

JOACHIM KEPPELMÜLLER

ROZVOJ ŠKOLY – RAKOUSKÁ PERSPEKTIVA

Development of the School – An Austrian Perspective

Úvod

Rakouská škola je v pohybu. Psát článek o rozvoji školy v Rakousku znamená pro mne jednak možnost čerpat z veliké zásobárny zkušeností, jednak nutnost omezit se na dílčí část celku. Ohraničím svůj výklad druhým stupněm základní školy, tj. školou desetiletých až čtrnáctiletých žáků. Spíše než teoretické pojednání vykreslím v následujících řádcích svůj subjektivní obrázek, který jsem si utvořil za léta seminární a poradenské činnosti. Mým úmyslem je vyznačit nejdůležitější body a témata na poli rozvoje rakouské školy a místy proniknout do tématu i obsahově, aby byly vyjasněny skutečnosti, skrývající se za určitými pojmy. Doufám, že se mi podaří tuto pestrou směsicí strukturálního a obsahového popisu rozvoje školy srozumitelně načrtnout, a to včetně vzájemné návaznosti obou těchto hledisek.

V úvodní části se budu věnovat některým mezníkům na cestě rozvoje rakouské školy – výnosu Spolkového ministerstva školství o autonomii a akci Nová učební kultura. Jako zvláštnost Horních Rakous k těmto dokumentům přistupuje výzva Rozvoj školy a zajištění kvality.

Další část se týká pozice, kterou zaujímá rozvoj školy v rámci nové role školského úřadu. Okresní školní inspektoři (v Horních Rakousích jich pracuje 20) nesou odpovědnost za školy jako kontrolní orgán ve svém okruhu působnosti (okrese). Nová koncepce poskytuje školám větší kompetence a zároveň jim předkládá více úkolů.

V září 2000 vstoupí v platnost nový učební plán druhého stupně základních škol. Struktura tohoto učebního plánu vyžaduje vysokou míru spolupráce mezi učiteli, ale současně otevírá větší prostor pro uskutečňování vlastních myšlenek a cílů. Skutečný rozvoj školy se v podmínkách tohoto učebního plánu stává nutností. K otázkám kvality školy existuje bohatá literatura, ale skutečně uspokojivých odpovědí známe dosud málo. I v Rakousku probíhá vzrušená diskuse, z níž

zatím nevyplynula oficiální kvalitativní kritéria. Avšak kvalitativní oblasti, na něž se mohou zaměřit procesy rozvoje školy, jsou zřejmé.

Předposlední část je věnována evaluaci. Málokterý jiný pojem vyvolal v poslední době mezi pedagogy tolik vzruchu. Přitom právě u tohoto tématu skutečná diskuse teprve začíná.

Příspěvek je zakončen stručným výhledem k otázkám rozvoje rakouské školy v budoucnosti.

Kdykoli se uchyluji k termínu „škola“, mám na mysli jednotlivou školu jako celek tvořený pracovníky školy, žáky a jejich rodiči. Škola se postupně stává autonomní buňkou uvnitř velkého systému, v němž roste podíl osobní odpovědnosti všech zúčastněných za vlastní postavení a rozvoj. Každá škola je sobě organizací, která se učí (Senge, 1996).

Na závěr ještě poznámku ke zvolenému způsobu vyjadřování: kdekoli se v tomto článku hovoří o učitelích, ředitelích a žácích, jsou výslovně míněny také učitelky, ředitelky a žákyně.

Mezníky rozvoje školy

Výnos o autonomii

„Vývoj k větší autonomii na školách je výrazem celospolečenského vývojového procesu. Týká se obsahové, rozpočtové a právní oblasti a musí být nazírán jako komplexní podnět, který vyžaduje pečlivý přístup“ (Bundesministerium, 1993). Takto formuloval bývalý ministr školství dr. Rudolf Scholten v roce 1993 svou filozofii rozvoje školy.

Tehdejší myšlenky jsou platným základem rozvoje školy i dnes. Společenské změny a s nimi související posuny v nárocích na vzdělání podmiňují svou reakci, tj. právě rozvoj školství. Regionálně rozdílné potřeby vyžadují systém, který umožní tyto rozdíly zohlednit. Výchozím poznatkem bylo a je, že každá jednotlivá škola plní jiné úkoly, jež vyvstávají na základě místních zvláštností.

V podobě 14. novely Zákona o organizaci škol (Bundesgesetzblatt, 1933) byl vytvořen nástroj, který školám umožňoval schvalovat autonomní ustanovení učebního plánu. Každá škola druhého stupně základní školy je podle novely oprávněna v rámci daného vymezení rozšiřovat či krátit povinné předměty, případně zavádět povinné předměty nové. Princip autonomního počtu vyučovacích hodin v učebním plánu je platný dosud. Korektura postihla jen celkový týdenní počet hodin a některé mezní hodnoty. Pro názornost uvádím v následujících dvou tabulkách (Tab. 1, 2) čísla, která v současné době platí.

**Tabulka č. 1: Počet hodin pro školy
bez autonomních ustanovení učebního plánu**

Povinné předměty	Ročníky a týdenní počty hodin				Celkem
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	
Náboženství	2	2	2	2	8
Německý jazyk	5	4	4	4	17
Cizí jazyk	4	4	3	3	14
Dějepis a společenské vědy		2	2	2	6
Zeměpis a národohospodářství	2	2	2	2	8
Matematika	4	4	3	3	14
Biologie a životní prostředí	2	2	2	2	8
Chemie			2	2	4
Fyzika		2	2	2	6
Hudební výchova	2	2	2	2	8
Výtvarná výchova, psaní	2	2	2	2	8
Technické/textilní práce	2	2	2	4	10
Tělesná výchova	4	4	4	3	15
<i>Povinné předměty</i>					
<i>Profesní orientace</i>					
<i>Ostatní</i>					
Počet hodin	29	32	32	33	126

Tabulka č. 2: Rámec pro autonomní počet hodin v učebním plánu školy

Povinné předměty	Ročníky a týdenní počty hodin				Celkem
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	
Náboženství	2	2	2	2	8
Německý jazyk					15 – 21
Cizí jazyk					12 – 18
Dějepis a společenské vědy					5 – 10
Zeměpis a národohospodářství					7 – 12
Matematika					13 – 18
Biologie a životní prostředí					7 – 12
Chemie					3 – 6
Fyzika					5 – 9
Hudební výchova					7 – 12
Výtvarná výchova, psaní					7 – 12
Technické/textilní práce					7 – 14
Tělesná výchova					13 – 19
<i>Povinné předměty</i>					
<i>Profesní orientace</i>	0 – 1	0 – 1	1 – 2	1 – 4	
<i>Ostatní</i>	0 – 1	0 – 1	0 – 1	0 – 4	
Počet hodin	28 – 30	29 – 32	30 – 33	31 – 34	126

Srovnání starého učebního plánu s novým ukazuje na tyto možnosti:

- změnu týdenního počtu hodin v každém ročníku
- změnu počtu hodin povinných předmětů
- zavedení nových vyučovacích předmětů, včetně povinných, do vymezeného kurikula.

Omezení spočívá v tom, že týdenní počet hodin musí činit po čtyřech letech 126 (133 v roce 1993) a počet hodin jednotlivých předmětů se musí pohybovat mezi danou spodní a horní hranicí. Navíc byla školám přiznána možnost autonomně stanovovat minimální počty žáků umožňující otevřít daný vyučovací předmět a počet žáků umožňující dělení žáků do skupin. Autonomní ustanovení musejí být schválena školním fórem, grémiem tvořeným zástupci učitelů a rodičů.

Důsledky Výnosu o autonomii

Brzy potom, co 14. novela Zákona o organizaci škol vstoupila v platnost, patřilo prakticky k dobrému vychování „být autonomní“. Školy, které si na sobě zakládaly, musely měnit počty hodin v učebním plánu, aby daly svou autonomii najevo. Většinou byl zaveden nový povinný předmět. Vedle nových hodin jazykové výuky se začaly množit třídnické hodiny. Dobře si pamatuji na vyjádření jednoho okresního školního inspektora, který hrdě líčil, jak jsou v jeho okrese všechny školy „autonomní“. Obsahově jednostranné využití volného prostoru zřetelně ukázalo, že většina škol nepochopila ústřední myšlenku autonomie spočívající v možnosti naplňovat vlastní potřeby školy a jejího skutečného prostředí. Z autonomie škol se stala hra s čísly.

Akce Nová učební kultura

Snad pod hrozbou, že se autonomie školy zhroutí v pouhou organizační záležitost, byla roku 1995 nastartována akce Nová učební kultura. „*Cílem této iniciativy bylo přidat větru do plachet těm učitelům, kteří se zasazují o nové a přitažlivé formy výuky. Přitom měly vznikat kromě otevřeného vyučování, učebních dílen, projektového vyučování nebo nových forem hodnocení výkonu také nové, tvůrčí myšlenky na poli organizace a kooperace výuky*“ (Bundesministerium, 1996). Tak charakterizoval dr. Anton Dobart ze Spolkového ministerstva školství a kultury záměry této akce. S velkoryse pojatou propagační kampaní podle studie poradenské firmy a s propagačními materiály (mapy, kalendáře, psací potřeby s příslušnými logy apod.) navštěvovali školy pracovníci Pedagogických institutů, aby iniciovali a dokumentovali výukové projekty. Tato opatření byla doplněna nabídkou nejrůznějších možností dalšího vzdělávání. Dnes lze jen obtížně stanovit, do jaké míry se díky akci podařilo pohnout společenství vyučujících k tomu, aby sešlo z vyšlapaných stezek tradiční výuky a kráčelo novými cestami. Jako pozitivum je však nutno připomenout skutečnost, že se akce zaměřila bezprostředně na jádro činnosti učitele – výuku a práci s dětmi.

Rozvoj školy a zajištění kvality – Výzva zemského školního rady Horních Rakous

Nástavbou snah Ministerstva školství a kultury o autonomii a učební kulturu se v Horních Rakousích stala výzva k rozvoji školy a zajištění kvality, (Landesschulrates, 1997) která představuje zatím poslední mezník oficiálního vývoje.

Kolegium zemského školního rady Horních Rakous se obrací na všechny ředitelky a ředitele hornorakouských škol s následující výzvou:

1. *Kolegium vítá všechna opatření zaměřená na rozvoj podle místních podmínek, a vybízí k jejich dalšímu využití pro zkvalitnění školy a výuky.*

2. *Kolegium výslovně doporučuje všem školám využít k vytčení dalších rozvojových cílů zkušeností z minulého školního roku, například v podobě analýzy učebních výsledků, spolupráce lidí ve škole nebo chování žáků.*

3. *Škola musí sama kontrolovat plnění vytčených úkolů. O celém projektu bude vedena a průběžně doplňována dokumentace, kterou škola zpřístupní svým kontrolním orgánům.*

Projekt Rozvoj školy a jeho zajištění kvality má být uskutečňován za intenzivní spolupráce s grémií partnerů školy. Kontrolní orgány a Pedagogické instituty budou při jeho plnění poskytovat průběžnou poradenskou pomoc.

Príslušné orgány a Pedagogické instituty mají za úkol zabezpečit odpovídající doprovodné kroky.

Na rozdíl od jiných spolkových zemí je v Horních Rakousích od vydání této vyhlášky rozvoj školy se všemi svými důsledky závazným procesem. Že toto opatření vzbudilo vzrušený odpor a polemické diskuse, se rozumí takřka samo sebou. Vášně se však postupně uklidnily a zůstaly hory papíru s osnovami, programy a projekty. Stálo by za to provést odborný empirický výzkum a zjistit, jak velkou změnu přístupu k věci rozvoje školy s sebou tento závazek přinesl.

Po tomto spíše historickém nástinu nyní blíže osvětlím, jak je v Rakousku chápán rozvoj školy, zajištění kvality a evaluace.

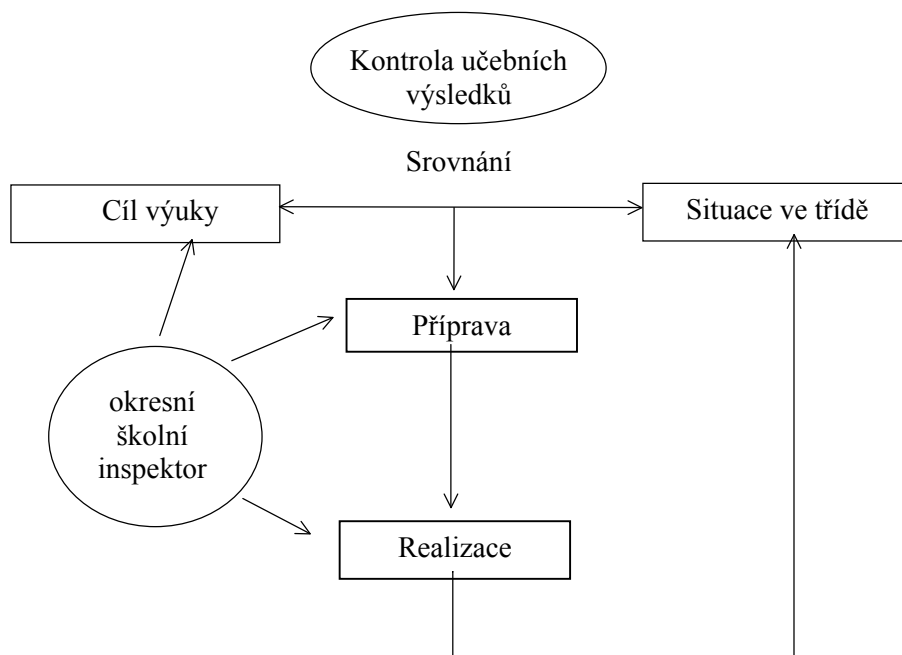
Rozvoj školy a zajištění kvality v souvislosti s novou rolí kontrolního orgánu

Kontrolní orgán, jímž jsou okresní školní inspektori, měl v Rakousku odedávna dvojznačnou pověst. Každá instance, vykonávající kontrolu, naráží na jistou míru odporu a skepse. Mnohdy je této instanci dokonce odepřena možnost odborně správnou kontrolu provést. Na druhé straně se určitá míra kontroly akceptuje takřka jako nedílná součást každodenní práce. Se školskými orgány tomu nikdy nebylo jinak.

Rozmanitost školství a rostoucí počet učitelů postupně znemožnil další odborně i časově smysluplnou kontrolu. Také ve smyslu autonomie jednotlivých škol došlo v roce 1999 k nové formulaci úkolů kontrolního orgánu (Bundesministerium, 1999). Mezi jeho úlohami se uvádí mj. vedení, plánování a koordinace, spolupůsobení při organizačním a personálním rozvoji, zajištění kvality, poradenství a řešení konfliktů. Tradiční „inspekce“ ve smyslu „kontroly“ již neexistuje. Tato skutečnost má pochopitelně důsledky pro každou jednotlivou školu a musí vést k procesu zajištění kvality podle místních podmínek.

Níže se pokusím znázornit pomocí modelu obsahujícího tři postupné kroky, jaký je vztah mezi rozvojem školy, výukou, zajištěním kvality a kontrolním orgánem. Vědomě pojmám toto znázornění jen velmi jednoduše a schematicky.

Schéma 1: Průběh a úspěšnost výuky (dosavadní situace)

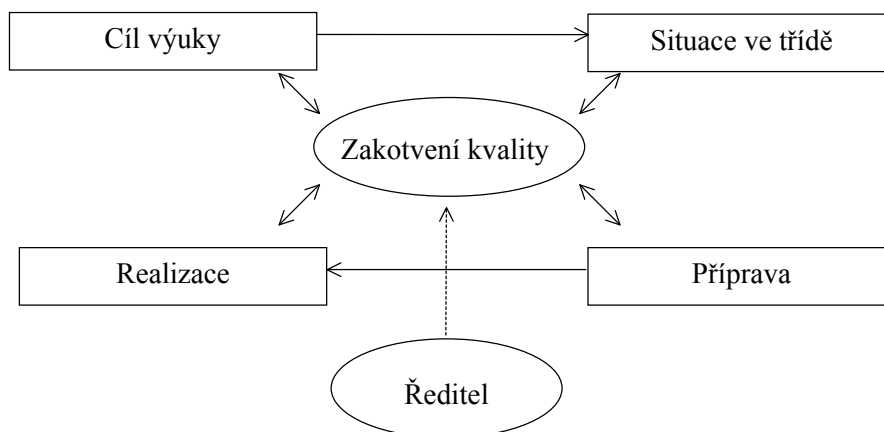


Toto schéma znázorňuje stav, který byl v Rakousku donedávna platný: Každý učitel má určité představy o tom, co chce v dané vyučovací jednotce sdělit (cíl výuky). Učitelé také znají svou třídu (situace ve třídě) a vědí o zájmech a schopnostech svých žáků. Ze srovnání učitelem vytčených cílů se situací ve třídě vzejde výběr učební látky a její didaktické zpracování (příprava). Konečně dochází k vlastní výuce (realizace), během níž učitel své plány uskutečňuje. Výuka také mění situaci ve třídě. Prostřednictvím zkoušek a kontroly cílů výuky, pozorováním žáků nebo jen na základě osobní zkušenosti nakonec vyučující zjišťuje, zda svých cílů dosáhl. Od míry úspěchu se odvíjejí další kroky (nová látka nebo opakování). Pozorování byla však dosud zaměřena především na úspěšnost a výkony žáků.

Samozřejmě bylo už dříve od každého rakouského učitele očekáváno, že bude kromě zjišťování výkonů žáků kriticky posuzovat svou vlastní vyučovací činnost. Skutečností však je, že každý člověk v každé situaci tíhne k tomu, aby sebe sama pozoroval „růžovými brýlemi“. Tak je to přirozené a také správné proto, abychom si udržovali zdravou sebedůvěru. Růžové brýle nás však omezují „slepou skvrnou“, kterou nevnímáme. Proto je na místě získat občas nepřibarvený

obrázek o stavu věcí, a tím si rozšířit obzor. Nepřibarvenou vnější perspektivu umožňuje školský úřad. Pohovory a návštěvy okresních školních inspektorů ve výuce sloužily kontrole cílů výuky, přípravy a její realizace. V tomto systému se však ukázala celá řada nedostatků, které již byly stručně naznačeny.

Schéma 2: „Zakotvení kvality“ v centru (nový model)



Tento nový model již nevychází z prvořadé pozice školského úřadu jako kontrolní instance, ale jako poradenské a podpůrné instituce. Zajištění kvality výuky je záležitostí školy. Přímou ve škole se ostatně nacházejí odborníci, kteří její práci nejlépe posoudí. To však vyžaduje změnu myšlení. Reflexe „vlastními očima“ nestačí, neboť není schopna odstranit slepou skvrnu. Poznatky, které poslouží dalšímu rozvoji, lze získat jen prostřednictvím metodického postupu. Nyní hovoříme o evaluaci.

Nový učební plán pro druhý stupeň základní školy

Pod označením Učební plán 99 byl v minulých letech s vynaložením nemalých prostředků rozpracován nový učební plán pro školu desetiletých až čtrnáctiletých žáků, který ze zpožděním vstupuje v platnost ve školním roce 2000/2001. Tento učební plán se chce opět zaměřit na obsahovou část vzdělávání, vyžaduje nové vyučovací metody a umožňuje vysoký stupeň uplatnění místních podmínek. Pokud bývalý učební plán dovoloval každému jednotlivému učiteli plánovat a uskutečňovat výuku samostatně se svou třídou, pak nový plán nutí učitele ke kooperaci a týmové spolupráci, k rozvoji školy a zajištění kvality. Vyčerpávající diskuse nad tímto učebním plánem by přesahovala rámec tohoto článku. Upozorním však na několik zásadních bodů a jejich důsledky.

Základní a rozšiřující učivo

Učební plán každého předmětu se dělí na část základní a rozšiřující. Poměr obou částí vzhledem k času, který je pro ně vymezen, činí 2:1. Obsah rozšiřující části nemá být vybírán libovolně, nýbrž se má orientovat podle společných hodnot a cílů učitelů dané školy. To vyžaduje jednání mezi učiteli a formulaci společných záměrů.

Zjišťování výkonu

Učitelé musejí seznámit žáky i rodiče se svou koncepcí hodnocení. Jde o závazek, který s sebou přináší značnou míru transparentnosti. Spolupráce partnerů školy je v této oblasti zvláště důležitá.

Mezipředmětová a nadpředmětová výuka

Těmito pojmy je míněno navázání vztahů k jiným vyučovacím předmětům. Při nadpředmětové výuce to částečně znamená rozpuštění kolektivu třídy. Výukové projekty lze smysluplně začlenit do individuálního ročního plánu jen po společné debatě.

Úprava švů

Pod tímto termínem se skrývá výzva k udržování kontinuity mezi různými typy škol. Znalost učebních plánů předchozích a následujících škol a jejich hodnotících systémů je nezbytná.

Otevřenost školy

Tato pasáž umožňuje učitelům jednak začlenit do výuky osoby z mimoškolního prostředí, jednak provádět výuku mimo školní budovu.

S novým učebním plánem se otevírá šance, že rozvojové aktivity školy budou soustředěny na jádro činnosti učitele, tj. na výuku.

Zajištění kvality jako aplikovaný rozvoj školy

Nové pojetí úkolů a obsah nového učebního plánu jsou zárukou většího manévrovacího prostoru učitelského sboru každé školy. S tímto volným prostorem však souvisí požadavek trvalého rozvoje a zajištění kvality vlastní práce. Na poli rozvoje rakouské školy se tak ústředními hesly staly pojmy evaluace a zajištění kvality. Jde o dva termíny, které si lze vykládat nejrozličnějším způsobem a které jsou neustále zdrojem rozporuplných diskusí.

Zákonodárci dosud nestanovili školám jednotné kvalitativní standardy. Jako podklad pro tyto jednotné standardy chybí – podle mého osobního názoru – jednotná definice toho, co principiálně určuje kvalitu školy. Každá škola má tedy v současnosti sama možnost stanovovat svá kvalitativní kritéria v rámci zákonných předpisů a v závislosti na regionálních potřebách. Kritikové tohoto vývoje se však obávají, že je v ohrožení jednotná kvalita, resp. standard školského systému.

Jako pomůcku pro určování autonomních kvalitativních kritérií školy nabízí Spolkové ministerstvo školství a kultury výčet pěti „kvalitativních oblastí“ (Haider). Jelikož tato struktura dnes hraje důležitou roli, měl by jí i zde být věnován určitý prostor.

Vyučování a učení

Obsahové těžiště tvoří oblast „vyučování a učení“. Haider ji člení do následujících oddílů:

- příprava výuky učitelem
- didaktické pojetí výuky učitelem
- diferencované požadavky a podpora
- domácí úkoly a objem domácího učení
- sociální kompetence a výchovný styl při vyučování
- učebně-motivační chování učitele
- ochota žáků k učení
- výchova a výchovná opatření
- význam zvolené náplně vyučování a učení
- požadavky na učení a tlak na výkonnost, příp. stres
- zjišťování a hodnocení výkonu, zpětná vazba
- výsledky výuky
- dlouhodobé vlivy.

V procesu rozvoje školy musí být dořešena otázka, které ze jmenovaných faktorů jsou obzvláště důležité a co je základem „dobrého“ vyučování. Z toho pak automaticky vyplynou kvalitativní požadavky.

Vnitřní vztahy

Druhá oblast nese název „škola a třída jako životní prostor“. Člení se na tyto oddíly:

- individuální/subjektivní spokojenost („psychologické klima“)
- klima ve třídě
- klima ve škole
- rozsah a řešení problémů
- škola jako pracoviště (vybavení apod.)
- rozmanitost školního života a možnosti nabízené školou.

Již v kvalitativně rozdílném projevu těchto rámcových podmínek lze nalézt příčinu toho, že některé školy jsou – na rozdíl od jiných – v mnohém ohledu velmi čínorodé.

Vnější vztahy

Škola nemá být neprodyšně uzavřeným prostorem, v němž probíhá samoučel-ná výuka. Škola se nachází v ohnisku společenského zájmu a společenských vý-vojevých trendů. Tuto skutečnost reflektuje oblast „partnerství školy a vnější vztahy“, která je členěna následovně:

- subjektivní vnímání partnerů školy rodiči, žáci a učiteli
- účast rodičů
- účast žáků

- komunikace a spolupráce se školskými úřady a zřizovateli školy
- komunikace a spolupráce se školami vyššího typu a zaměstnavateli
- komunikace a spolupráce s neučitelským personálem
- vnější otevřenost (vliv na okolí, prezentace školy navenek, apod.)
- vnitřní otevřenost (začlenění osob z mimoškolního prostředí do výuky).

Tyto vnější faktory fungují v rámci celého organismu školy a ovlivňují práci každého jednotlivého učitele.

Školní management

Tato a další oblast úzce souvisí s novým vymezením funkcí kontrolního orgánu. Školní management se člení na:

- organizaci a administrativu školy (rozvrhy hodin, koncepce)
- vedení školy ředitelem
- pedagogicko-poradenské kompetence ředitele
- získávání (dodatečných) zdrojů.

Ředitel školy zastává v organizačních záležitostech stále důležitější pozici. Vedle pedagogické kvalifikace musí prokazovat především manažerské schopnosti. Rozšíření jeho kompetencí má vliv i na výuku, neboť ředitel může důsledněji podporovat přípravu a realizaci učebních cílů a tím přispívat k zakotvení kvality výuky.

Profesionalita a osobní růst

Tato oblast se člení na:

- společné řešení úkolů školy
- pedagogický rozvoj na škole
- systematický osobnostní rozvoj (pracovníci školy se učí)
- inovační přístup učitelů
- sociálně-pedagogické poradenské nebo terapeutické kompetence.

Profesionalita učitele je bezprostředním předpokladem pro plánování a realizaci výuky. Znamená také připravenost rozvíjet osobní kompetence a podílet se na inovacích, což jsou složky, které spadají do osobní zodpovědnosti každého jednotlivého učitele.

V oblasti osobního růstu zůstává zajisté mnohé hudbou budoucnosti. Právě tato oblast však bude v nejbližší době získávat na významu. Zatímco profesionalita učitele se odráží přímo na výuce, působí osobní růst také na oblast „škola a třída jako životní prostor“. „Kvalita“ toho, jak mezi sebou vycházejí kolegové, resp. jejich souhra, přímo ovlivňuje vnitřní vztahy, a má tudíž dvojitý dopad.

Kvalitativní oblasti jako základ rozvoje školy

Rozvoj školy definují jako „*strukturované hledání optimálních podmínek pro ideální školu*“. Tyto podmínky je třeba hledat v oblastech „*škola a třída jako životní prostor*“, „*partnerství školy a vnější vztahy*“, „*školní management*“ a „*profesionalita a osobní růst*“.

Každá z těchto samostatných oblastí uplatňuje svůj víceméně přímý vliv na pedagogické záměry učitele. Kvalita vlastní výuky musí být nahlížena v kontextu kvality těchto spolupůsobících vlivů. Znamená to, že učitel může být úspěšný jedině v souhře se svými kolegy a s okolním prostředím.

Hledání optimálních podmínek bylo vždycky ceněnou součástí práce dobrého učitele. Nové je ovšem to, že k rozvoji školy „po staru“ přibývají konkrétně definované pojmy jako „*systematičnost*“, „*kvalita*“, „*týmový duch*“ a „*orientace na budoucnost*“ a jako takové se v procesu rozvoje školy stávají jeho zásadními složkami.

Potřeba systematičnosti vychází z toho, že jde o proces strukturovaný. Srozumitelný harmonogram a dělba úkolů jsou nutné, nemají-li se aktivity školy „zadřít“. Rozvoj školy také znamená vzájemnou spolupráci kolegů při zkvalitňování situace ve spolupůsobících oblastech. Učitelé se mají navzájem podporovat, nikoli omezovat. Práce na zlepšování školního klimatu, profesionality atd. nemá být samoúčelná. Její rozsah má přesně odpovídat tomu, co je pro výuku potřebné.

Pokud učitelé přispívají k rozvoji školy systematicky a snaží se udržet, resp. zvýšit kvalitu výuky a spolupůsobících oblastí, stává se rozvoj školy „*aplikovaným zajištěním kvality*“. „*Rozvoj školy*“, „*zajištění kvality*“ a „*evaluaci*“ je tedy třeba chápat jako složky uceleného balíku procesních kroků, které nelze v praxi oddělovat.

Orientace na budoucnost se projevuje především při budování společných cílů, které mají podobu vodítek či vizí. Musejí to být vize směřující do budoucnosti, aby umožňovaly a podněcovaly rozvoj.

Týmový duch se musí projevat tím, že stanovování cílů, rozhodování o projektech a realizace pedagogických záměrů probíhají na společné bázi. Budování vizí, volba témat projektů a uskutečňování záměrů – to vše vyžaduje neustálou kontrolu své smysluplnosti a kvality. Tato trvalá kontrola se nazývá evaluací. Z tohoto pohledu je třeba chápat rozvoj školy jako ustavičný koloběh.

Kouzelné slůvko evaluace

V souvislosti se všemi opatřeními zaměřenými na rozvoj školy a zajištění kvality, slyšíme stále častěji pojem evaluace. Málokteré slovo dokázalo v poslední době vyvolat mezi učiteli tolik nejistoty a polarizace. S evaluací je ostatně vždy spojena alespoň určitá míra kontroly a skládání účtů. Při svých přednáškách rád definuji evaluaci jako „*strukturované prověřování hodnoty či užitenosti předmětu nebo procesu*“ (Brunner, Keppelmüller, 1999). Velmi přiléhavá je podle mého názoru i definice Michaela Schratze: „*Evaluace je snaha pochopit kvalitu postupů a výsledků*“ (Keppelmüller, 1999).“ V tomto smyslu se evaluace stává čím-si pozitivním, co usnadňuje další rozvoj.

Evaluace potřebuje sadu nástrojů, jejichž pomocí se dobereme co možná objektivních výsledků. S tím dále souvisí otázka, kdo evaluaci provádí. Před asi deseti lety byla formou praktického výzkumu poskytnuta zájemcům z řad učitelů

sada nástrojů, která umožňovala kriticky posuzovat vlastní výuku (Altrichter, Posch, 1990). Výsledky tohoto praktického výzkumu měly veskrze kvalitativní charakter a zúčastnění je sami vyzdvihovali. O několik let později se takový praktický výzkum stal evaluační metodou. V poslední době však stoupá i význam kvantitativních metod. Důvod spočívá zřejmě v jistém číselném fetišismu, který je v naší společnosti pevně zakořeněn a projevuje se jak nutkavou potřebou srovnatelných dat, tak gloriolou vědeckosti, kterou jsou kvantitativní metody opředeny.

Jestliže však jsou kvalitativní metody samotnými učiteli poměrně snadno proveditelné, potřebují kvantitativní metody fundované znalosti, kterých se zhusta nedostává. Proto bývají stále častěji ke zpracování údajů povolávání externí odborníci.

V současnosti nemusejí školy výsledky svého evaluačního snažení zveřejňovat. Mnozí se však náznaky toho, že vnější evaluace, prováděná externími odborníky, kteří zveřejní její výsledky, se stane v příštích letech realitou.

Výhled do budoucna

System rakouských škol se nachází ve zlomové fázi. V nejbližších letech padnou rozhodnutí o:

- novém vymezení učitelských kompetencí
- formách vnější evaluace
- hodnocení výkonu
- kvalitativních kritériích pro školy.

Diskuse nad těmito body již probíhá. Zároveň platí od září 2000 nový učební plán pro druhý stupeň. Skutečnost je taková, že na rakouských školách nezůstane takřka kámen na kameni. Minulost však ukázala, že školský systém dokáže vůči novinkám vyvinout nevídaný odpor. Za důležité pokládám především to, aby se rozvoj školy soustředil na podstatu věci – nám svěřené děti a jejich výuku.

Kam se však systém našich škol skutečně pohne, to nevím. Je to otázka, kterou budu snad moci zodpovědět za dalších pět let.

Z němčiny přeložil Jan Mattuš

LITERATURA

- ALTRICHTER, H., POSCH, P. *Lehrer erforschen ihnen Unterricht*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 1990.
- BRUNNER, I., KEPPELMÜLLER, Joachim. *Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfadens für Lehrer/innen und Eltern*. Veritas, 1999.
- Bundesgesetzblatt Nr. 323*. Wien, 1993.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg): *Neue Lernkultur. Schulen – Projekte – Trends*. Wien, 1996.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst: *Erlass, Z. 12 802/3-III/A/99 vom 17. Dezember 1999*.

- Bundesministerium für Unterricht und Kunst: *Schulautonomie konkret. Beiträge zur pädagogischen Diskussion*. Wien: Heft 3, 1993.
- HAIDER, Gunter. *Die fünf Qualitätsbereiche*. In: <http://www.qis.at>
- KEPPELMÜLLER, Joachim. *Seminarmitschrift*. 1999.
- Landesschulrates für Oberösterreich: *Verordnungsblatt*, Stück 20, 1997.
- SENGE, P. M. *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

SUMMARY

In this article the most important points and topics of local school development in Austria are outlined from the point of view of a consultant for the school development issues. First, the important structural and legislative conditions of the Austrian educational system are discussed then the author describes the interconnection of the school development in relation with the new image of the school office. Finally, the new curriculum of the primary school is being explained together with providing its quality and evaluation. The contribution is concluded with brief prospects in the area of school development.