

# ***Řízení kvality ve vzdělávání v historickém kontextu***

František Morkes, Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze

**Souhrn:** *Dobová podmíněnost kvality. Iluze o úloze ministerstva. Význam učitelů a jejich připravenost.*

**Summary:** *Contemporary conditioned quality. Illusions about the role of Ministry of Education. Importance of teachers and their readiness.*

**Klíčová slova:** *Kvalita, vzdělávání, změny, připravenost.*

**Key words:** *Quality, education, changes, readiness*

Název naší konference – Řízení kvality ve vzdělávání – obsahuje sice tři podstatná jména, nejedná se však o jména konkrétní nýbrž abstraktní. Logicky se proto mohou objevit i určité otazníky nad tím, jak se s takto navozenými problémy vyrovnáme. Jde totiž o tři problémy (řízení, kvalitu a vzdělávání), které jsou značně široké a které i přes mnohdy třeba i konkrétní obsah zůstávají v určité abstraktní rovině. Proto také jsou – jak se dnes často, s oblibou a módně říká – „obtížně uchopitelné“.

Když jsem zvažoval přihlášku na konferenci s takovým názvem, tak jsem si nutně musel položit otázku, zda se vůbec mohu, jako pracovník historického pracoviště, vyrovnat se souběhem a nakupením těchto tří abstraktních pojmů. Mimo jiné i proto, že od konference se nepochybně očekává, že by měla směřovat ze současnosti do blízké či vzdálenější budoucnosti. Já naproti tomu o sobě občas říkávám, že problematika současného školství a jeho perspektiv či vizí je až někde za horizontem mého profesního zájmu. Je to moje obranná reakce, umožňující mi neúčastnit se, v míře větší než bych chtěl, řady aktuálních diskusí. Samozřejmě je to také způsob, jak si chráním svůj čas a energii na problémy, které mi jsou nejen bližší, ale k nimž se mohu vyjadřovat i kvalifikovaněji. Má přítomnost na této konferenci ale dosvědčuje, že jsem – alespoň ve svých očích – nejen našel východisko jak téma konference uchopit, ale že jsem nabył i určité

přesvědčení o tom, že by mé vystoupení na této konferenci nemuselo být, alespoň pro některé účastníky, nezajímavé.

Jak tedy přistoupit k problému řízení kvality ve vzdělávání. Osobně se domnívám, že je zapotřebí vycházet z konstatování, že ani při sebelépe upraveném a organizovaném systému vzdělávání nezaniká stálá potřeba jeho oprav. Podlehnout iluzorní představě, že přijetím jakýchsi zákonů a nařízení, či vypracováním stylisticky dokonalých a třeba i potlesk vyvolávajících programových vizí je již něco připraveno či dokonce dokončeno, nebo že kvalita či optimální způsoby řízení již byly nalezeny a zabezpečeny, by bylo nejen velmi nešťastné, ale i značně nebezpečné. Takovéto přesvědčení přitom rozhodně není žádným objevem či výrazem naší moderní doby, pokroku, k němuž jsme dospěli až dnes, na samém počátku 21. století. Bylo značně charakteristické již pro naše předky v hloubi století devatenáctého. Se stejnou vážností však vnímali naši předkové již v 19. století i skutečnost, že také vůbec nemusí existovat jednotný názor na to, co je ve školství špatné a chybné. Z různosti pohledů a hodnocení ale vyvozovali závěr, že tato různost by neměla být důvodem k přehlížení či odmítnutí odlišných názorů, ale spíše a především výrazným podnětem a povzbuzením k dalšímu bedlivému zkoumání. Pouze takový přístup měl – alespoň podle našich předků – šanci na to, že by se nejružnější snahy o zdokonalení a zkvalitnění školství (tedy systému, který ve své době představoval a stále ještě představuje výrazně majoritní proud v oblasti vzdělávání) doslova nezvrhly v netušené a nepoučené výkřiky a nepřístupovalo se pak k opravám nepoučeným, nepromyšleným a překotným.

Mimořádně vážnou skutečností samozřejmě je i historický vývoj samotné kategorie kvality. Představy o tom, co je ve vzdělávání skutečnou kvalitou se měnily a vyvíjely často rychleji, než jsme dnes ochotni si přiznat. Citlivě je zapotřebí vnímat i historickou zakotvenost této kvality. Nemůžeme ji posuzovat pouze pohledem 21. století, ale musíme ji vždy posuzovat především v kontextu aktuálních dobových skutečností, v souvislosti s rozvojem technického pokroku a vědy. To, že ve školách našich předků ještě nebyly počítače, rozhodně nijak neznamena, že by tyto školy byly oproti současným školám méně moderní a méně kvalitní. Troufl bych si naopak říci, že v mnohém byl jejich odstup od špičkových výsledků vědy podstatně menší než je tomu u škol současných. Samozřejmě, že je to odrazem rychlého a překotného rozvoje vědy v uplynulých desetiletích. V oblasti vzdělávání pracovníků školského resortu – tedy učitelů,

inspektorů či státních úředníků – je pak nutno konstatovat, že zdaleka ne zanedbatelný význam měly v minulosti i takové skutečnosti jako byly pravidelně organizované společné porady, systém kvalifikačních zkoušek, obsazování míst náročnými konkursy, výrazná vlastní tvůrčí aktivita a tvořivost učitelů (vyplývající mimo jiné z toho, že na středoškolských ústavech studovali téměř výlučně studenti, kteří nejenže chtěli učit, ale po vystudování skutečně do škol nastupovali a chtěli se v učitelském povolání i realizovat) a nakonec i systém uvádění mladých adeptů do tajů, záludností i krás učitelského povolání.

Jednou z klíčových otázek, které si při zkoumání řízení kvality nutně musíme položit, je otázka na to, kdo by měl řídit kvalitu vzdělávání. Logicky panuje obecná a svým způsobem i přirozená a pochopitelná představa, že by se toto řízení mělo odvíjet od klíčového postavení ministerstva školství. Vychází z faktu, že toto ministerstvo je určitým garantem jak všech školských zákonů, tak i nejrůznějších předpisů podzákonné úrovně a že to je především ministerstvu školství, kterému přísluší i koordinační role při jednáních s dalšími resorty či institucemi podílejícími se v širším záběru na procesu vzdělávání (například na vzdělávání dospělých, na celoživotním vzdělávání apod.). I v tomto případě je však něco jiného obecná představa a něco jiného praktická realizace. Například od letošního roku se postavení a váha ministerstva školství v procesu vlastního řízení kvality vzdělávání podstatně mění. Nový systém řízení, rušící jednu z největších vymožeností učitelů dosaženou v polistopadovém období – tedy systém okresních školských úřadů – do jisté míry svazuje a omezuje pravomoci ministerstva školství. Nové podmínky, v nichž se teprve začínáme orientovat, mohou přitom přinést leccos překvapivého a nečekaného. Obávám se, že ale nikoliv ku prospěchu školství – a tedy i vzdělávání jako celku. Usuzuji tak i z toho, že zatím jsem se prakticky při žádné příležitosti nesetkal s přesným vymezením toho, v čem by byl tento systém řízení pro oblast školství lepší a výhodnější. Samozřejmě mimo velmi obecnou a vágní formulaci o tom, že se rozhodování posunuje z centra více ke školám a rodičům. Mohl bych konstatovat i to, že i v nejrůznějších vystoupeních představitelů ministerstva školství zaznívaly mnohem silněji hlasy o tom, že je zapotřebí nepříznivé důsledky probíhající změny v systému řízení minimalizovat, než přesvědčivé argumenty vybízející tuto reformu, jako krok k lepšímu systému, podporovat.

Chtěl bych ale konstatovat také to, že ani obecně přijímaná představa o tom, že ministerstvo školství je vždy jakýmsi garantem rozvoje vzdělávání a jeho kvality, není zcela správná. Můžeme to nakonec již doložit

i konkrétními zkušenostmi a příklady. Některá historická období nám již velmi názorně dokumentovala zcestnost a pomýlenost této představy. Ministerstvo a především osobně ministr školství, jako jeho nejvýznačnější představitel, nebyli v určitých historických etapách a souvislostech zdaleka garanty kvality a rozvoje vzdělávání. Jejich dobové poslání, úkoly i cíle byly v mnohém právě rozvoji vzdělávání zcela (a dalo by se říci, že i programově) kontraproduktivní. Stačí vzpomenout konkrétních činů a „zásluh“ o naše školství například protektorátního ministra školství Emanuela Moravce s jeho likvidačními snahami a tendencemi, totalitního ministra Ernesta Sýkoru připodobňujícího v padesátých letech naše školství strukturou, obsahem i celkovou rozsáhlou ideologizací a sovětizací údajnému sovětskému vzoru, či od roku 1969 normalizační zběsilost ministra Jaromíra Hrbka, tedy člověka, jehož mimoministerská kariéra byla těsně spojena právě s olomouckou univerzitou. S pohledem na tento smutný výčet tří předlistopadových ministrů školství (k nimž bych ale mohl úspěšně přiřadit i další), kteří rozhodně k rozvoji kvality vzdělávání nepřispěli, musím s jistou lítostí konstatovat, že ani v období po listopadu 1989 nedošlo k podstatným změnám. I v tomto zatím nepřiliš dlouhém období můžeme minimálně u dvou ministrů školství předpokládat, že po objektivním zhodnocení jejich činnosti a zásluh by skutečnosti označené výrazným a dlouhým minusovým znaménkem jasně převážily nad skutečnostmi a činy kladnými.

Zastavme se ale i u problému, co je prvořadé pro kvalitu vzdělávání a její řízení. Tady bych podtrhl slovo poučenost. Poučenost těch, kteří určité transformační či reformní změny připravují a současně poučenost těch, kteří by je měli realizovat. A opět se vrátím k našim předkům. V závěru 19. století považovali naši předkové za zcela zásadní požadavek, aby školské úřady nikdy nepřistupovaly k provádění proponovaných oprav dříve, než pro ně budou připraveni učitelé a pokud nebude těchto učitelů dostatek. Zdá se, že tento více než sto let starý požadavek jsme si nijak neosvojili. Naši předkové si byli také plně vědomi toho, že úspěšnost každé školské reformy je limitována i tím, jak ji přijmou učitelé. Vztah učitelů k reformním změnám přitom nepoměřovali pouze tím, zda se učitelé s nimi ztotožnili a obecně souhlasili s jejími záměry, ale především tím, zda měli jak chuť, tak i praktickou možnost se na změnách aktivně podílet a do jejich realizace i přínosně zasahovat.

Jestliže nyní hovořím o kvalitě ve vzdělávání, považuji za svoji povinnost, abych se vyznal i ze svého občasného pocitu. Někdy mám totiž pocit, že skutečnou kvalitu vzdělání zaměňujeme a směšujeme jen

s jakousi pseudokvalitou. Domnívám se totiž, že mnohé realizované skutečnosti – vydávané samozřejmě za mimořádně významné pro uchování, obnovení či zvýšení kvality – sice s proklamovanou kvalitou souvisejí, ale nemusí být tím podstatným a nejdůležitějším. Jakoby mnohem důležitější byly skutečnosti jiné. Například jen jakési systémové řešení, či realizace změn vycházejících převážně z povrchního posouzení či z politicky proklamovaných pozic. V některých případech bych mohl použít i přirovnání s abecedou. Jakoby určité věci začínaly až písmenem c, zatímco písmena a či b ponechaly zcela bez povšimnutí. Mnohdy mám dokonce i pocit, že mnohem důležitější je typ písma, kterým je určité písmeno napsáno, než ono písmeno samotné. Myslím, že názorným příkladem takového přístupu byla zcela zbytečná diskuse o případné povinné maturitě z matematiky na všech středních školách, která až po zbytečné medializaci došla k „objevnému“ závěru, že výuka matematiky není na všech typech středních škol v takovém rozsahu, aby se z ní maturovat dalo. Skutečnost, že se o této věci vůbec diskutovalo a že nebyla od samého počátku okamžitě všem zúčastněným jasná, jsem považoval za názorný příklad až trestuhodně nízké kompetentnosti těch, kteří se problematikou reformy maturitních zkoušek – a tedy i problematikou kvality ve vzdělávání – zabývali.

Je zcela nesporné, že otázka kvality ve vzdělávání je do značné míry otázkou těch, kteří toto vzdělání zprostředkovávají, tedy učitelů. Pokud bych se i v těchto skutečnostech podíval do minulosti, musel bych konstatovat, že v poválečném období byly sice završeny dlouholeté snahy učitelů po vysokoškolském vzdělání, rozhodně nás to však neopravňuje ke konstatování, že příprava učitelů, ale například i inspektorů, se tím zásadně a přelomově zkvalitnila. Spíše bych upozornil na skutečnost, že jsme zatím plně nedocenili význam středoškolských učitelských ústavů. Především v tom, že tyto ústavy vychovávaly skutečně učitele. Tedy takové studenty, kteří přicházeli na učitelské ústavy s tím, že v budoucnosti chtějí učit a že také budou učit. Tato výrazná motivace, ve spojení s těsným dotykem školské praxe již v letech studia, našla výraz v tradičně dobrém a ve své době v Evropě i zcela mimořádném základním vzdělání obyvatelstva našich zemí. Stačí se jen podívat například na statistiky negramotnosti obyvatelstva v jednotlivých zemích na sklonku 19. století a kvalita našeho obecného a měšťanského školství bude více než zřejmá. Mohl bych ale se stejným důrazem upozornit i na nejružnější vzdělávací aktivity učitelských spolků a organizací, organizování univerzitních extenzí, významnost zkoušky učitelské způsobilosti, systém konkursního obsazování učitelských míst včetně nejružnějších čekatelských seznamů. Připomenul bych

i skutečnost, že už prostý fakt, že například gymnazijní profesori byli státními zaměstnanci, umožňoval velmi operativní řešení případných nedostatků v práci některých gymnázií. Zemská školní rada mohla totiž bezproblémově rozhodnout o dočasném přemístění gymnazijního profesora na školu, na níž bylo zapotřebí výuku posílit. Institut dočasného přemístění, které bylo limitováno maximálně dvěma roky, tak umožnil v letech předmnichovské republiky například i poměrně rychlé vybudování kvalitních pedagogických sborů i na nově zřizovaných středních školách například na Slovensku.

I při letmém pohledu na tyto skutečnosti a při jejich porovnávání se současným stavem je více než zřejmé, že sice máme podstatně vyšší pregraduální vzdělávání učitelů, ale že mnoho dalších a na toto vzdělání nutně navazujících skutečností postrádá oproti minulosti onu systematickост v přípravě (kterou se ale rádi pyšníme). Samozřejmě by se dalo hovořit – a především na konferenci pořádané Pedagogickou fakultou – i o současné přípravě budoucích učitelů na pedagogických fakultách. K tomu jsou ovšem jiní mnohem povolanejší.

František Morkes  
Pedagogické muzeum J. A. Komenského  
Valdštejnská 20  
118 11 Praha 1

[zpět na začátek](#)