

Přístupy ke kvalitě v oblasti výchovy a školy

Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Pedagogická fakulta UK Praha

Souhrn

Príspevek se věnuje vývoji problematiky zjišťování kvality v oblasti vzdělávání, zkoušením modelů z ekonomické oblasti, vzniku vlastních koncepcí pro jednotlivé typy vzdělávacích institucí. Autor sleduje obtíže a rizika při definování pojmu „kvalita“ a na příkladech ukazuje rozličná pojetí a chápání kvality. Závěrem sleduje vliv péče o kvalitu na změny v oblasti správy a řízení školství.

Summary

The paper focuses on the development in the area of quality assessment in education;. attempts to transfer business quality management models to education are described as well as the development of specific quality assessment conceptions for various types of educational institutions. The author pays attention to challenges, problems and risks in defining the concept of „quality“ and provides examples of various perceptions and definitions of quality. Finally, the impact of quality assurance and assessment on the changes in educational management and administration is discussed.

Klíčová slova: *kvalita školy a vzdělávání, efektivita, eficeience, evaluate a sebeevaluate.*

Keywords: *Quality of schools and education, effectivity, efficiency, (self)evaluation.*

1. Příčiny vzniku zájmu o kvalitu ve školství

V posledních letech pronikla diskuse o kvalitě z oblasti hospodářské i do oblasti vzdělávání. Zejména sféra kvality dalšího vzdělávání (ať již profesního, kvalifikačního nebo zájmového) byla a je předmětem zájmu téměř celosvětové diskuse. Chceme-li aplikovat diskusi o kvalitě na celou vzdělávací oblast, jsme velmi brzy nuceni se střetávat s různými modely, které byly pro zjišťování kvality v různých částech světa vyvinuty. Jednotlivé modely se liší nejen svými cíli (co jako kvalitu hodnotí), ale i metodami a formami zjišťování. Většina dosud uplatňovaných modelů byla ale vyvinuta pro jednotlivé sféry výrobních podniků

a jen velmi podmíněčně a výjimečně se bez dalších zásahů hodí pro aplikaci i v oblasti vzdělávacích institucí. Ve sféře vzdělávání jsou především pojmy z ekonomické sféry, kde hlavním měřítkem kvality je efektivita zisku, jako „úspěch“ a s tím i „kvalita“ vnímány mnohem komplexněji a tím obtížněji popsitelné než v oblasti ekonomické.

I když tedy připustíme, že je možné kvalitu v oblasti vzdělání popsat „an sich“, jakými prostředky ji potom bude zajišťovat a hodnotit? Využívat mechanicky modely pro výrobní podniky by asi nemělo vzhledem k odlišným cílům a strukturám velkého smyslu. Vzhledem k tomu, že i v oblasti vzdělávání existuje velmi pestrá řada různých vzdělávacích institucí a organizací, škol a výchovných zařízení, bylo by hledání jednotně aplikovatelného modelu velmi složité, i kdybychom respektovali základní kritérium takového modelu, totiž značnou rámcovost a všeobecnost.

K tomu by bylo nutné počítat i s prosazováním představ o kvalitě o jednotlivých zájmově zainteresovaných skupin, zejména u učitelů, vědců, administrátorů a manažerů kvality. Ne všechno, co v rámci procesu vzdělávání a jeho dosahování probíhá, lze hodnotit současnými standardními (tedy uznávanými a respektovanými) prostředky a nástroji. Je jistě důležité a navíc i snadné zjistit počty zpětných projektorů v učebnách, ale mnohem obtížnější je zjišťování míry jejich využitelnosti a dále ještě smysluplnosti jejich využívání. Vyučovací a učební situace jsou svým způsobem jedinečné a neopakovatelné a nemohou být nijak celoplošně účelně (účelově ovšem zcela jistě) normovány. Na druhé straně ale nemůže pedagogická věda vzhledem k výše uvedeným obtížím rezignovat na probíhající diskuse o kvalitě nebo je ignorovat prohlášením, že neexistuje nic měřitelného, žádné rámcové podmínky nebo minimální všeobecně platné standardy. Prokázaná existence takových standardů ve smyslu hodnotících norem by měla pomoci oblasti vzdělávání především obhájit své požadavky na odpovídající materiální zajištění umožňující nikoliv pouhou reprodukci (a tím v podstatě vzhledem k enormnímu světovému rozvoji vzdělávacích koncepcí a jejich technologií vlastní stagnaci), ale zejména rozvoj, z jehož výsledků (většinou ovšem s dlouhodobou návratností, což může investory značně odrážet) ovšem získává nejen vzdělávací sféra, ale i ostatní sféry společenského života, zejména sféra sociální a ekonomická.

V průběhu 90. let se v různých zemích Evropské unie začaly objevovat projekty, jejichž cílem bylo pokusit se navrhnout model funkčního manažerského hodnocení kvality pro různé vzdělávací instituce tak, aby byly zohledněny již existující modely hodnocení kvality v oblasti výrobní a ekonomické vůbec. Řada projektů v Německu, Rakousku, Nizozemí, Skandinávii nebo ve Španělsku přicházela s definicemi doplňkových kritérií, k nimž byly formulovány a vytvářeny nástroje. Struktury modelů byly orientovány na velmi široce se prosazující modely hodnocení kvality „Evropské nadace pro kvalitativní management“ (*European Foundation for Quality Management, EFQM*) a „Mezinárodní kanceláře pro standardizaci“ (*International Office for Standardisation, ISO*), která vyvinula systém obecných kvalitativních standardů známých pod všeobecným označením ISO 9000.

2. Různé formy chápání kvality

Péče o kvalitu a její hodnocení byla na různých úrovních vždy součástí vzdělávacích systémů, které začaly vznikat v samostatných zemích od konce 18. století. Od prostého zjišťování efektivity vyučovacího procesu přezkušováním žáků se v průběhu 20. století dospělo v souvislosti s postupnou ekonomizací společenského života k potřebě stálého zvyšování kvality vzdělání.

Nutnou podmínkou zvyšování kvality vzdělávání jsou informace o fungování vzdělávacího systému na všech jeho úrovních. V průběhu minulých desetiletí byly v různých oblastech světa (byl by velký omyl domnívat se, že se to týká jen rozvinutých zemí, sdružených např. v OECD nebo EU) intenzívně vyvíjeny metodologické postupy, kterými bylo možné získávat nejen požadované informace, na jejichž základě lze potom vyhodnocovat relevantnost a užitečnost zvolených postupů a cílů, ale také vytvářet předpoklady pro hodnocení jejich *eficience* (ve smyslu smysluplného využívání vstupních zdrojů vzhledem k dosažovaným výsledkům) a *efektivitu* (ve smyslu porovnání vstupních záměrů s dosaženými cíli. Tento proces hodnocení ve smyslu zjišťování efektivity (užitečnosti) zvolených postupů pro fungování systému je nazýván *evaluací*.

Ve světě se za posledních dvacet let stala evaluace vzdělávání (ve svých různých formách, podobách a zaměřeních) důležitou oblastí výzkumu a praxe. Vedle zkvalitnění vzdělávacího procesu sleduje i zvýšení odpovědnosti za vynaložené finanční prostředky.

Předpokladem efektivních evaluačních procesů bylo vyjasnění pojmů v oblasti *kvality vzdělání*. Ta je definována nejen vnitřními potřebami vzdělávacího systému jako výsledek snah a očekávání v oblasti předem formulovaných cílů na různých úrovních (žák, třída, škola, školský systém, vzdělávací systém, společnost), ale stále více i vnějšími vlivy, definovanými reagenty na společenskou objednávku a ekonomické možnosti společnosti. Zde bych se chtěl zmínit o jevu, který je znám z celé řady zemí, totiž o tom, že se ztotožňují možnosti společnosti s její vůlí. To je velký omyl. Možnosti společnosti jsou vždy mnohem větší než je její vůle, respektive vůle zvolených, či jinak vzniklých reprezentantů, kteří mají moc poměry materiálního zajištění měnit. Např. česká společnost má jistě velké možnosti pro zajištění potřebných investic do oblasti vzdělávání a školství. Míra potřebnosti není, myslím, dána subjektivními představami některých pracovníků uvedeného rezortu, ale stavem a šíří jeho vývoje v zahraničí. Z tohoto hlediska se pak jedná o ryze politickou a ekonomickou kategorii ve smyslu získání nebo udržení perspektivní (nikoliv současné konkurenceschopnosti). Ovšem většinou chybí vůle k tomu, aby byly možné prostředky, tedy ty, které jsou v celkovém rozpočtu k dispozici, přerozděleny ve prospěch zajištění budoucnosti. Myslím, že našim představitelům (většinou zase mimo resort školství) nechybí možnosti, ale odvaha k takovým zásadním politickým (nikoliv politikářským) rozhodnutím.

Pojem kvality vzdělání se odlišuje v jednotlivých zemích podle vlastních tradic, hodnotové orientace a ekonomického potenciálu dané země. Podívejme se na několik příkladů:

1. Německo a německy mluvící země diskutují od konce 80. let o pojmu kvality v oblasti vyučování (výstup). Proto je tolik kladen důraz na kurikulární reformu, tvorbu vlastních vzdělávacích programů škol a na metody hodnocení specifických (profilových) vzdělávacích kurzů sledovaných vzdělávacích úrovní: primární (kvalita psaní, čtení s porozuměním a algebra), sekundární nižší (matematika, přírodovědné předměty) a sekundární vyšší (cizí jazyky, sociální kompetence). V těchto zemích se zatím kvalita a její hodnocení prosazuje především v oblasti školního vyučování.
2. Nizozemí a skandinávské země mají diskusi o podobě a obsahu kvality a jejího měření a hodnocení již za sebou (80. léta) a od počátku 90. let rozvíjejí model, který sleduje kvalitu z hlediska celé školy ve smyslu jejího využívání podmínek a možností, které má škola k dispozici (sebeevaluační techniky patří již k běžné praxi škol, které jsou spravovány většinou místní nebo regionální samosprávou). Kvalita vyučování se potom stává jen jedním z kritérií. Dalšími jsou míra spolupráce mezi učiteli (teamwork), kvalita pedago-

gické atmosféry (spokojenost dětí), míra a funkčnost otevřenosti školy, doplňkové financování, nadstandardní nabídka („přidaná hodnota“ vyučování) atd. Tyto země se dostaly v Evropě zatím nejdále, protože pojem kvality zasahuje veškeré činnosti a působení školy jako samosprávné instituce.

3. V České republice začala být kvalita vzdělávání diskutována v komplexu, pomineme-li ojedinělé empirické pokusy od 60. let, od počátku 90. let. I když do roku 1995 se vzhledem k okolnostem tato tendence rozvíjela velmi dobře (zapojení do mezinárodních srovnávání a výzkumů, umožnění pedagogické profilace škol volbou programů a didaktickou a metodickou svobodou učitelů, zdůrazňováním nutnosti komunitní politiky škol (otevřená škola) apod. byly pod tlakem restriktivních ekonomických opatření preferovány kritéria kvality nejen z pedagogické oblasti. Tento trend se díky tvrdým rozpočtovým restrikcím z léta 1997 v podstatě začíná měnit až v roce 2000, v souvislosti s přípravou nového zákona a zpracováváním strategického dokumentu tzv. Bílé knihy. Postupný rozvoj formulování kritérií a nástrojů pro hodnocení kvality v oblasti kurikulární byl po faktickém zastavení v polovině 90. let nebo redukování jen na tvorbu didaktických výkonových testů opět obnoven a je nyní grantově podporován. Mezitím si ale řada pedagogických asociací a jednotlivých škol začala vytvářet soubor vlastních kritérií pro sebeevaluační aktivity. Podobné aktivity vyvíjí i ČŠI, ovšem ve funkčním zaměření ji brání současná legislativa.

Pojem „kvalita ve vzdělání“ lze definovat velmi úzce nebo široce. Lze konstatovat, že ani země, které disponují v této oblasti nejrozvinutějším výzkumem a zázemím, nemají v definici kvality vzdělání zcela jasno.

Tlak na zjišťování kvality a efektivity vzdělávání byl zvýšen v období 80. let a lze vymezit čtyři příčiny tohoto zvýšeného zájmu:

1. V otevřených, demokratických společnostech existuje zcela běžně, že ve výročních zprávách škol je stále větší potřeba a stále více pozornosti věnováno možnostem vzhledu do fungování vzdělávacích zařízení. Tak byly preferovány procesy autonomizace vzdělávacích institucí, jejichž důsledkem byla zvýšená potřeba realizace sebehodnotících procesů (sebeevaluace). Příčina těchto preferencí není jednoznačná. Jedna skupina odborníků se domnívá, že příčinou je postupná neschopnost státu řídit a spravovat stále vnitřně

složitější vzdělávací systém a proto se snaží předávat jej samosprávným a soukromým iniciativám, což činí vlastně „z nouze cnost“, protože se tváří jako liberální orgán, který činí z vlastního rozhodnutí, že umožňuje zvyšující se svobodou škol rozvíjet jejich odpovědnost za další vývoj a tím i celkovou autonomizaci. Druhá skupina odborníků zastává názor opačný. Příčinu preferencí vidí právě v hlubším poznání státní správy, které může vznikat pod ekonomickým nebo sociálním tlakem, že jenom vyšší svoboda a tím i odpovědnost podle principu subsidiarity vede k vyšší efektivitě a tím i společenskému přínosu. V podstatě šlo o odpověď na tlak způsobený „ropnou krizí“ (1973) kdy byla pozornost od kvantity obrácena na sledování kvality. Když to fungovalo v ekonomice, byla snaha stejné modely řízení a správy realizovat v oblasti školství, což by měla výzkumy potvrdit sociální psychologie, jejíž rozvoj je v poslední době značně preferován. To mělo další vliv na zkoumání specifík vzdělávacího managementu, do něhož začaly silně pronikat metody a formy z oblasti ekonomického managementu, a to nejen zvolenou terminologií, ale i strukturou a vyžadovanými postupy, které dosud nebyly v oblasti vzdělávání obvyklé a potřebné. Velmi rychle se vyvinuly nové dílčí a mezní vědní obory (vzdělávací politika, teorie školského managementu, evaluační teorie), které se stávají součástí studia pedagogických věd.

2. V inkriminovaných letech (1970–1990) se projevoval kvalitativní rozvoj věd o výchově a vzdělávání, což umožnilo více vzhledu do použitelnosti a mezi evaluačních metod. Bouřlivě byly rozvíjeny zejména okrajové disciplíny, využívající poznatků z ekonomiky, sociologie, politologie, demografie nebo sociální psychologie.

3. V průběhu 70. a 80. let docházelo k častým ekonomickým depresím, které vedly k nutnosti prosadit na makroekonomické úrovni taková rozhodnutí, podle nichž byly posuzovány autonomizující se společenské instituce (mezi nimi i školy) stále více podle vlastní efektivity. Tento efekt zesílil zejména v zemích, kde docházelo k demografickým změnám, např. v počtu studentů, v jednotlivých vzdělávacích úrovních apod.

4. V průběhu 80. let lze pozorovat ve vyspělých zemích vnější ekonomický a politický (liberální prostředí) tlak, nutící školy k větší autonomii formou profilace v oblasti kurikulární nebo řídicí. Tím měla být zajišťována potřebná a nutná pluralita vzdělávacích možností a cest, a to jako výraz zvýšené efektivity a tím i kvality vzdělávacího systému jako celku. Pedagogicky tím byla uvolněna cesta k individualizaci učebních procesů

a prosazení idejí tzv. humanistické pedagogiky a psychologie. Ekonomicky byl a je tento proces žádoucí z hlediska efektivního vynakládání investovaných prostředků a politicky jsou tyto procesy vítány jako důkaz naplňování idejí efektivního využívání lidských zdrojů.

V posledních 15 letech byl zájem o kvalitu vzdělávání a její zjišťování a hodnocení značně internacionalizován. Souvisí to i s rostoucím významem, který je vzdělání připisován v oblasti konkurenčních vztahů mezi jednotlivými zeměmi, ale i v oblasti vzájemné spolupráce obecně. Tyto snahy jsou posilovány zvyšující se migrací obyvatelstva. V jednotlivých zemích jsou ovšem tyto diskuse podmíněny místními zvláštnostmi a tradicemi. Jako společný jmenovatel těchto diskusí se ale ukazuje být zjištění, že diskuse o kvalitě a jejím hodnocení nejsou ničím jiným, než diskusemi o pojetí výchovy a vzdělání v nejobecnějším slova smyslu. Toto zjištění lze podpořit v praxi stále se zvyšujícím tlakem na realizaci kvalitativních opatření v oblasti vzdělávacích reforem v průběhu 80. a 90. let.

Vlastně jde o to, že tlak na hodnocení kvalitativních stránek vzdělávacích procesů, jejichž cílem mělo být zjištění vedoucí k vyšší efektivitě a eficienci systému (poměr vstupů a výstupů), přinášel při pokusech o řešení jednoho problému problémy nové, které se dotýkaly mnoha stránek vzdělávacích systémů a pojetí výchovy a vzdělávání vůbec.

Po dramatických pokusech o formulování obsahu pojmu *kvalita vzdělání* bylo dosaženo poznání, že je to sice velmi potřebné a žádoucí, ale zřejmě i nemožné. Pojem se totiž vztahuje na mnohem širší prostor společenského života, než jen na oblast vzdělávání v užším slova smyslu. Proto diskuse řeší zatím problémy východisek procesů vzdělávání. Jsou definovány indikátory, které jsou pro kvalitu vzdělávání relevantní. Tím se ale diskuse o pojmu kvalita vzdělání dostává do jiné polohy. Nikoliv kvalita jako taková je předmětem současných diskusí, ale spíše výsledky použití indikátorů, které ukazují na určité aspekty vzdělávací reality. Jde vlastně o dispoziční akceptace používaných indikátorů a tím i získaných dat (mezinárodním) vědeckým fórem, které zjišťuje a stanovuje, zda jsou vyhodnocení pravděpodobná či nikoliv. Na druhou stranu se stále rozšiřuje vhléd do použitelnosti indikátorů různého druhu. Rozdílnost indikátorů pak zvyšuje i relevantnost posudků (např. ve Švýcarsku). Dalším výsledkem diskusí je poznání, že s pojmem „kvalita vzdělání“ souvisí značný subjektivismus, protože je pojem definován často neměřitelnými a mnohdy neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodolo-

gických postupů, což výrazně deformuje poznání skutečnosti. Proto se v posledních letech hovoří nejen o nutnosti objektivizace postupů, ale stále více je uznávanou formou evaluace i tzv. „intersubjektivita“ (mínění realizátorů v instituci nebo nezávislých odborníků). Zřejmě definitivně byla ve světě opuštěna představa, že je možné pomocí uniformních, standardizovaných metod (většinou jen testy) zjišťovat „kvalitu“ nezávisle na specifitě vzdělávacího zařízení. Diskuse vede k vytváření seznamů evaluačních metod a forem pro jednotlivé vzdělávací instituce, v nichž se prosazuje respektování výsledků tzv. autoevaluačních procesů“. Pomocí prosazení autoevaluačních procesů jsou vzdělávací zařízení mnohem více připravená otevírat se vnějším evaluačním systémového charakteru.

Většina teoretiků a špičkových manažerů, kteří se zamýšlejí nad obsahem a smyslem pojmu „kvalita“ z obecného hlediska se přiklání k následujícím dvěma definicím, od nichž jsou potom odvíjeny nejen kritéria, nástroje, ale i celý systém zjišťování kvality evaluací:

Kvalita souvisí s mírou přijatelnosti, určenou experty v procesu vývoje a výroby. Kvalita je tedy dána stanovenými předpisy a normami.

nebo

Kvalita je vlastnost určité jednotky nebo schopnosti naplnit zjištěné a předpokládané požadavky zákazníka a odběratele. Její zajištění vyžaduje stálý výzkum, evaluační audity, sebereflexní přístupy.

Závěrem

Vývoj pedagogického myšlení prosadil pod vlivem zejména ekonomické sféry do praxe 20. století zejména požadavky na individualitu jednotlivce. Moderní pedagogické proudy ustupují od již neefektivních a vzhledem k potřebám společnosti i nefunkčních autoritativních postupů a forem práce. Mezioborová bádání umožnila vytvořit pestrou škálu pedagogických koncepcí, které odrážejí dosavadní poznání společenské plurality. Realizace těchto koncepcí ale vyžaduje zcela jiné přístupy organizačního, řídicího a kontrolního charakteru, které umožňují operativní změny v organizačních strukturách, platných třeba jen pro jednu školu. Tak se zkušenosti autonomních škol mohou stát zdrojem inspirace pro realizaci efektivních demokratických způsobů řízení a správy pluralitního školství na základě stále se rozšiřujícího svobodného rozhodovacího prostoru pro nižší správní úrovně.

Literatura

Bacík, F. – Kalous, J. – Svoboda, J.: Úvod do teorie a praxe školského managementu. Díl I.–II. Praha, UK 1995.

Capra, F.: The Turning Point. Berkeley 1982.

Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied, Luchterhand 1999.

Qualität im Bildungssystem. DGBV–Jahrestagung in Weinheim 1997. Wetzlar 1998.

Rýdl, K.: Cesta k autonomní škole. Praha, STROM 1996.

Rýdl, K. – Horská, V. – Dvořáková, M. – Roupec, P.: Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. Praha, Strom 1998.

Rýdl, K.: Hodnotíme svoji školu. Praha, FFUK 1999.

Vzdělávání – brána k evropské integraci. Brno, MU 2000.

Doc. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Univerzita Karlova Praha, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky

Rettigové 4

116 39 Praha 1

[zpět na začátek](#)