

Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni

Rakousko je země nám velmi blízká nejen geograficky, ale i historicky a kulturně, a toto konstatování platí i v oblasti vzdělávání. Vždyť až do roku 1918 byly české země součástí Rakouska-Uherska a stejně jako jiné části monarchie sdílely tentýž vzdělávací systém, jehož základy byly položeny ve druhé polovině 18. století za vlády Marie Terezie. Současná podoba rakouského školství je ovlivněna jak jeho historickými kořeny, tak i aktuálními západními a v širším měřítku také globálními trendy ve vzdělávání.

Měsíční studijní a výzkumná stáž na Ústavu věd o vzdělávání (*Institut für Bildungswissenschaft*), který je součástí Pedagogické fakulty Vídeňské univerzity,¹ mi umožnila lépe se seznámit se vzdělávacím systémem našich jižních sousedů, jeho aktuálním vývojem a probíhajícími reformami, které se projevují jak v jednotlivých školách, tak i na úrovni celého vzdělávacího systému. Během stáže jsem hovořil s akademickými pracovníky zabývajícími se vzdělávací politikou, inkluzivním vzděláváním či řízením školství, navštívil jsem také dvě primární a jednu sekundární školu, pozoroval běžnou výuku ve třídách a hovořil s ředitelkami i učitelkami. Všichni tito aktéři mi poskytli množství zajímavých informací a podnětů, z nichž některé vybírám i pro účely této zprávy. V první části stručně představuji základní charakteristiku rakouského vzdělávacího systému a zabývám se reformou nižší sekundární školy. Dále se věnuji inkluzi a vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem než němčinou. Pozornost věnuji také bilingvním česko-rakouským školám spolku Komenský, které ve Vídni s určitými přestávkami existují od konce 19. století.

Rakouský vzdělávací systém

Jak již bylo zmíněno, počátky rakouského vzdělávacího systému sahají do 2. poloviny 18. století, konkrétně do r. 1774, kdy byly zřízeny první veřejné školy (normální, hlavní a triviální) a děti ve věku 6–12 let měly vzdělávací povinnost (*Schulpflicht*). Prosazení reformních snah Marie Terezie a jejího syna Josefa II. vyžadovalo vhodné nástroje a silný státní aparát mající kontrolu i nad nejzapadlejšími kouty monarchie. Silná pozice centrálního

¹ Stáž byla financována Vídeňskou univerzitou na základě bilaterální dohody o (post)doktor-
ských stážích s Univerzitou Karlovou v Praze. Za poskytnutou podporu děkuji.

režimu přetrvala dvě světové války a navzdory historickým epizodám, kdy Rakousko nebylo svrchovaným státem a nerozhodovalo samostatně o zákonech v oblasti vzdělávání (např. po anšlusu v 1938 či mezi lety 1945–1955), má toto byrokratické dědictví a centralismus dodnes významný vliv (Schratz, 2012, s. 96–97). Rakousko je sice republika tvořená devíti „spolkovými zeměmi“ (*Bundesländer*), nicméně v porovnání s Německem mají tyto země mnohem nižší míru autonomie. V oblasti vzdělávání jsou spolkové země zodpovědné víceméně „jen“ za budování a údržbu škol a administraci na to přidělených finančních prostředků. V kompetenci mají předškolní vzdělávání a legislativu s ním spojenou (zřizovateli jeslí a mateřských škol jsou zpravidla obce, církev či jiné soukromé osoby). Hlavní zodpovědnost za legislativu, organizaci a řízení vzdělávacího systému však nese zejména Spolkové ministerstvo školství (*Bundesministerium für Bildung*; Eurydice, 2016).

Rakouské školy mají z hlediska mezinárodního srovnání na základě dat PISA 2015 velmi nízkou míru autonomie (58,3), ta je pod průměrem zemí OECD (71,3) a ve srovnání s Českou republikou (95,6) je neporovnatelně menší (OECD, 2016a, s. 119).² Například v současnosti jsou učitelé do veřejných škol přidělováni zemskou školní radou (*Landesschulrat*), ředitelé škol mohou při výběru členů pedagogického sboru nanejvýše nezávazně vyjádřit své preference, existují organizační omezení délky vyučovací hodiny či začátku vyučování a jiných oblastí. Ředitelka školy, s níž jsem hovořil, by například uvítala více pravomocí při rozhodování o alokaci finančních prostředků:

My třeba máme velký problém s výpočetní technikou, nemáme tady vlastně žádného člověka, který by se nám o počítačovou síť mohl starat. A můj zřizovatel řekne: Já na to nemám peníze. (...) Jako v tom bych si já přála třeba více pravomocí, abych to mohla rozhodnout já, co má prioritu.

V Rakousku se proto živě diskutuje o možnostech posílení školní autonomie, jako příklad lze uvést začátkem roku 2017 vládou projednávaný *Balíček pro školní autonomii* (*Schulautonomiepaket*). Ten má školní autonomii v mnoha oblastech posílit, počítá například s vyšší flexibilitou v organizaci výuky, vedení škol by nově mohlo rozhodovat o přijímání učitelů či jejich dalším vzdělávání, nově by se mohly také školy sdružovat v tzv. clusterech, tedy spolicích

² Index autonomie, který PISA užívá, je konstruován na základě pěti proměnných, zahrnujících míru pravomocí v rozhodování o zdrojích, kurikulu, hodnocení žáků a přijímání žáků a disciplinárních opatřeních, jako je jako souhrnný podíl úkolů, za něž nesou zodpovědnost ředitelé, učitelé či školní rada (OECD, 2016a, s. 119).

několika spolupracujících škol se společným vedením a centralizovanou administrativou (*Bundesministerium für Bildung*, 2017).

Na rozdíl od českých ředitelů nemohou rakouští ředitelé učitelům poskytovat osobní ohodnocení. Jedna z učitelek, s níž jsem o odměňování hovořil, to kvitovala s povděkem, neboť dle jejího názoru v České republice může docházet k situacím, kdy ředitel prostřednictvím osobního ohodnocení oceňuje nikoli angažované a snaživé učitele, ale ty, s nimiž má dobrý vztah. Systém odměňování v Rakousku je podle ní transparentnější, neboť platové stupně jsou jasně dány stejně jako pravidla pro jejich dosažení. V konečném důsledku je podle ní tento systém transparentnější a snižuje riziko problémů ve vztazích mezi kolegy v učitelském sboru. Chce-li ředitel/ka školy ocenit výjimečně pracovitěho učitele či učitelku, má možnost nominovat jej/ji na zemské školní radě, která může o zvláštním ohodnocení rozhodnout.

Reforma nižší sekundární školy

Data z mezinárodních šetření PISA ukazují, podobně jako v České republice, na poměrně výraznou souvislost mezi výsledky žáka a jeho socioekonomickým zázemím (z hlediska mezinárodního srovnání je nad průměrem OECD) a také na nadprůměrné rozdíly ve výsledcích mezi školami (OECD, 2016b, s. 226). Na tento problém upozorňují výsledky empirických výkumů v Rakousku dlouhodobě; jsou dávány do souvislosti mimo jiné se strukturálními charakteristikami nižšího sekundárního stupně. V roce 2008 byla proto v souladu se současnými evropskými trendy i dlouhodobější tradicí usilování o vytvoření jednotné školy v Rakousku započata postupná reforma nižšího sekundárního stupně vzdělávání, která by měla být plně dokončena ve školním roce 2017/2018 (*Bundesministerium für Bildung*, 2016). Cílem nového školního modelu byla zejména snaha zajistit spravedlivý přístup ke vzdělání, neboť model rakouského nižšího sekundárního školství se do roku 2008 vyznačoval značnou mírou vnější diferenciací, respektive značným množstvím různých škol, na kterých mohli žáci pokračovat po absolvování obecné školy (*Volksschule*). Reforma spočívala v zavedení nového typu školy, tzv. nové nižší sekundární školy (*Neue Mittelschule*), která se od předchozí hlavní školy (*Hauptschule*) liší mimo jiné tím, že bylo odstraněno rozdělování žáků do skupin podle výkonnosti. Všichni žáci se nyní v nové nižší sekundární škole vzdělávají společně, navíc jsou hlavní předměty (např. matematika, němčina, angličtina) vyučovány v týmu dvou učitelů.

Ředitelka školy, která byla transformována na *Neue Mittelschule*, reformu hodnotila velmi pozitivně. Ta jí umožnila zásadní změny v organizaci a chodu různých aspektů školy, oceňovala zejména možnost vyšší hodinové dotace, také týmové vyučování hlavních předmětů. Jako jednu z výhod změny zmínila i to, že díky tomuto uspořádání hlavních předmětů hodiny téměř nikdy neodpadají z důvodu absence vyučujících (např. kvůli exkurzím, nemoci apod.), neboť je ve škole vždy k dispozici alespoň jeden ze dvou učitelů.

Vícekolejnost, která měla být reformou odstraněna, však zůstala zachována, neboť na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání po boku *Neue Mittelschulen* stále koexistují akademické nižší sekundární školy – gymnázia. V Rakousku tak nedošlo k zavedení „skutečné“ jednotné školy a dle názoru jedné z výzkumných pracovníček Institutu věd o vzdělávání ani v budoucnu nikdy nedojde kvůli silné lobby, kterou gymnázia mají. I kdyby se přesto jejich zrušení podařilo, posílil by v důsledku toho soukromý sektor, dodala při osobním rozhovoru.

První systémová evaluace této reformy na základě výzkumu prvních dvou kohort žáků vzdělávajících se v tomto typu školy (Eder et al., 2015) však zatím nepotvrdila, že by cíle reformy byly naplňovány. Vzdělávací výsledky žáků *Neue Mittelschule* (dále také NMS) nejsou u všech studovaných kohort podle výše zmiňované studie výrazně lepší než vzdělávací výsledky žáků v jiných typech škol, dopad na nekognitivní oblasti evaluace (sebekoncept, sociální dovednosti či strategie učení) byl zanedbatelný. Nesnížil se ani podíl rodičů, kteří po reformě pro své děti volí akademickou nižší sekundární školu (Eder et al., 2015, s. 16–19), k podobnému závěru došly také Geppertová a kol. (2015). Eder k tomu dodává, že by možná větší efekt než týmová výuka mohlo přinést cílené a spíše individuální doučování, které by ale samozřejmě neměli platit rodiče (Neuhauser, 2015).

V souvislosti s tímto tématem považuji za důležité zmínit v evropském a možná i světovém měřítku unikátní longitudoální výzkumný projekt zaměřený právě na placené, ale i neplacené doučování žáků. Pravidelně od roku 2010 probíhá telefonické dotazování rodičů žáků navštěvujících školy v Rakousku, které je zaměřené nejen na míru rozšíření tohoto způsobu neformálního vzdělávání, ale také na důvody, jež rodiče vedly k jeho zajištění, cenu a vnímanou finanční náročnost či na opatření pro snížení potřeby doučování využívat. Jak mi v osobním rozhovoru sdělil odborný vedoucí tohoto projektu dr. Gert Feistritz, každý rok je zveřejnění výsledků projektu očekáváno

s velkou netrpělivostí nejen výzkumníky či tvůrci vzdělávací politiky, ale také rodiči či učiteli, neboť se jich toto téma úzce dotýká. Výzkumný institut IFES každoročně ke zveřejnění výsledků pořádá tiskové konference, čímž je toto důležité téma medializováno.

Inkluze

Když v říjnu 2008 Rakousko ratifikovalo *Úmluvu OSN o právech osob s postižením*, jejímž praktickým důsledkem mělo být postupné rušení zvláštních škol určených pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami a zavádění jejich vzdělávání ve školách hlavního proudu, dlouho nenásledovaly žádné konkrétní politické kroky k jejímu naplňování (Feyerer, 2016). Teprve v roce 2012 došlo ke schválení *Národního plánu pro znevýhodnění 2012–2020 (Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020)*, v jehož rámci se počítalo se strukturálními změnami vzdělávacího systému. Školy v tzv. „inkluzivních modelových regionech“ (jako pilotní byly zvoleny regiony Štýrsko, Tyrolsko a Korutany) mají naplňovat 24. článek výše zmíněné úmluvy OSN, tedy být plně inkluzivní. Praktickým dopadem je požadavek budování bezbariérového přístupu do škol, plošné nabídky aktivit pro individuální rozvoj žáků a individualizované výuky přizpůsobené každému žákovi. Jako indikátor úspěšnosti této strategie by pak, podle ministerského dokumentu, mělo být snížení počtu zvláštních škol i celkového počtu žáků, kteří je navštěvují, či zvyšování počtu dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami, jež úspěšně dokončují školy hlavního proudu (*Bundesministerium für Bildung und Frauen*, 2015, s. 4).

Inkluzivní vzdělávání je jednou ze specializací výzkumníků Institutu pro vědy o vzdělávání, kteří se mnou sdíleli svůj expertní pohled na výzvy, které s sebou tato reforma přinesla. Dle jejich informací se inkluze týká zhruba 3–4 % žáků, jejichž rodiče mají možnost vybrat pro ně mezi zvláštní a „normální“ školou. K reformě rodiče zauímají rozporuplné postoje, více jsou inkluzi nakloněni rodiče smýšlející liberálně, konzervativně založení rodiče jsou naopak spíše proti. Zejména rodiče žáků se závažným postižením se často i v průběhu vzdělávání ve škole hlavního proudu rozhodnou dítě znovu umístit do školy zvláštní. Potenciálním problémem je vzdělávání učitelů, neboť současná úroveň jejich kvalifikace neodpovídá novým potřebám a noví učitelé přicházejí do školství jen pomalu. V souvislosti s touto reformou došlo i k úpravě studijních programů a posílení obsahů zaměřených na práci s dětmi se zvláštními vzdělávacími potřebami. Zájem o studium učitelství na Vídeňské univerzitě je rok od roku nižší, nicméně přímou souvislost mezi

změnami ve vzdělávacím systému a nižším zájmem o studium učitelství mnou dotázaní pracovníci nevidí, přičítají ho spíše demografickým vlivům (kvantitativnímu zmenšování kohorty potenciálních uchazečů).

Výuka v mnohojazyčném prostředí

Během stáže jsem navštívil také vídeňskou primární školu (*Volksschule*), a přestože vybraná škola není typickým případem rakouské školy, dobře dokládá několik všeobecných trendů jak společenských (respektive demografických), tak i školskopolitických. Společensky živě diskutovaný fenomén migrace zasahuje do oblasti vzdělávání v Rakousku stále silněji v tom smyslu, že se podíl žáků-cizinců zvyšuje, což klade nemalé nároky na vzdělávací systém a na připravenost učitelů pracovat s žáky s rozmanitými mateřskými jazyky. Podle *Zprávy o stavu vzdělávání 2015* byl v roce 2014 (tedy ještě před silnou migrační vlnou vrcholící na podzim 2015) v Rakousku každý pátý občan imigrant první či druhé generace, přičemž největší podíl se nacházel ve Vídni (celkem 41 %), cizinci první generace tam představovali 30 % (Bruneforth et al., 2016, s. 27).

Mnou navštívená škola se nachází ve čtvrti s velmi vysokým podílem imigrantů, což se samozřejmě projevuje i ve složení žáků. První třídu, jejíž výuku jsem měl možnost pozorovat od příchodu žáků téměř po celý den, navštěvovalo 23 dětí, přičemž pouze jediná žákyně byla rodilá německá mluvčí. Větší část rodičů jejích spolužáků původem z Turecka, Srbska, Bosny a Hercegoviny, Černé hory, Albánie, Makedonie, Sýrie, Nigérie a dalších zemí hovoří dle informací paní učitelky německy jen velmi špatně, což představuje jistý handicap nejen pro žáky samotné, ale i pro hlubší spolupráci rodiny a školy. Žákům, kteří mají v německém jazyce problémy, nabízí městská část letní kurzy pro zdokonalení němčiny zdarma. Paní učitelka, která tuto nabídku žákům zprostředkovala, si však v rozhovoru povzdechla, že na kurz, přestože je nabízen zdarma a kromě jazykové výuky zahrnuje i zábavné volnočasové aktivity a sport, se zatím nikdo z jejích žáků nepřihlásil. Až na několik výjimek však dle mého pozorování v průběhu hodiny většina žáků pokynům učitelky rozuměla a aktivně se zapojovala do nabízených aktivit (žáci se učili číst a psát písmeno j, pracovali přitom převážně samostatně a plnili úkoly na různých stanovištích).

Ve třídě se spolu s prvňáky vzdělávalo i několik žáků přípravného ročníku. Ti v zásadě plnili stejné úkoly jako zbývající žáci (výuka nebyla individualizovaná), nicméně nároky na ně kladené byly nižší než na zbývající žáky,

vyučování také opouštěli dříve než žáci prvního ročníku. Paní učitelka to komentovala slovy, že si to tam „ten rok prostě odsedí“ a příští rok už nastoupí znovu do první třídy s jinou paní učitelkou. Podle ní to není úplně šťastné řešení, chápe však, že se zřizovateli finančně nevyplatí otevírat přípravnou třídu pro několik málo dětí.

Zajímavý prvek představovala také druhá učitelka, která s žáky pracovala individuálně a pomáhala jim řešit zadané úkoly. Nebyla však přítomna po celou dobu výuky, což třídní učitelka komentovala slovy, že by tuto pomoc „měla mít papírově v každé hodině, ale to je velmi vzdáleno realitě.“ Výuka nebyla strukturována podle vyučovacích hodin (zvonilo pouze v 8 a ve 12 hodin), ale čas přestávek flexibilně určovala třídní učitelka, a to podle aktuální únavy žáků a atmosféry ve třídě.

Česká menšina ve Vídni

V době rakousko-uherské monarchie a zejména od 2. poloviny 19. století byli Češi (po německy hovořících národnostech) druhou nejpočetnější národnostní skupinou ve Vídni, do hlavního města Říše přicházeli zejména za prací, často s celými rodinami.³ Protože tak přibývalo i českých dětí, rozhodli se příslušníci české menšiny ve Vídni v roce 1872 založit Školský spolek Komenský s cílem zřizovat a udržovat prostřednictvím školy s výukou v českém jazyce znalost češtiny a českou kulturu. V roce 1883 byla otevřena první privátní škola, v pohnuté historii však došlo z politických důvodů několikrát k přerušování a znovuoobnovení jejího fungování. V současnosti školy spolku Komenský nabízejí dvojjazyčné vzdělávání od mateřské školy až po maturitu, řídí se přitom rakouským školským zákonem i rakouskými vzdělávacími plány.

Během stáže jsem školy spolku Komenský navštívil (primární a sekundární stupeň sídlí v samostatných budovách) a kromě rozhovorů s učitelkami a ředitelkami jsem se zúčastnil vyučování matematiky a němčiny. Ve vyučování se plynule přecházelo mezi českým (případně slovenským) a německým jazykem, a to jak ze strany učitele, tak i žáků, ačkoli u nich se místy projevovala skutečnost, že jeden z jazyků je silnější/slabší. Všechny užívané učebnice však s ohledem na rakouské školské zákony byly napsány v němčině. Přestože se jedná o školy soukromé, výše školného není na rakouské poměry nijak závratná (160–200 EUR měsíčně) a v odůvodněných případech může být odpuštěno. Ředitelky obou škol v rozhovorech zdůrazňovaly, že

³ O českých stopách ve Vídni pojednává např. kniha J. Kamena *Češi patří k Vídni* (2014).

složení žáků je ze socioekonomického hlediska velmi různorodé. Od roku 2014/2015 je na škole realizován model celodenní školy (*Ganztagsschule*), což je vzhledem k velké dojezdové vzdálenosti některých dětí (až 40 km od Vídně) vítanou službou.

Závěrem

Rakouské školní vzdělávání, jeho podoba i charakter, prochází v současnosti dynamickými změnami, v této zprávě z pobytu jsem se pouze letmo dotknul některých z nich. S mnohými podobnými problémy rakouského vzdělávacího systému se přitom potýkáme i v České republice a mohly by do určité míry ukazovat na možné důsledky či dopady reform realizovaných u nás. Například dosavadní rakouské zkušenosti se zaváděním nového typu nižší sekundární školy, která rodičům slibovala kvalitnější výuku, ukazují, že ani tato nová „reformovaná“ škola nedokázala snížit poptávku po gymnáziích, která zůstala v systému zachována. Reforma tak zůstala někde na půli cesty, neboť snaha o zavedení skutečně jednotné nižší sekundární školy nebyla úspěšná. Podobně i u nás dochází k brzké selekci a odchodu části žáků na víceletá gymnázia. O jejich zrušení se ale reálně neuvažuje a jako jedno z možných řešení je prosazováno zvyšování kvality výuky na základních školách. Jak ale ukázaly Geppertová a kol. (2015), rakouská „polovičatá“ reforma dosud neměla dopad na postoje veřejnosti z hlediska volby školy a lze se tedy analogicky obávat, že by k podobnému vývoji mohlo dojít i u nás navzdory tomu, že by se kvalita výuky na základních školách zvýšila. Bude proto zajímavé sledovat, zda budou reformní snahy (nejen v této oblasti) v Rakousku v dlouhodobém horizontu úspěšné.

Literatura

- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1*. Graz: Leykam. Dostupné z https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Dostupné z https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5te7g0
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*. Dostupné z https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform Update Schule*. Dostupné z <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi>

- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F., & Weber, C. (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam.
- EURYDICE. (2016). *Austria: Organisation and governance*. Dostupné z https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation_and_Governance
- Feyerer, E. (2016). Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatismus. *Zeitschrift für Inklusion online*, 11(2). Dostupné z <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/361/291>
- Geppert, C., Knapp, M., Kilian, M., & Katschnig, T. (2015). Volba školy pod tlakem reformních snah. *Studia Paedagogica*, 20(1), 9–28.
- Neuhauser, J. (2015). Neue Mittelschule: „Nachhilfe“ besser als zwei Lehrer im Unterricht. *Die Presse*. Dostupné z http://diepresse.com/home/bildung/schule/4708427/Neue-Mittelschule_Nachhilfe-besser-als-zwei-Lehrer
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en
- Schratz, M. (2012). Austria's balancing act: Walking the tightrope between federalism and centralization. In K. Seashore Louis & B. van Velzen (Eds.), *Educational policy in an international context: Political culture and its effects* (s. 95–104). New York: Palgrave Macmillan US.

Vít Šťastný
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání