aktéra změny, jehož profesní rozvoj, spolupráce a schopnost reflektovat vlastní praxi jsou považovány za zásadní podmínky kvality vzdělávání. Nebo důraz NEMES na pedagogickou tvořivost, experimentování a sdílení zkušeností mezi školami, který Strategie 2030+ také podporuje a dále rozpracovává v podobě konkrétních nástrojů – profesních učících se komunit, systematické podpory škol a rozvoje pedagogického leadershipu. Dochází tak k posunu od ideje „tvořivé a inovativní školy“ k modelu školy jako učící se organizace a modelu organizovaného profesního učení v rámci systému.

Dalším příkladem ideové návaznosti je důraz na reflexivní řízení vzdělávacího systému založené na datech a zpětné vazbě. Projekt NEMES zdůrazňoval potřebu budování informačních systémů, které by umožňovaly sledovat průběh reformy a poskytovaly podklady pro rozhodování vzdělávací politiky. Strategie 2030+ tento princip dále rozvíjí v podobě evidence-based přístupu, který klade důraz na systematické využívání dat, výzkumů a evaluací při řízení vzdělávacího systému. Uvedené příklady lze obecněji interpretovat jako kombinaci kontinuity a transformace. Řada základních principů návrhu reformy NEMES zůstává zachována, jejich význam a způsob realizace se však proměňují v závislosti na změně kontextu vzdělávací politiky.

Analýza české vzdělávací politiky po roce 1989 ukazuje vývojový posun



od hodnotově-emancipačního pojetí reformy k pojetí manažerskému/technokratickému. Prvotní fáze, reprezentovaná projektem NEMES, kladla důraz na odstranění ideologické kontroly, decentralizaci a autonomii aktérů – učitelů, ředitelů, širší komunity. V posledních dvou desetiletích však převážil model řízení orientovaný na kvalitu, výkonnost a efektivitu systému. V něm stát posiluje svou roli prostřednictvím standardů, indikátorů kvality a evaluačních nástrojů. Sřet těchto dvou přístupů vyvolává napětí mezi svobodou a autonomií aktérů na straně jedné a potřebou systematického řízení a kontroly kvality na straně druhé. Toto napětí představuje pro vzdělávací politiku dilema mezi důvěrou v profesionalitu aktérů a požadavkem veřejné odpovědnosti za kvalitu vzdělávání.

Podívejme se na koncept odpovědnosti ve vztahu k autonomii ještě z jiného úhlu pohledu. NEMES chápala odpovědnost především jako profesní a etickou kategorii, tedy jako odpovědnost učitele vůči žákovi, škole a společnosti, nikoli jako odpovědnost měřitelnou prostřednictvím standardizovaných ukazatelů. NEMES kritizovala posun v chápání odpovědnosti ve strategických dokumentech vzdělávací politiky v prvním desetiletí 21. století spojený s konceptem accountability. Tento přístup klade důraz na měření výsledků vzdělávání, evaluaci a prokazatelnost kvality škol, na srovnávání výkonů. Právě v tomto kontextu získává na naléhavosti apel NEMES na důležitost profesní odpovědnosti učitelů za celistvý rozvoj osobnosti ve všech jejích kvalitách a varování

před riziky redukce vzdělávání na měřitelné výstupy. Strategie 2030+, poslední důležitý dokument vzdělávací politiky, tato rizika reflektuje a navrhuje vyvážený model řízení, který kombinuje podporu autonomie s využíváním evaluačních nástrojů a dat jako prostředku nikoli pouze ke kontrole, ale ke zlepšování, k podpoře profesního učení a ke zvyšování kvality prostřednictvím reflexe a spolupráce.

4. ZÁVĚR

Studie ukázala, že NEMES hrála roli klíčového aktéra v rané fázi transformace českého školství po roce 1989. Dokument *Svoboda ve vzdělávání a česká škola* je programový, koncepční text, silně hodnotově orientovaný, s návrhem zásadních změn vzdělávacího systému. V dobovém kontextu ho lze chápat jako zakládající hodnotový akt transformace. Koncepční principy mají výrazně posttotalitní ráz, zdůrazňující diskontinuitu vzhledem k vývoji v posledních čtyřech dekadách, chápání transformace především jako morální obnovy školy, návrat k idejím humanizace a demokratizace. NEMES formulovala hodnotové a koncepční základy nové vzdělávací politiky. Významně přispěla také k redefinici samotného diskurzu o vzdělávání, k nahrazení jazyka centralistického řízení a ideologické kontroly jazykem svobody, autonomie a plurality. Tento diskurzivní zlom měl konstitutivní charakter, vytvořil hodnotový horizont, v němž se uvažovalo o decentralizaci, pluralitě zřizovatelů, profesionalizaci učitelství a kurikulární autonomii.



Studie zároveň prokázala, že ideje formulované v projektu NEMES nezůstaly omezeny pouze na počáteční fázi transformace, ale v různých podobách se výrazně promítají i do pozdějších strategických dokumentů české vzdělávací politiky. Dlouhodobá kontinuita těchto idejí byla reflektována a prezentována výše na konkrétních příkladech. Současně však dochází k jejich reinterpetaci v kontextu proměny vzdělávací politiky po roce 2000, která je stále více ovlivňována požadavky na řízení kvality, využívání dat a evaluaci výsledků vzdělávání. V tomto smyslu nejde jen o kontinuitu idejí, ale lze identifikovat i významné posuny v jejich interpretaci a chápat je spíše jako diskontinuitu ve vývoji.

Jako příklad lze uvést posun od principu svobody, který byl pro NEMES zcela zásadní a ve své době velmi potřebný, k principu regulace a řízení kvality systému jako celku. Důvěra NEMES (kritiky označovaná jako přehnaná, naivní

– Zounek et al., 2024, s. 126) v principy svobody a autonomie, která byla logickou reakcí na totalitní centralizaci, byla v rané fázi transformace silnější než potřeba systémové regulace. Bílou knihou počínaje lze pak sledovat v dalších klíčových dokumentech vzdělávací politiky postupnou proměnu paradigmatu – od emancipačního liberalismu v pojetí NEMES k regulovanému liberalismu. Do centra pozornosti se dostává mechanismus řízení kvality, který má zmírnit fragmentaci systému, nerovnoměrný rozvoj škol, a naopak posílit sociální kohezi. Dokumenty NEMES, klíčové principy transformace, představují důležitý referenční bod pro interpretaci dlouhodobého vývoje české vzdělávací politiky. Jejich analýza přispívá k hlubšímu porozumění kontinuitě i proměnám reformního diskurzu a ukazuje, že některé základní otázky vzdělávací politiky formulované na počátku 90. let zůstávají aktuální i v současnosti.

LITERATURA

- Archiv dokumentů Učiteléské listy – <http://www.ucitelske-listy.cz>.
- 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.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Friebel, T. (1995). *Školní inspekce a vnitřní transformace školy*. Strom.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. vyd.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. vyd.). Teachers College Press.



- Goulliová, K. (1991). Společenské požadavky nově. *Učiteléské noviny*, 94(11), 8.
- Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35.
- Hausenblas, O. (1995). *Standardy na 2. stupni základních škol očima učitelů*. Strom.
- Havlinová, M. (1990). Všenáprava věcí lidských začíná nápravou školy. (Informace o programu nezávislé skupiny pro školskou reformu). *Výchova a vzdělání*, 1(1), 10.
- Havlinová, M. (1993). Jak vypadá naše dnešní škola: jako dříve, nebo se mění? *Pedagogika*, 43(2), 137–148.
- Havlinová, M. (1999). Stanovisko NEMES ke Koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. *Učiteléské listy*, 7(4), 5.
- Havlinová, M. (Ed.) (1994). *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Strom.
- Havlinová, M., & Kovařovic, J. (1991). Jak nedělat reformu. Odlišnosti v základu. Reforma školské reformy I. Reforma školské reformy II. *Učiteléské noviny*, 94(4, 6, 8, 10).
- Helus, Z. (1993). Od pedagogické uniformity k pedagogické pluralitě. *Pedagogika*, 43(3), 227–233.
- Helus, Z. et al. (1991). Pojetí žáka a jeho postavení ve škole. *Nezávislá revue VV*, č. 6.
- Hrubá, J. Komentáře k textům v archivu Učiteléské listy, zejm. v části Dokumenty –<http://www.ucitelske-listy.cz>.
- Kalous, J. (1993). Školská politika v České republice po roce 1989. *Pedagogika*, 43(3), 235–239.
- Kasperová, D., & Kasper, T. (2025). Chceme být zpět v Evropě – „proměny, vzestupy a pády“ postsocialistické transformace českého školství v 90. letech 20. století. *Pedagogika*, 75(2–3), 109–134.
- Kasperová, D., Kasper, T., & Rakoušová, P. (2026). Cíle a prostředky reformy vzdělávání v diskusi uskupení Přátelé angažovaného učení – aktér vnitřní školské reformy 90. let 20. století. *Pedagogika* 76(2), 171–190.
- Kašová, J., & Hausenblas, O. (1999). Stanovisko Výkonného výboru občanského sdružení PAU ke Koncepti vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. *Učiteléské listy*, 7(4), 14.
- Koncepce vzdělávání v České republice: z návrhu pedagogické komise Jednoty českých matematiků a fyziků (1991). *Učiteléské noviny*, 94(29), 8.
- Kotásek, J. (1991). Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás. *Pedagogická orientace*, 1(2), 29–36.
- Kotásek, J. (1993). Vize výchovy v postsocialistické éře. *Pedagogika*, 43(1), 9–19.
- Koucký, J. (1991). Snaha najít konkrétní cestu: návrh koncepce rozvoje školství Skupiny pro vzdělávací alternativy IDEA. *Učiteléské noviny*, 94(41), příloha Obzor 1.
- Kovařovic, J. (1998). NEMES 1990–1998: Vytváření koncepce a nové formy práce. *Pedagogika*, 48(4), 344–350.
- MŠMT. (1994). *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky: Kvalita a odpovědnost*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



- MŠMT. (1999). *České vzdělání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie: Zelená kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- NEMES. (1991). *Svoboda ve vzdělávání a česká škola: Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice*. NEMES.
- NEMES. (1997a). Byla, nebo nebyla transformace školství? *Učitelé listy*, 4(7), 16–17.
- NEMES. (1997b). Kolik kroků vlastně udělalo naše školství? *Učitelé listy*, 4(8), 6.
- NEMES. (2004). *Návrh systému podpory tvůrčí práce škol*. NEMES.
- Nováčková J. (1991). Hodnocení žáka: nedostatečnost přítomnosti a vize budoucnosti. *Alfa revue*, č. 2.
- Nováčková, J. (1992). Pojmy transformace: Autonomie školy. *Rodina a škola*, č. 5, nestr. (archivní kopie).
- Nováčková, J. 2008. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Spirála.
- Prokop, J. (1991). Reformní program. *Učitelé noviny*, 94(7), 7.
- Rýdl, K. (1996). *Cesta k autonomní škole*. Strom.
- Simonová, J., & Straková, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. SKAV.
- Singule, F. (1991). Západoevropské školství v 70. a 80. letech. *Pedagogika*, 41(2), 145–155.
- Spilková, V. (1994). *Standardy na 1. stupně základní školy očima PAU*. Strom.
- Spilková, V. (1997). *Jakou školu potřebujeme?* Strom.
- Spilková, V. (2003). Učitelským listům k narozeninám. *Učitelé listy*, 10(10), 1.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- 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.
- Tým Pedagogické fakulty UK (1992). Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Pedagogika*, 42(1), 5–18.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita.



Zounek, J. et al. (2024). *(Post)socialist transformation of primary schools*. Springer.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická;
e-mail: vladimira.spilkova@upce.cz

SPILKOVÁ, V. The Role of the Independent Interdisciplinary Group (NEMES) in the Transformation of the Czech Education System After 1989: Ideas, Concepts, and Their Impact on Education Policy

The study examines the role of the NEMES initiative (Independent Interdisciplinary Group) in the transformation of the Czech educational system after 1989. The aim of the paper is to analyse the reform project Freedom in Education and the Czech School (1991) as an important conceptual document of the early phase of post-communist educational transformation. Based on an analysis of the project text and its historical context, the study identifies the key ideas and principles of the reform, including the emphasis on freedom in education, plurality of educational provision, school autonomy, decentralisation of governance, and openness of the educational system to society. These principles are interpreted within a broader theoretical framework of educational reform and education policy research. The study also traces the continuity of some of these reform ideas in later strategic documents of Czech education policy, particularly the White Paper on Education (2001) and the Strategy for Education Policy of the Czech Republic until 2030+. From a historical perspective, the NEMES project is interpreted as a significant intellectual impulse that contributed to shaping a new normative and conceptual framework for education policy in a democratic society.

Keywords: NEMES; education system transformation; education policy; educational reform; school autonomy; decentralisation of education governance; post-communist transformation