

Řízení škol jako faktor plurality a efektivnosti vzdělávání a výchovy

FRANTIŠEK BACÍK

Anotace: Důležitým faktorem plurality a efektivnosti vzdělávání a výchovy může být takový systém řízení škol, který umožňuje jejich ekonomickou, právní subjektivitu, pedagogickou i politickou autonomii a specifický způsob a styl jejich vnitřního řízení, odpovídající potřebám a podmínkám škol a možnostem jejich řídicích subjektů. Ve statí jsou shrnuty závěry z rozborů našich i zahraničních zkušeností v uvedeném směru a naznačeny způsoby řešení a problémy, které jsou s nimi spjaty.¹

Klíčová slova: řízení škol, vnitřní řízení školy, decentralizace řízení a autonomie školy, pluralita, humanizace a efektivnost vzdělávání a výchovy.

ÚVOD

Pluralita vzdělávání a výchovy, odstraňující totalitní uniformitu organizačního a ideologického monopolu státu na „formování“ „jeho“ občanů je nespornou demokratickou hodnotou sama o sobě. Vytvořením legislativních podmínek k tomu, aby občané mohli uplatnit nezadatelné právo na výchovu svých dětí a rozhodovat o jejich vzdělávací cestě na různých druzích a typech škol nejen státních, ale i soukromých, církevních a jiných, byl učiněn důležitý krok k realizaci uvedeného demokratického principu. Lze to však považovat za naplnění a využití principu plurality vzdělávání a výchovy ve vztahu k zvyšování účinnosti pedagogického procesu a optimálního rozvoje osobnosti žáků? Které další možnosti se zde nabízejí a jaké podmínky je k tomu nutno vytvořit? Jakou úlohu přitom sehrává způsob řízení škol?

PLURALITA VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUTĚŽ PEDAGOGICKÝCH KONCEPCÍ A PROGRAMŮ

Pluralita vzdělávání a výchovy je v demokratické společnosti nepochybnou hodnotou sama o sobě. Přiznává-li společnost občanovi nezadatelné právo na výchovu jeho dětí, je také povinna odstranit monopol státu a vytvořit podmínky, aby ve výchovně vzdělávací oblasti mohly působit různé subjekty a aby rodiče měli možnost rozhodovat o nejvhodnější vzdělávací cestě pro své děti. Svoboda volby vzdělávací cesty občany předpokládá pluralitu vzdělávacích institucí, různých druhů a typů škol provozovaných kromě státu i dalšími organizacemi a institucemi i soukromými osobami. Na tuto cestu jsme již vykročili.

Představu o tom, že samotným vytvořením několika desítek či stovek soukromých a církevních škol naplňujeme zásadu plurality v oblasti vzdělávání a výchovy, považujeme za jednostrannou a omezenou. Předně — jak ukazují zkušenosti z většiny evropských zemí — nestátní školy prakticky nikde netvoří rozhodující proud vzdělávacích příležitostí a v řadě zemí (Švédsko, Dánsko, Francie, Rakousko aj.) jsou okrajovou záležitostí zahrnující nepatrnou část populace. Těžko lze předpokládat, že tomu v historicky dohledném období bude u nás jinak i vzhledem k ekonomické situaci naší země i vzhledem ke školským tradicím našeho národa.

Naproti tomu se však domníváme, že pluralita může přinést mnohem bohatší a cennější plody, nebude-li její chápání omezováno pouze na oblast vzdělávacích institucí. Bude-li pochopena jako šance k soutěži různých pedagogických myšlenek a programů, odlišných vzdělávacích cílů, principů a obsahů, rozmanitých organizačních forem a metod výuky i celé organizace života a práce většiny škol. Uplatňování plurality by tedy mělo vést k soutěživosti škol při hledání a ověřování cest a způsobů k výraznému zvyšování efektivnosti vzdělávání a výchovy, k dosahování co nejlepších pedagogických výsledků nestátních i státních škol.

Pokud jde o církevní a soukromé školy, je jejich motivace k úsilí v uvedeném směru dána samotnou jejich existencí i záměry zřizovatelů. Za složitější považujeme situaci u státních škol, kde tato motivace prakticky chybí. Závažným úkolem je právě zde — překonat dosud převažující uniformitu pedagogického působení a podnítit úsilí většiny státních škol o získání vlastní originální „pedagogické tváře“. K tomu bude nutno vytvořit těmto školám nezbytné podmínky — především legislativní, ale i finanční, organizační a personální. Současně je však nutno vytvořit mechanismus, který by školy k takovému úsilí dostatečně motivoval.

V této souvislosti bude zřejmě zapotřebí důkladně analyzovat dosavadní pojetí, obsah i organizační předpoklady právní subjektivity škol a prozkoumat vhodnost a reálnost tohoto opatření k dosažení skutečné ekonomické, pedagogické i politické autonomie těchto zařízení se zřetelem k současným podmínkám a možnostem práce a života škol. Předpokládáme, že do popředí zde rovněž vystoupí jako klíčový faktor žádoucích změn — řízení škol všeobecně a systém a styl vnitřního řízení každé školy zvláště. Lze očekávat, že na systému řízení, na školských funkcích a vedoucích pracovnících škol bude záležet, jak bude pluralita vzdělávání pochopena, která z pedagogických koncepcí se stane základem programu jednotlivých škol, které z pojetí řízení školství a pedagogického procesu bude zvoleno jako východisko k realizaci pedagogického programu.

POJETÍ ORGANIZACE A ŘÍZENÍ ŠKOLY — DETERMINANTY KONCEPCE A POVAHY VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY

Pokud jde o řízení školství, považujeme za potřebné připomenout trvalý spor dvou tendencí, dvou pojetí řízení, na které upozorňoval již ve 20. a 30. letech americký filozof a pedagog W. H. Kilpatrick (1935). Za jednu z nich považuje centralistické pojetí řízení spojené s autoritou, se zdůrazňováním úlohy formálních struktur a autokratických metod. Pro tento systém řízení jsou charakteristické přesné normy a směrnice týkající se učiva i metod výuky, v čemž zmíněný autor vidí nepřipustné přenášení továrního systému na oblast výchovy, která je diametrálně odlišná. Výchova, která používá podobných způsobů, popírá podle Kilpatricka sebe samu. Za protichůdnou tendenci považuje autor pokusy „... znásobit účinnost sil a možností učitele až k nejvýše dosažitelnému stupni... tím, že se sám podílí na společné odpovědnosti“. V dnešní terminologii bychom mohli nazvat toto pojetí participačním či kooperativním. Autor přiznává, že účinný program v tomto směru je obtížné najít, že výsledky se dostaví pomaleji, budou méně dostupné administrativnímu ověřování a bu-

dou asi i dražší. Nicméně se přimlouvá za toto druhé pojetí, za „...tuto novou cestu plnou obtíží – cestu demokracie“ (Kilpatrick 1935, 49).

Domníváme se, že tento spor dvou koncepcí správy školství má jistou obdobu v rozdílném pojetí pedagogického procesu, jeho podstaty a povahy. Není náhoda, že se stoupenci centralistického pojetí řízení nezřídka zásadně odlišují od zastánců participačního, kooperativního pojetí i pokud jde o pedagogickou koncepci, pojetí pedagogického procesu. Podstatu těchto rozdílů v pedagogické koncepci přibližuje J. Dewey (1935). „Kázeň“, uvádí autor, „je heslo těch, kteří preferují obsah, program; zájem naproti tomu těch, kteří vepsali na své zástavy dítě. Stanovisko prvních je logické; stanovisko druhých – psychologické. První zdůrazňují nutnost vyškolení a učenosti učitele – druhí nutnost sympatie s dítětem a znalost jeho přirozených instinktů. Řízení a kontrola jsou heslem prvního směru; svoboda a iniciativa – druhého. V prvním případě se prosazuje zákon, řád, v druhém se proklamuje spontaneita. Prvním je dražší udržení starého..., druhí se přiklání k novému, změně, pokroku. Pasivita, rutina, – chaos, anarchie, to jsou obžaloby, kterými se vzájemně častují oba směry. Obžaloby ze zanedbávání svaté autority povinnosti a protiobžaloby z potlačování individuality tyranským despotismem.“ (Dewey, J. 1935, 145 an.)

Spor dvou pojetí řízení a správy školství i dvou základních pedagogických koncepcí se v uplynulých desetiletích rozrostl do nevídaných rozměrů. Zasahuje více méně všechny školské systémy a zejména jejich produktivní jednotky – školy. Navíc se stal do značné míry i předmětem konfrontace odlišných pojetí vzdělávání a výchovy, „sporem“ mezi systémy školství a jejich řízení v demokratických zemích a mezi vzdělávacími systémy totalitních režimů.

Aktuálnost uvedeného „sporu“ koncepcí lze dokumentovat v uplynulých letech i u nás, a to na projektech transformace našeho školství. Domníváme se, že v současnosti i budoucnosti může být uvedená „konfrontace“ poučná a podnětná. Ukazuje, v jak rozsáhlém prostoru se může chápání plurality vzdělávání pohybovat, jaké množství interpretací se nám nabízí. Staví před oči krajní stanoviska s jejich přednostmi i omezeními a umožňuje reflektovat je při koncipování pedagogického programu školy i při úvahách o způsobu řízení těchto procesů.

NOVÉ TRENDY V ORGANIZACI A ŘÍZENÍ ŠKOL. AUTONOMIE ŠKOL.

Pokud jde o řízení činnosti škol, směřují soudobé trendy v demokratických zemích k jeho demokratizaci a humanizaci. K tomu slouží snahy o odbyrokratizování a decentralizaci řízení školství, uplatňování principu autonomie škol a participace subjektů vzdělávání, zvláště učitelů, ale i rodičů a žáků na rozhodování ve škole.² Lze uvítat, že v podobném duchu je koncipováno i Programové prohlášení vlády ČR z r. 1992, v němž se výslovně uvádí nutnost „... decentralizovat školní správu... přesunout podstatné části pravomoci a odpovědnosti z orgánů státní správy na jednotlivé školy a učitele.“ Dále se vláda zavazuje, že „... zároveň s posílením školství budou činěny kroky k posílení role rodiny, obce a dalších součástí občanské společnosti na výchově a trvalém procesu vzdělávání občanů.“

O decentralizaci řízení a autonomii škol se u nás hovoří poměrně často, obtížnější je však realizace těchto postulátů. Ta je podmíněna překonáním centralisticko-administrativního pojetí ústředního řízení, což je proces obtížný a zřejmě i dlouhodobý, jak jsme podrobněji objasnili v jiné práci (Bacík, F. 1990). Pokud jde o autonomii škol, rozumí se jí v našich podmínkách právní subjektivita škol (spojená mj. s rozsáhlou administrativně správní a hospodářsko-finanční agendou, kterou musí vedení škol, zvláště na středně velkých

a malých školách vykonávat bez potřebného personálního vybavení pro tuto činnost). Je otázka, zda tento částečný přesun kompetencí na školy nenazvat spíše než decentralizací – dekoncentrací řízení (tj. spíše výkonem administrativní agendy než předáním skutečných rozhodovacích pravomocí). Nevymezen zůstává přitom i obsah a rozsah pedagogických a politických kompetencí v rámci právní subjektivity škol. Tím spíše je potřebné povšimnout si některých experimentů, které se v tomto směru uskutečňují v zahraničí.

Požadavek komplexně chápané autonomie škol prosazující se v některých zemích – tedy autonomie právní, ekonomické, pedagogické i politické je výsledkem poznání, že v demokratické společnosti nelze řídit školy pouze „shora“, nadřízenými orgány, ale že stejně důležitý a v mnoha směrech i důležitější je přístup „zdola“, „zevnitř“ školy. Je stále zřejmější, že jen v podmínkách skutečné autonomie škol lze využívat cenných zkušeností z alternativních škol a v současné době i ze státních škol některých evropských zemí a mnoha okresů v USA a vytvářet samostatnou vzdělávací politiku každé školy. Jejím základem je například ve Francii projekt činnosti každé školy, vycházející z celostátně stanovených cílů a ze zásadně odlišného pojetí role a funkcí školy oproti minulosti. Činnost školství a poslání školy se chápe jako veřejná služba (podobně jako zdravotnictví, doprava aj.), usilující o uspokojení „zákazníka“. Tím již není jako v minulosti stát, ale veřejnost, tedy i každý jednotlivý občan. Účelem celého souboru opatření je snaha školy, aby každý žák svým způsobem a podle svých možností uspěl (viz K. Goulliová 1991). Z dřívější tradiční školy jako nástroje moci nad žákem se tak stává výchovné zařízení prezentující se jako služba žákovi a studentovi.

Nové pojetí školy znamená, že realizace centrálně stanovených cílů vzdělávání musí být koncipována s maximálním zřetelem ke specifickým potřebám a podmínkám žáků, ke zvláštnostem jejich vývoje. Má-li škola nabídnout každému žákovi „smlouvu na úspěch“³, musí mít plnou volnost při stanovení vzdělávacích priorit, při volbě metod výuky a vyučovacích forem (frontální vyučování, práce v laboratořích a dílnách, řízená individuální činnost žáků) – přirozeně v rámci celkového maximálního počtu hodin v příslušném ročníku. Škole jsou vytvořeny podmínky k zavádění volitelných a nepovinných předmětů, k organizování podpůrných hodin pro žáky s obtížemi v učení, velkoryse se řeší otázky vnitřní i vnější diferenciace, problémy spojené s přechodem žáků z jednoho stupně na druhý apod.

Kvalita vzdělávacích nabídek žákům i realizace projektu je hodnocena uvnitř školy i příslušnými školskými orgány podle stanovených ukazatelů. Škola se chápe jako školní společenství učitelů, žáků, rodičů, představitelů místních zastupitelských orgánů a dalších činitelů v čele s ředitelem odpovědným za jeho úspěšnou činnost a přiznává se jí plná autonomie při koncipování činnosti, vynakládání finančních prostředků i při utváření a rozvíjení vnitřní organizace a řídicích struktur v souladu se smlouvou, kterou uzavírá s příslušným nadřízeným orgánem (viz. K. Goulliová 1991).

Kvalitativní přeměna „tradiční“ školy ve školu s vlastní jedinečnou „tvář“, sloužící žákovi tedy znamená – vytvořit školám, učitelům a dalším subjektům vzdělávání podstatně větší prostor, poskytnout těmto školním společenstvím faktickou autonomii. V této souvislosti se jeví jako zajímavé a inspirativní rozsáhlé experimenty s autonomií škol a jejich řízením v USA.

EXPERIMENTY S SBM V USA – INSPIRACE K INOVACÍM ŘÍZENÍ ŠKOL

Motivací k těmto experimentům směřujícím k decentralizaci řízení bylo pochopení dlouhodobých makroekonomických a politických změn, k nimž došlo v 80. letech v Evropě i USA (Halász, G. 1992). V souvislosti s rostoucí složitostí a komplexností všech struktur

i základních článků společenského systému se došlo k závěru, že současné potřeby a úkoly nelze zvládat ani ve školství s dosavadním systémem řízení. Řešení této situace se hledá v překonání dávných tradic administrativní správy školství, a v decentralizaci a celkové racionalizaci a zefektivnění systému řízení s využitím poznatků řady vědních oborů i aplikací nových poznatků průmyslového managementu.

Reakcí na uvedenou potřebu změn jsou v posledních letech v USA rozsáhlé experimenty s tzv. site based management (SBM), tj. místním samosprávným řízením jednotlivých škol. Oč jde v tomto rozsáhlém experimentu, zahrnujícím tisíce škol a celé školské okresy? Podle J. Doudu (1989), autora zprávy o desetiletém výzkumu NAESP⁴ jde především o rozsáhlý přesun rozhodovacích pravomocí ze školských úřadů na školy, jejich vedoucí pracovníky a učitelské sbory, které tak získávají plnou subjektivitu a autonomii. K tomu je ovšem zapotřebí, aby školské úřady byly ochotny většinu svých dosavadních rozhodovacích pravomocí školám opravdu předat a na druhé straně – aby ředitelé škol a učitelé pochopili a vnitřně přijali odpovědnost, kterou s sebou samostatné rozhodování nutně přináší.

Které hlavní změny jsou charakteristické pro koncepci místního samosprávného řízení školy? R. C. Bradley a W. A. Miller (1991) uvádějí pět úseků práce školy a jejího zabezpečení, které považují z hlediska uskutečňovaných změn za nejdůležitější:

1. Ředitelé škol s SBM znají na rozdíl od dřívějšího stavu školský rozpočet okresu a z něho odvozený (a zdůvodněný) rozpočet pro jejich školu, aby mohli zapojit učitelský sbor, rodiče i představitele místních zastupitelských orgánů do úsilí o posilování rozpočtu školy a zabezpečení jeho priorit. Dále se počítá s tím, že ředitelé budou postupně vyhledávat pro školu výhodná obchodní spojení a partnerství, že se budou ucházet o federální a státní granty a různé soukromé zdroje pro speciální potřeby svých škol, které přesahují rámec přidělených rozpočtových prostředků.

2. Ačkoliv v minulosti byli téměř všichni ředitelé první instancí dozoru nad učiteli, měla pouze třetina z nich možnost vybírat si učitele. Ředitelé škol s SBM mají nyní právo si učitele najímat i propouštět.

3. Dnešní ředitelé již nemohou být pouze administrátory ovládajícími PC, ale především pedagogickými odborníky. Za aktivní účasti učitelského sboru mají mj. zajistit, aby pro každé dítě na škole byl vytvořen individuální osobnostně rozvojový program výchovy. Ředitelova „kancelář“ má sledovat výsledky učení a chování žáků, evidovat je ve školní databázi a poskytovat rámcové návrhy a doporučení týkající se výuky a speciálních potřeb jednotlivých žáků.

4. Se zvyšováním pravomocí ředitele vůči učitelům včetně hodnocení jejich postupů, metod a stylu vyučování je spojen náročný požadavek, aby ředitelé dosáhli nejvyššího kvalifikačního stupně ve vyučování, tzv. master's degree.⁵ Kompetence ředitele mají být do určité míry kompenzovány participací učitelů na rozhodování a delegováním řídicích pravomocí na vedoucí vyučovacích týmů.

5. V tomto systému vnitřního řízení škol (SBM) se zapojují žáci do vytváření kurikula, vyslovují své volby, přání ve vztahu k výuce i dalším tvořivým aktivitám provázejícím výuku. Tyto žákovské aktivity se stávají hromadným jevem pro střední i základní školy (přirozeně v závislosti na stupni zralosti žáků (Bradley, Miller, 1991, s. 348–349)).

Z prvků a momentů uvedeného systému považujeme za potřebné upozornit zvláště na změnu pozice ředitele školy vůči školskému úřadu. Dřívější vztah plné podřízenosti se mění v převážně kooperativní vztah a to v ekonomické oblasti i v pedagogických záležitostech. Vytváří se i odlišná kvalita vztahů mezi ředitelem a členy pedagogického sboru. Vzhledem k novým kompetencím se oproti dřívějšímu stavu nemusí ředitel smířovat s prostředností, s průměrnými či slabými výkony učitelů; složení sboru závisí výhradně na něm. Za předpo-

klad dobré pozice školy na veřejnosti se považuje mj. i zapojení ředitele do politických struktur dané komunity a pravidelný styk s místními politickými činiteli a dalšími vlivnými občany.

Plnou volnost — na rozdíl od minulosti — mají školy s SBM v pedagogické oblasti. Orientace školy na její aktuální problémy, vytváření programu školy, různé inovace a experimenty jsou zcela v kompetenci školy, ředitele a učitelského sboru. S pravomocemi je ovšem spojena i plná odpovědnost za podniknutá opatření i jejich důsledky. Iniciativa a inovační aktivity učitelů jsou nemyslitelné bez jejich spoluúčasti při rozhodování o záležitostech školy. To se týká i aktivit rodičů, kteří v rámci společné organizace s učiteli (PTO — Parent Teacher Organization) organizují různé akce a výukové programy pro rodiče i děti. PTO rovněž usiluje o zapojení rodičů do různých aktivit školy, až již jde o pomoc při zajišťování stravovacího programu, různých forem zájmové činnosti, při práci v knihovně až po přímou pomoc rodičů učitelů jako jeho asistentů.

Na mnoha školách realizujících systém SBM dochází i k zásahům do tradičních institucionálních a organizačních struktur školy. Vytvářejí se vyučovací týmy v čele s vedoucími učiteli, na něž ředitel deleguje mnohé řídicí pravomoci. Tyto týmy (Instructional Teams), které mají značnou míru autonomie a v nichž spolupracují kromě učitelů často i rodiče, někdy starší žáci a na velkých školách administrativní pracovník, řeší převážně pedagogické problémy a úkoly včetně jejich ekonomického a organizačního zajištění.

Týmová práce se značně liší od tradiční organizace a dělby práce ve škole a z ní vyplývající individuální povahy práce učitelů. Jak známo, aktivní spolupráce mezi vyučujícími, kteří se považují v běžné škole převážně za vzájemně nezávislé subjekty, prakticky neexistuje a potřebu větší součinnosti většina učitelů dosud nepociťuje. Z této skutečnosti, jak uvádějí zmínění američtí autoři, pramení hlavní překážky při realizaci této etapy projektu SBM-Schools. Úspěšné řešení otázek účinné týmové spolupráce učitelů se tedy vidí v restrukturaaci dosavadního organizačního systému výuky a novém pojetí jejího řízení. „Instructional-Team-Leadership“, vedení vyučovacích týmů je tedy alternativním modelem k dosavadnímu systému vnitřního řízení školy, který redukoval funkce ředitele školy převážně na úlohu administrátora. Nejen ředitelé škol, ale i vedoucí týmů učitelů jsou tak nuceni překonávat omezenou praxi administrativního řízení školy a obrátit hlavní pozornost k pedagogickým problémům, které jsou řešitelné pouze aktivizací, kooperací a dalším sebevzdělávacím pedagogických pracovníků, jakož i koordinací jejich činnosti, čili novým postavením a úlohou učitelů v pedagogickém procesu na škole.

Z uvedeného je zřejmé, že úloha ředitele v tomto (SBM) systému řízení, která je chápána v jednotě plnění jeho funkcí pedagogických, manažerských a politických, je mimořádně náročná. Předpokládá — kromě vybavení školy příslušným administrativním a pedagogicko-organizačním personálem — velmi kvalitní, vysoce vzdělané a kulturní ředitelské osobnosti s mnohostrannými dispozicemi a schopnostmi. S plnou naléhavostí zde vystupují do popředí četné problémy výběru a přípravy těchto funkcionářů.

Zavádění SBM s sebou přináší i četné další problémy, jak na to upozorňují například C. R. Harrison, J. P. Killion a J. E. Mitchel (1989). Jde zejména o to, jak chápat kooperaci mezi školami a školskými úřady v tomto systému, jak přesná pravidla pro ni stanovit, až po praktické chování pracovníků zmíněných úřadů. Ti mnohdy vidí v autonomii škol nežádoucí omezení svých kompetencí, celkové oslabení řízení škol a snaží se realizaci této koncepce blokovat. Přes tyto a další problémy si však systém řízení SBM razí cestu v USA a jeho inspirativní hodnotu jako modelu jak reformovat a zefektivnit práci školy zdola, úsilím ředitelů škol a učitelů nelze podceňovat. Nutno ovšem upozornit na odlišný společen-

ský kontext těchto experimentů i na to, že celkové vědecké zhodnocení tohoto rozsáhlého experimentu nebylo dosud provedeno.

POZNATKY Z PODNIKOVÉHO MANAGEMENTU A ŘÍZENÍ ŠKOL

Do širšího rámce uvedených snah o reformu řízení škol logicky zapadají pokusy některých autorů využít rychle se rozvíjejícího poznatkového arsenálu v oblasti podnikového managementu a slibné myšlenky aplikovat v oblasti školského managementu. Z mnoha pokusů tohoto druhu se zmíníme o aplikaci tzv. 14. bodů W. E. Deminga.⁶ Na základě jeho myšlenek vytvořil J. J. Bonstingl (1992) model tzv. TQM (Total Quality Management), jehož čtyři hlavní pilíře lze charakterizovat takto:

1. Práci školy je nutno zaměřit na potřeby našich klientů a zákazníků. Uvnitř školy jsou učitelé klienty ředitelů, jejichž úkolem je odstraňovat překážky, které brání studentům a učitelům, aby jejich společná práce byla úspěšná. Žáci jsou bezpodmínečně klienty učitelů, jejichž hlavní snahou má být všemožně jim pomoci tak, aby každý student prospíval, rozvíjel se a učil se rád.

2. Každý ve škole má být oddán zásadě trvalého zdokonalování. Japonci to nazývají osobním a sociálním závazkem „kaizen“, který definují jako nikdy nekončící pouť zdokonalování jednotlivce, jeho rodiny a přátel, kolegů, jeho obce a konečně — světa. „Je to jistě idealistická či optimistická filosofie“, uvádí autor, „nicméně zdokonalování musí začít u jednotlivce“.

3. Vrcholové řízení organizace (školy) má beze zbytku přijmout za svou tuto filosofii. Ta nemůže zapustit kořeny a růst bez trvalé podpory, nebo uplatňují-li ji ti, kteří řídí dlouhodobé procesy i každodenní operace dané organizace neosobním přístupem. Vrcholoví manažeri mají vytvořit prostředí, v němž se daří trvalému pokroku a v němž lidé jako jednotlivci i kolektivy jsou hrdí na svou práci pro své vlastní blaho i dobro zákazníků a klientů uvnitř i vně organizace.

4. Procesuálně systémový přístup k práci má být přijat každým pracovníkem. Kvalitní výrobky a výsledky jsou důsledkem kvality procesů. Zlepšení výsledků může být dosaženo jen za delší dobu, když procesy a celý systém produktivního učení je průběžně zdokonalován učiteli a studenty. Proto musí mít při transformaci školy pro 21. století prioritu vybavení učitelů a studentů většími kompetencemi. Kurikula, metody výuky a rozvoj nové školní kultury musí obrážet tyto zásady (Bonstingl, 1992 s. 3–4).

Jde přirozeně o velmi obecné zásady či lépe postuláty, z nichž si lze jen obtížně učinit celkový obraz o tomto modelu. Prezentováním uvedených myšlenek jsme chtěli přiblížit uvedené aplikační pokusy a zároveň naznačit metodologické možnosti, které nabízí přístup ke vzdělávání jako službě klientům.

ZÁVĚR

Uvedené zahraniční experimenty a modely nového pojetí školy a jejího řízení považujeme za nutné kriticky zhodnotit, popřípadě experimentálně ověřit z hlediska jejich skutečného přínosu k rozvoji plurality vzdělávání, jeho humanizace a zvyšování účinnosti, jakož i reálných možností implementace v našich podmínkách. Za úvahu stojí i konfrontace uvedených experimentů se zkušenostmi z našich reformních škol za 1. republiky a Příhodovým modelem racionalizace školství a vědeckého řízení školy. Tyto naše návrhy jsou motivovány naléhavými potřebami současné školní praxe, jak je patrné z diskuse ředitelů škol v odborném tisku.⁷

Výzkum, který byl uskutečněn v letech 1991–1992 ukázal, že řízení činnosti škol může být důležitým a v některých směrech i klíčovým činitelem humanizace, plurality a efektiv-

nosti vzdělávání. V jiných případech může však působit jako faktor uniformity, dehumanizace a kontraproduktivnosti vzdělávání a výchovy. Dělicí linii pro působení v kladném či záporném smyslu tvoří pojetí řízení a jeho funkcí a v realitě řízení jako systému — jeho povaha, struktura obsah a styl.

Z výzkumu dále vyplývá, že za východisko k žádoucí transformaci našeho školství směrem k humanizaci, pluralitě a efektivitě vzdělávání lze považovat změny v dosavadním pojetí, úloze a postavení školy i v pojetí, charakteru a kvalitě jejího řízení. Škola chápána jako široké školní společenství učitelů, žáků, rodičů a dalších činitelů má být samostatným subjektem s právní, pedagogickou a politickou autonomií — při respektování rámcových cílů, zásad a dalších regulativů školské politiky státu. Škola (v rámci zmíněných limitů) sama rozhoduje o svém pedagogickém programu a jeho zabezpečení a sama nese odpovědnost za uspokojování potřeb a požadavků svých klientů — žáků, rodičů, veřejnosti.

Řízení škol je decentralizováno a zásadně se mění jeho pojetí oproti minulosti; vnitřní řízení školy má při hlavní úloze a plné odpovědnosti ředitele kooperativní povahu. Počítá s tvůrčí svobodou učitelů i respektováním práv a individuálních zvláštností žáků, s kooperací obou subjektů a jejich spolurozhodováním o záležitostech školy. Řízení školy rovněž vytváří podmínky (včetně institucionálních) k spoluúčasti veřejnosti, zvláště, rodičů a místních zastupitelských orgánů na rozhodování o činnosti a problémech školy. Model školy, jejího řízení a hlavních faktorů její vnitřní přeměny jsme se pokusili zachytit v následujícím schématu.

POZNÁMKY

¹ Autor statí čerpá z poznatků výzkumu realizovaného v letech 1991–1992 v rámci grantového projektu ČSAV „Komenského dílna lidskosti a současné úsilí o humanizaci vzdělávání a výchovy“. Jako jeden z výstupů tohoto výzkumu byla zpracována a obhájena studie „Organizace a řízení škol jako faktor humanizace vzdělávání a výchovy“ (Praha PÚJAK ČSAV 1992, 122 s. a přílohy).

² Těmito otázkami jsme se zevrubně zabývali v jiné statí (viz Pedagogika 1992, č. 2).

³ Viz projekt: La France, l'Europe. X^e plan 1989–1992. Secrétariat d'Etat au Plan. La Documentation Française 1989.

⁴ NAESP = National Association of Elementary School Principals.

⁵ Autoři této charakteristiky poznamenávají, že je to poprvé v historii USA, kdy prvním požadavkem před ustanovením do funkce ředitele školy má být předvedení jeho odborných znalostí o praktickém vyučování.

⁶ W. E. Deming, mezinárodně uznávaná autorita v oblasti statistické kontroly kvality formuloval 14 zásad či pravidel, jejichž realizace má zabezpečit podstatně zefektivnění řízení.

⁷ Viz např. J. Malíček: Žádný strach před právní subjektivitou. Učitelské noviny č. 4. 1993; J. Větrovský: Jdeme správně? Učitelské noviny č. 5, 1993, R. Faltejsek (J. Šteflová): Monolog o přítomnosti a budoucnosti základní školy. Učitelské noviny č. 7, 1993 aj.

CITOVANÁ LITERATURA

Bacík, F.: *Jak dále v řízení činnosti škol*. Pedagogika 1990, s. 639–665.

Bacík, F.: *Cesty k demokratizaci a humanizaci řízení škol*. Pedagogika 1992, č. 2, s. 181–190.

Bonstingl, S. S.: *Schools of quality: An introduction to total quality management in education*. Virginia, Alexandria, Association for supervision and curriculum development 1992.

Bradley, R. C., Miller, W. A.: *School based management-pointing directions for 21. century elementary and middle school principals*. School Organization 1991, n. 3.

Doud, J.: *The K-8 Principal in 1988*. Principal, 68.

Goulliová, K. (Nováková, H.): *Vzdělávací inovace v zahraničí a jejich využití ve školských reformách*. Praha VÚP 1990, rkp.

SCHEMA ŠKOLY, JEJÍHO ŘÍZENÍ A FAKTORŮ VNITŘNÍ PŘEMĚNY

(SV = subjekty vzdělávání, především učitelé, žáci, rodiče)

Cíle, principy a úkoly · vyplývající ze školské politiky státu (ústava)
z analýzy stavu školy

Programy, projekty, učební osnovy ↙ volba
modifikace

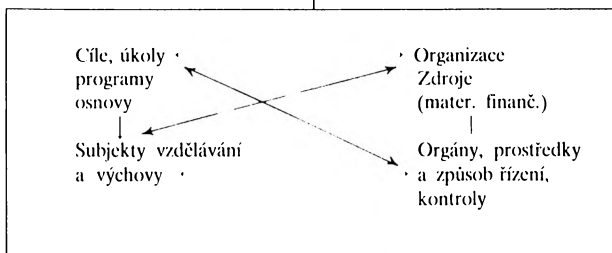
Programy rozvoje tříd: jednotl. žáků

Organizační struktury

- organizační plán
- vnitřní řád (kázeň, pořádek)
- rozdělení funkcí, povinností, odpovědnosti
- harmonogram úkolů, akcí, prací, kontrol aj.

Materiální podmínky

- a finanční zdroje** – dotace
– další doplňkové zdroje



Hlavní principy:

participace,
kooperace,
motivace

Učitelé

- struktura, možnosti, perspektivy
- stabilita učitel. sboru
- participace na rozhodování ve škole
- kvalifikační rozvojové programy, profesionální perspektiva jednotlivců
- vytváření přátelského ovzduší ve třídě i škole
- maximální využívání doby k učení a styku se žáky
- orientace na celou osobnost žáků

Žáci

- struktura, možnosti
- motivace k učení, sebezrovoji
- individuální programy „úspěchu žáka“, jeho osobnostního rozvoje
- perspektivní orientace žáka
- participace na rozhodování o vzdělávání a životě školy
- kooperativní vztahy k učitelům, učení, maximální využívání času k učení

Rodiče

- struktura, možnosti
- participace na rozhodování o škole a kontrole školy
- utváření příznivého veřejného mínění o škole
- motivace k spoluúčasti na ped. procesu
- spoluúčast při získávání dodateč. finančních a materiál. zdrojů

Hlavní principy:

koncepčnost
orientace na lidi
demokratičnost
kooperativnost
komunikativnost

– vědět

- kde jsem; – co chci; – jak se tam dostat;
- jak pro to získat lidi;

– umět

- koncipovat programy školy (celý život školy chápat jako realizaci výchovného programu)
- respektovat osobnost a potřeby všech SV (včetně potřeb jejich sebezrealizace)
- kooperativní přístupy SV včetně jejich skutečné účasti na rozhodování
- sjednocovat úsilí SV na základě společně sdílených hodnot a cílů
- soustavně hodnotit činnost a oceňovat především kladné prvky
- utvářet kooperativní vztahy a celkově příznivé ovzduší školy
- vytvářet „ducha“, tradice školy

– chtít

- orientovat sebe i celou školu na inovace, trvalé zdokonalování práce
- udržovat vstřícné kooperativní vztahy s nadřízenými školskými orgány
- provádět aktivní politiku ve prospěch školy v rámci dané community
- udržovat vstřícné partnerské vztahy s Radou školy, aktivně spolupracovat s orgány a organizacemi učitelů, rodičů i žáků

Působení společenského makrookolí (včetně působení centrálního školství)

Působení společenského mikrookolí (včetně vlivů míst. zastupitel. orgánů, vliv. polit. osobnosti aj.)

HLAVNÍ KRITÉRIUM ÚSPĚŠNOSTI ŘÍZENÍ

SV pracují dobře, dále zdokonalují svou činnost a jsou v práci spokojeni (pocítují uspokojení ze své činnosti)

- Halasz, G.: *The policy of school autonomy and the reform of educational administration*. VIII. World Congress of Comparative Education. Prague 1992.
- Harrison, C. R., Killon, J. P., Mitchell, J. E.: *SBM; The realities of implementation*. Educational Leadership 1989.
- Kilpatrick, W. H., Dewey, J.: *Der Projekt-Plan*. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935.
- Programové prohlášení vlády České republiky*. Praha 1992.

FRANTIŠEK BACÍK

SCHOOL ADMINISTRATION AS A FACTOR OF PLURALITY AND EFFECTIVITY AS WELL AS OF EDUCATION

In the introduction of the article a question is being asked: how, in the connection with the schools system transformation, to understand and realize the principle of the plurality of education. This principle is above all interpreted as a chance for a competition of different educational conceptions, programmes and ways of their carrying out at the State, private and Church schools. At the same time a special attention is paid to the need to overcome the predominant trend to uniformity of education at the State schools, and a broad scale of possibilities when choosing the educational programme of the school and the conception of its administration is pointed at.

The major part of the study deals with new trends in the organization and managing of schools abroad with the respect to the decentralization of administration, supporting the schools autonomy and partici-

pation of the education subjects in the co-determining of the waters of the school. Those trends are being put in the context with the new concept of the task and concept of the school as "the service to the customers", especially learners and their parents. In this connection the author informs about the extensive experiments with the autonomy of schools in the U.S.A. (SBM schools) and about experiments to apply some pieces of knowledge from the enterprise management on the school administration.

In the conclusion of the essay, certain recommendations are, on the base of the experiment from the years 1991 – 1992, formulated, and a suggestion of a model of a school, its administration and the main factors of its desirable changes in the frame of the school transformation are introduced.

Došlo do redakce: 3. 3. 1993

Autor: PhDr. FRANTIŠEK BACÍK, CSc., Rašínovo nábř. 36, 120 00 Praha 2