

Milan Pol

Škola
v proměnách

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2007

Škola jako instituce, organizace, pospolitost

Teorie i praxe řízení školy byly po dlouhou dobu pod vlivem obecného managementu, který z velké části vychází z tradic řízení podnikového a administrativního. Ostatně i dnes je v řadě případů vliv obecného managementu na teorii a praxi školského managementu patrný. Z toho také plynul pohled na školu a na možnosti jejího řízení. Teprve postupně se otevíral prostor pro diskuzi o tom, zda a v čem je škola specifickým prostředím a zda je řízení škol specifickým souborem činností. Tato diskuze není uzavřená, ale za posledních několik desetiletí v ní lze nepochybně zaznamenat značné posuny.

V této části se budeme věnovat způsobům, jakými je škola jako entita nahlížena, a některým důsledkům těchto pojetí škol zejména pro charakter vedoucí a řídicí práce ve školách. Postupně si povšimneme charakteristik školy jako instituce, školy jako organizace běžné i specifické a školy jako pospolitosti. Poukážeme na hlavní akcenty v těchto pojetích školy a na některé důsledky pro její vedení, řízení i správu. Hlavní pozornost přitom budeme věnovat organizační perspektivě, konkrétně pohledu na školu jako specifickou organizaci, a charakteristice hlavních specificko-organizačních rysů školy.

Dvojjediná perspektiva

Školy jsou součástí širšího systému uspořádaných jednotek, které se snaží – každá po svém – naplnit určitý specificky vymezený účel své existence. Podobně jako v řadě jiných případů i u škol lze hovořit o tom, že jim je zčásti tento účel zadán zvenčí, zčásti si jej formulují (konkretizují) samy. Vnější zadání, ale nakonec i vnitřní aspirace škol se tedy realizují v souladu s rámcem pravidel a požadavků, který je dán zvenčí a má obecnou platnost. Z toho se odvozují i první dva možné pohledy na školy: škola se současně chápe jako instituce a také jako organizace.

Poměr a případné proměny mezi institucionálními a organizačními akcenty, potřebami či požadavky mohou být nejen zajímavým tématem např. pro historiky školských systémů či školské politiky, ale mají značný význam, i pokud jde o současné možnosti rozvoje škol. Uvedené dva pohledy totiž implikují povinnosti i možnosti, které mají při vedení, řízení a správě škol lidé ve školách a v jejich bezprostřední blízkosti.

Jen zdánlivě jde o dva oddělené, paralelní a na sobě takřka nezávislé světy: svět institucionální a svět organizační. Jedná se spíše o dvě spolu koexistující zadání, byť hledání synergických vztahů mezi nimi nebývá vždy jednoduché ani jednoznačné.

Škola jako instituce

Instituce bývá vymezována jako „soubor společenských vztahů“; *ustavení, zřízení (ústavu, orgánů apod.); příkaz, podřízení* (Rejman, 1966, s. 204 – zvýraznění kurzivou

M. P.). V případě škol vychází institucionální dimenze z povinného (příkázaného, podřízeného) napojení ustavené školy na jednotný vnější rámec, který je pro ni v řadě ohledů závazný. Ve vztahu k celému školskému a širšímu sociálnímu systému, tedy k určitému prostoru, ve kterém platí stejná vnější pravidla (právní, ekonomická, společensko-politická, hygienická apod.), lze školu vnímat jako instituci, jejímž úkolem i povinností je tato pravidla ve své činnosti respektovat. Škola je tak v tomto smyslu silně vázána na širší společenský kontext – její chod významně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa a další normy, a mnoho jiných faktorů, na jejichž základě se četné rámcové požadavky na školy uplatňují. Tyto vnější požadavky a očekávání ohraničují prostor, v němž se pak školy pohybují a v rámci možností specificky profilují svou činnost (srov. např. Berg, 2004).

Školy jako organizace

Jedinečný ráz pak každé škole dodává ve značné míře způsob, jakým prostor, který má k dispozici, využívá pro svůj rozvoj. Jde tedy mimo jiné o to, jak k tomuto účelu škola formuluje svou dlouhodobou představu, středně i krátkodobé cíle, vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím apod. Jinými slovy, jde o to, jak se škola chová coby organizace. V tomto smyslu vnímá odborná a zčásti i širší veřejnost školy dvěma vzájemně si konkurujícími způsoby. Hovoří se o školách jako běžných organizacích a o školách jako specifických organizacích.

Školy jako běžné organizace

Organizaci vnímáme především v psychologickém a politickém aspektu. Jak již uvádí Schein (1980, s. 15), jde o „plánovanou koordinaci aktivit řady lidí za účelem dosažení nějakého společného explicitního účelu nebo cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti“. Za významné považujeme také Handyho (1981) zdůraznění významu interakcí mezi lidmi v rámci organizace, tedy politický aspekt. A ve shodě s Paiseyem (1992) vidíme u organizací racionální i neracionální stránku, proměnlivost, instrumentální ráz a vztah k mnoha dalším organizacím.

Podle pojetí školy jako běžné organizace se školy v zásadě neliší od jiných organizací, ať již výrobních, obchodních nebo jiných. Tento pohled se opírá o silnou roli zejména podnikového a také administrativního managementu. Ještě poměrně nedávno měl své významné zastánce. Tak např. Handy (1984, s. 26) uvádí, že „školy mají mnoho společného s jinými organizacemi, které lidi spojují za nějakým účelem“. Podle Haaga (1982) není opodstatněné opírat se o názor, že každý druh lidského podnikání je specifickým případem, který potřebuje svá vlastní, specifická řešení – to znamená, že ani školy a jejich vedení, řízení či správa nepotřebují zvláštní ohledy. Ve školách, stejně jako v jiných organizacích, jsou přece formulovány cíle a úkoly, je v nich poměrně jasně rozdělena práce, v zájmu koordinace rozmanitých aktivit jsou školy vnitřně strukturovány, formální pravomoci v nich bývají svěřeny některým jejím členům, uplatňují se v nich konkrétní pracovní a řídicí postupy a vše je podmíněno převládající organizační kulturou. Také školy jsou nuceny vnímat vnější prostředí a jeho proměny, myslet na vlastní budoucnost. Ve školách tak lze vidět prakticky všechny základní prvky běžné organizace, zdůrazňuje tento autor.

Právě uvedené se pak promítá i do pohledu na (ne)adekvátnost přístupů k vedení, řízení a správě škol. Uplatňuje se názor, že lze postupovat prakticky týmž či velmi podobným způsobem, jakým jsou vedeny, řízeny a spravovány ostatní typy organizací (např. výrobní, prodejní, jiné servisní apod.). Wright (1989) např. konstatuje, že k tomu, aby školy dosahovaly svých organizačních cílů a současně byly schopny skládat účty ze své práce, není důvod řídit je jinak než hospodářské organizace. Problém podle tohoto autora spočívá především v tom, že inspektoři, ředitelé i učitelé (o rodičích či jiných zástupcích vnějších subjektů neuvažuje) obvykle nemají o řízení adekvátní znalosti a nejsou ani vybaveni příslušnými dovednostmi. I proto je třeba vzhlížet především k hospodářskému světu a nacházet v něm náměty pro řízení škol. Mají-li školy fungovat ekonomicky, měli by jejich ředitelé postupovat více s ohledem na to, jak jsou řízeny hospodářské organizace, dodává tentýž autor (tamtéž).

Podobných příkladů lze uvést více, rozhodně však dnes již nejde mezi pedagogickými odborníky o většinový názor – v určitém smyslu lze říci, že tradiční chápání škol jako běžných organizací postupně ztrácí mezi odbornou veřejností vliv. Stále častěji se naopak poukazuje na neblahé důsledky, které s sebou nesou přístupy nezohledňující specifika škol a jejich vedení, řízení a správy. Podle kritiků jsou obvykle mechanické, bez dostatečné citlivosti, příliš zdůrazňují racionalitu, vnější kontrolu a vnější motivaci, vedou spíše k separaci lidí ve škole a k individualismu na úkor cílů školy jako celku (srov. např. Baldrige et al., 1978; Glatter, 1997; Glatter, Kydd, 2003; aj.).

Nelze ovšem pominout, že v jistém smyslu „novou nadějí“ pro chápání škol jako víceméně běžných organizací je reforma veřejného sektoru postupně realizovaná v různých zemích rozvinutého světa. Tzv. Nové řízení veřejného sektoru (*New Public Management*) lze ve stručnosti charakterizovat záměrem uplatňovat tržní logiku i v prostředí, které se tradičně za tržní nepovažuje. Veřejný sektor je nahlížen jako quasi-trh spravovaný politickými silami. Uplatňované strategie obvykle akcentují inovace, nové technologie, tlak na výkon a manažerskou akontabilitu¹. Protože je veřejný sektor v těchto případech nahlížen jako prostředí, jemuž dominuje trh, ve kterém jsou všechny subjekty uniformní, vzdělávací subsektor a školy v něm jsou chápány jako cosi, co se vlastně od zbytku veřejného sektoru a jeho organizací neliší. Podle této logiky tedy lze vzdělávání konceptualizovat a vést, řídit a spravovat stejně jako každou jinou službu nebo organizaci, a to platí i pro vzdělávání školní (srov. Moos, 2005; Peters, Marshall, Fitzimons, 2000; aj.).

Nelze říci, že jde o fenomén příznačný jen pro zahraničí. Tento specifika nezohledňující pohled se promítá v řadě aspektů i u nás. Je např. zřejmý v některých veřejných diskuzích, které probíhají tu a tam i v našich médiích – o tom, jak nahlížet práci učitele z hlediska časového (ve srovnání s jinými zaměstnáními), jak a za co učitele hodnotit, jak chápat jeho pracoviště a nahlížet na nutnost učitelovy přítomnosti na něm apod. Nakonec, výše uvedenou perspektivu pohledu podporují i některé mechanistické přístupy prosazované dokonce i částí naší odborné veřejnosti – např. při snahách aplikovat ve školách obecně manažerské koncepty bez citlivých úprav (srov. některé počiny v kontextu evaluace a autoevaluace škol apod.).

¹ Tématu akontability se věnujeme v samostatné kapitole.

Školy jako specifické organizace

Organizační perspektivu škol však dnes podstatně významněji představuje tendence vnímat školy jako specifické organizace. Klíčové místo mezi specifiky škol se obvykle přisuzuje procesu vzdělávání a výchovy, který ve školách probíhá, a jedinečnosti způsobu, jakým jsou školy včleněny do širšího společenského kontextu. Určitá specifika lze ovšem vidět prakticky ve všech významných aspektech školního života. Z nich se následně zdařileji či méně zdařile vyvozují i úvahy o specifických nárocích vedení, řízení a správy škol, a také o adekvátní přípravě vedoucích pracovníků škol pro tyto činnosti.

Protože má dnes specificko-organizační pohled na školu v celé diskuzi velmi významné místo, budeme věnovat v následujících pasážích právě specifikům škol jako organizací více prostoru.

Cíle školy

Všeobecně se soudí, že cíle jsou určující kategorií každé činnosti, tedy i organizační, a od jejich srozumitelné a pro zainteresované relevantní formulace odvíjejí lidé svou práci. Bez cílů by bylo zejména v dlouhodobé perspektivě obtížné očekávat smysluplné směřování. Ve školách ovšem nebývá práce s touto základní kategorií jednoduchá – není snadné definovat srozumitelné a uchopitelné cíle, které by byly přijatelné pro všechny. Často jde proto spíše o formulace velmi obecné, vágní (např. harmonický rozvoj, všestrannost, mravní rozvoj apod.).

Ani případná snaha rozpracovat obecnou formulaci do konkrétnější podoby ovšem věc neřeší. Na školy jsou totiž vztahovány různými jednotlivci a skupinami početné, často protikladné zájmy, očekávání a požadavky (z nichž, předpokládá se, budou vyvozovány cíle). Pokud by se všechny tyto zájmy převedly do podoby konkretizovaných cílů, vzniklo by zadání velmi rozmanité, nekonzistentní, někdy dokonce vzájemně protirečivé a vnitřně rozporné. Explicitní vyjádření mnoha cílů tak může vést ke konfliktům, k soupeření o vzdělávací a výchovné priority (srov. Hoyle, Wallace, 2005; aj.).

Je tedy prakticky nemožné, aby škola vyhověla všem a vypořádala se s úkolem dosahovat takto stanovované cíle. Mnohost cílů vztahovaných na školy může způsobovat školám obtíže držet společný směr snah lidí ve škole a okolo ní. Školy jsou v situaci, kdy je může prakticky vždy někdo z těch, kdo má zájem na jejich práci, „oprávněně“ kritizovat (srov. např. Gold et al., 2003; Wright, 2001; aj.). Někdy se v podobné souvislosti hovoří o organizační schizofrenii škol (srov. Handy, 1984; West-Burnham, 1990; aj.).

Specifický ráz práce s cíli je jedním ze zdrojů určité nejistoty postavení škol.

Problémy měření

Na problémy s cíli navazují ve školách i problémy s měřením, stanovováním kritérií efektivity a následným hodnocením výsledků práce jednotlivců, skupin i celé školy. Tyto významné procesy jsou jednoduché jen zdánlivě. Měření a hodnocení školní práce probíhají obvykle v různých úrovních a časových horizontech. Přestože jde a mnohdy musí jít o dlouhodobé procesy, některé aspekty školního působení lze měřit i tak jen obtížně (např. adekvátnost socializace jedince, harmoničnost či všestrannost jeho rozvoje apod.) a ani se to nepovažuje za účelné (např. u hodnot) (srov. např. Heidbrink, 1997;

Slavík, 1999; aj.). Ve školách jsou prostě prostředky i výsledky práce (jak blíže pojednáme) svou povahou nejisté a někdy i ne zcela jasné, což se promítá do obtíží s měřením a hodnocením. I proto se při diskuzích o dobré škole nebo dobrém učiteli mnohdy objevují spíše dojmy a mýty než realistická hodnocení (srov. např. Meyer, Rowan, 1977).

Ve vzdělávání se obecně za důležitější považuje kvalita, ale snažší je měřit kvantitu než kvalitu. Řada autorů upozorňuje, že četné testy nabízejí školám zdánlivě prostou a jasnou možnost, jak měřit řadu dílčích výkonů žáků a škol, ale obvykle nepostihují vše podstatné. Případným prosazením iluze o „všespasitelnosti“ testů vzniká ve škole riziko, že ty nejobtížnější postižitelné a často zásadní faktory školní práce zůstanou nedoceny, případně dokonce zcela přehlédnuty (srov. např. MacBeath et al., 2007).

Ke kontroverzím konečně přispívá i to, že měření obsahuje možnost srovnávat mezi žáky a školami a týká se i formální odpovědnosti učitelské práce.

Problémy měření ve školách nelze podceňovat. Obecně platí, že absence přijatelné základny pro evaluaci obvykle vytváří v organizacích problémy vedení, řízení i správy (srov. Handy, 1984).

Členství ve škole (vnější hranice školy)

Lidský faktor sehrává i ve školách ve všech směrech zásadní roli. Pokud jde o zaměstnance, školy jsou organizacemi obvykle nepočatými. Zaměstnanci školy (zejména pedagogové) však pracují s mnoha dalšími lidmi (žáky). Do školní práce dále zasahuje, tak či jinak, i celá řada dalších jednotlivců a skupin. Není přítom vždy zcela jasné, jak je to vlastně se členstvím ve škole jako organizaci. Kdo vlastně je členem školy?

Nejasnosti někdy začínají již u neučitelského personálu školy, zejména u (stále častějších) případů, kdy si škola na řadu činností smluvně najímá subjekty zvenčí.

Časté neshody panují okolo členství žáků, kteří jsou jednou vnímáni jako součást (členové) školy, jindy jako výstupy školní práce, a v dalším případě se o nich uvažuje jako o klientech školy. Je-li ovšem žák považován za člena školy, pak obvykle s výhradou a poukazem na jeho neplnoprávný status a na některé právní aspekty věci. Ani pojetí žáka jako výstupu školního snažení dnes není mezi odborníky příliš populární. Mnozí se domnívají, že přibližuje riziko technokratického vnímání, svádí k přehlédnutí specifik složitějšího a citlivějšího procesu školní výchovy a vzdělávání, až příliš orientuje na měření (úzce vymezené) kvality výstupu. Hovoří-li se o žáku jako klientovi, pak s poukazem na to, že jako klient by měl unikátní rysy. Vztah učitelů a žáků se totiž v mnohém liší od vztahu jiných odborníků s jejich klienty. Učitelé bývají se žáky obvykle v pravidelném, širokém a vcelku intenzivním kontaktu, mnohdy několikrát týdně, a to i po léta. Postavení žáků-klientů by bylo zvláštní i v jiných ohledech – např. žáci si obvykle nemohou svého učitele vybírat, často mají jen velmi omezený vliv na nabízený vzdělávací program apod. Šlo by tedy o případ klientství, kdy jsou klientova práva poměrně značně omezena. Klientství navíc nezřídka vede k poněkud chladnějším vztahům, k jistému odstupu, nese s sebou určitou dávku nedůvěry, typicky nesměřuje k navození osobního, vřelého pouta, k větší otevřenosti – tak důležitých kvalit dobrého vztahu učitel–žák, upozorňují kritikové vyhoceného pojetí žáka jako klienta (srov. např. Paisey, 1992; Pol, Rabušicová, 1998; aj.).

Podobně jsou někdy za klienty a jindy dokonce za členy školy označováni rodiče žáků (srov. např. Šed'ová, 2004). I když všeobecně pravomoci rodičů i zástupců dalších vnějších subjektů škol vzrostly a školy s nimi musejí počítat, tendence vnímat tyto jedince a skupiny jako členy školy se většinou zdají problematické.

Diskuze na toto téma se někdy vedou, i pokud jde o školní (ne)členství členů školských rad (srov. Pol, Rabušicová, 1996; 1998).

Pro školu tak není snadné vytyčit si skrze určení členství hranici s vnějším světem. Paisey (1992) upozorňuje, že určení členství ve škole vždy neusnadňuje ani používání pevných kritérií jako např. místo práce, zdroj odměny či charakter jmenování. Ve hře je totiž i řada obtížně postihnutečných kritérií, která se týkají toho, jak se lidé, pokud jde o jejich (ne)členství v organizaci, sami cítí. Tak někteří sice nemusejí mít žádný „hmatatelný“ důvod považovat se za členy školy jako organizace, ale přesto mají pocit, že jimi jsou, a to na základě svých emočních vazeb. Naopak někdy se cítí od školy vzdáleni ti, které škola jako své členy platí.

Koneckonců nejasnost hranice školy podporuje i dvojznačnost postavení ředitele ve škole. Na jedné straně vede skupinu lidí ve škole působících, je tedy v určitém smyslu „jedním z nich a prvním z nich“, na straně druhé bývá často formálně ustavován do funkce zvenčí a považován za „prodlouženou ruku“ centra školského systému, resp. obce či státu, tedy za svého druhu úředníka. I to někdy vyvolává napětí a konflikty – obecně jde ale jen o součást sporu o (ne)členství ve škole.

Vnější hranice škol hraje svou roli, ale přílišný důraz na ni nebývá považován za vhodný – někdy totiž spíše prohlubuje, zvýrazňuje odstup mezi školou a těmi, kteří stojí mimo ni, ale přece mají na jejím fungování bytostný zájem (rodiče apod.). Současná představa o škole počítá s jejím organickým a mnohostranným začleněním do sítě vztahů s rozmanitými subjekty na různých úrovních, a tedy i s řadou průniků. Vede tak spíše k oslabení důrazu na vnější organizační hranici školy (Busher, 2006; Gaskell, 2002; aj.).

Srovnatelné vzdělání hlavní skupiny zaměstnanců

V určité míře specifické nároky na vedení, řízení a správu škol vyplývají i ze skutečnosti, že ve školách mají lidé představující hlavní skupinu zaměstnanců (učitelé i vedoucí pracovníci škol) poměrně vysoké a navíc obvykle srovnatelné vzdělání. Týká se to především přípravné (pregraduální) fáze jejich vzdělání, ale větší rozdíly nevznikají ani tam, kde je málo strukturován systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vztahu ke kariérnímu růstu. V prostředích, která jsou pro růst učitelů málo podnětná, nevede v tomto smyslu k rozdílu ani délka praxe. Ze vzájemně blízkého vzdělanostního základu učitelů se někdy vyvozuje vzájemná blízkost jejich hodnot (Paisey, 1992). Někteří autoři ovšem naopak upozorňují na odlišnosti mezi skupinami učitelů různých předmětových zaměření, pokud jde o jejich představy o směru vzdělávání a výchovy ve škole (srov. např. Blase, Anderson, 1995).

Pro vedoucí pracovníky škol je důležité, že relativně vysoce vzdělaní lidé obvykle projevují výraznější potřebu autonomie v práci, někdy i zájem ovlivňovat chod pracoviště jako celku. O potřebách a normách autonomie mezi učiteli vypovídají dnes již takřka klasické výzkumy (srov. např. Lortie, 1975; West-Burnham, 1990; aj.).

Věc se vztahuje i na participaci učitelů na širším chodu školy, v rozhodovacích procesech apod. Je ovšem nutno zdůraznit, že mezi učiteli nebývají tendence k účasti na

širším rozhodování jednoznačné a přímočaré. Některé studie ukazují, že nejméně u části učitelů se jejich potřeba (spolu)rozhodovat dostatečně saturuje již v práci ve třídě (v ní mají relativně značnou autonomii), a patrně v důsledku toho neprojevují tendenci angažovat se v širších rozhodovacích procesech. Koneckonců tradiční image učitelského profesionalismu podporuje představu o přirozenosti existence samostatných a v určitém smyslu soběstačných jednotek zvaných školní třídy, ve kterých jsou učitelé mimo přímou kontrolu nadřízených (srov. např. Pol, Rabušicová, 1997; Weiss, 1992; Weiss et al., 1991; aj.). Učitelé tak typicky pracují relativně nezávisle na vedení školy, ale i jeden na druhém. I když se s kolegy setkávají a práce druhých je pro ně důležitá, míra jejich vzájemné spolupráce nebývá vždy vysoká.

Některé výzkumy ukazují, že uvedená nastavení někdy mohou vést ke stavu, který má daleko ke skutečné spolupráci a vzájemnosti (srov. např. Hargreaves, 1994; Stoll, Fink, 1996; aj.). Takové nastavení totiž jde, pokud se překročí určitá hranice, přinejmenším zčásti proti logice skutečně spolupracující učící se školy (srov. Fullan, Hargreaves, 1991; Pol, Lazarová, 1999; aj.) (v našich podmínkách i proti předpokladu současné školské reformy, která se doslova spoléhá na spolupráci lidí ve školách).

Namísto pouhé autonomie učitelů se proto považuje za vhodné zdůraznit pro učitele i školu silnější koncept spolupráce učitelů a dalších lidí ve škole a okolo ní – procesu, který se nerealizuje na úkor individuálního růstu lidí, naopak jej respektuje a podporuje (při současném akcentu na skupinové a celoškolské potřeby rozvoje) (srov. např. Barth, 1990; Kasíková, 1997; Pol, Lazarová, 1999; Sarason, 1990; aj.).

Práce s časem

Specifický je pro školy i způsob práce s časem. Čas určený pro vyučování je vcelku pevně strukturován a učitelé se mu musejí podřídit. Jejich případné aktivity nad rámec vyučování jsou tak nutně vtlačovány do krátkých přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, případně se stávají součástí času po vyučování. Ten ovšem, jak naznačují některé studie, mívají nezřídka učitelé tendenci považovat spíše za „volný“, „popracovní“, někdy mají za to, že se přímo netýká jejich hlavního poslání – vyučování ve třídě (srov. Handy, Aitken, 1990; Pol, Lazarová, 1998; aj.).

Tendence výrazněji zapojovat do vedoucí a řídicí práce ve škole (včetně rozhodovacích procesů) kromě lidí z úzkého vedení školy i mnohé další jedince a skupiny tak mohou narážet i na okolnosti nakládání s časem. Ve školách může přetrvávat pocit, že většina učitelů má (subjektivně či objektivně vzato) málo času na to, aby se mohli podílet na aktivitách širšího chodu školy.

To má vážné důsledky. Ať již je náhled na oprávněnost toho, jak vnímají učitelé daný čas, jakýkoliv, obecně se konstatuje, že školy trpí nedostatkem času pro neformální interakce, což znesnadňuje možnosti adekvátně je vést, řídit a spravovat, rozvíjet v nich spolupráci a vytvářet pocit vzájemnosti (srov. např. Weiss, 1992; Weiss et al., 1991; aj.).

Vztah odborníků a laiků

Další aspekt práce škol, který stojí za zvláštní pozornost, je vztah lidí ze škol a těch, kteří stojí mimo školu a mají na její práci přímý zájem. Typicky jde o vztah odborníků (zejména učitelů) a laiků (rodičů aj.). Zejména tradiční pojetí zdůrazňuje určitou výlučnost odborníků ve věci školního vzdělávání a výchovy, podporují je však – pro

někoho možná překvapivě – také požadavky pedagogické autonomie formulované v rámci některých školských alternativ (srov. např. Steiner, 1972). Zdůrazňuje se přitom, že taková výlučnost či autonomie nemusí znamenat neslučitelnost vztahu odborníků a laiků, a proto je dnes zapotřebí hledat a nacházet možnosti komplementarity zkušeností, pohledů a přístupů obou stran. Tato situace klade na všechny zúčastněné mnoho nových nároků. Obecně se přitom očekává stálá iniciativa od odborníků (učitelů) – v zájmu splnění svého úkolu by měli pomáhat laikům k hodnotnějšímu postavení v jejich vzájemném vztahu (srov. Lunenburg, Ornstein, 2001; Pol, Rabušicová, 1996; Rabušicová, Pol, 1996; aj.).

Klíčový pracovní proces

Základním a zcela specifickým procesem, který ve škole probíhá a od kterého se – v dobrém případě – vše ostatní odvíjí, je proces vzdělávání a výchovy. Jde o proces dlouhodobý, převážně realizovaný v dichotomii hromadného (skupinového) vyučování a individuálního rázu učení, proces v tomto smyslu jedinečný, velmi citlivý až intimní. Takový proces se ovšem obtížně „technologicky“ zajišťuje. Mezi odborníky převažuje názor, že na rozdíl od organizací, které vcelku přirozeně operují s racionálními technologickými postupy transformace „vstupu“ do požadovaného pracovního „výstupu“, nemají školy k dispozici dostatečně spolehlivě vyvinutou technologii (Handy, 1984; Paisey, 1992; aj.). Aplikace konceptu technologie procesů na školy přináší komplikace, a to mimo jiné i proto, že je méně jasné, s jakým „materiálem“ se v nich vlastně pracuje, jaký je „tok pracovního procesu“, co všechno má na hlavní proces vliv apod.

Ve školách sice existuje určitá „technologie vyučování“ a jsou známy různé teorie učení, ale v teorii ani praxi mnohdy nebývá snadné jasně určit vztah mezi vyučováním, učením a jejich výsledky.

Typicky tak bývají školy právě v oblastech, které se nejtěsněji dotýkají jejich vlastní mise, málo konkrétní. Ve vzdělávacích systémech je sice vcelku jasně formulována řada postupů, které „dávají věcem řád“ – např. požadavky na kvalifikaci a certifikaci učitelů, akreditaci vzdělávacích programů, rozdělování žáků do skupin a tříd apod. To vše je ale vlastně jen okrajové ve vztahu k vyučovacím úkolům, o který ve škole primárně jde. Ve výuce samé je vzájemná interakce mezi učitelem a žákem silně osobní, ne vždy jednoznačně řízená a často jsou v ní hluchá místa, pokud jde o zpětnou vazbu apod. To by mohla vnímat laická veřejnost jako nepřijatelné. Řada odborníků však upozorňuje, že jde o specifikum školní situace, které nelze zvrátit. Naopak, skutečná a přímá kontrola nad vlastním vyučováním a učením a případná tendence přísněji standardizovat jeho postupy by proces výuky prakticky zničila, argumentuje řada pedagogů (Meyer, Rowan, 1977; aj.). To má samozřejmě mnoho významných konsekvencí pro vedení, řízení a správu škol.

Roztříštěnost organizační a řídicí struktury

Specifická je i struktura školy, což má důsledky pro vedení, řízení a správu školy. Vyznačuje se vcelku značnou roztříštěností, tendencí k již zmíněné určité izolaci jednotlivců i skupin, většími nároky na jejich koordinaci, komunikaci, spolupráci.

Strukturální specifika škol se však tímto nevyčerpávají. Škola je často charakterizována jako tzv. volně spojený systém. Má se za to, že tím, co školy „udržuje při životě“, je především jejich poměrně značná rozptýlenost. Pokud bychom vytvořili školu

přesně podle tradiční organizační teorie, byla by nefunkční a brzy by se mohla dostat do existenčního ohrožení. Škola je vlastně jakýmsi rozvolněným vzájemným vztahem mezi učiteli (kteří jsou, jak jsme již uvedli, relativně autonomní a především pracují „za zavřenými dveřmi třídy“) a mezi učiteli a dalšími jednotlivci ze školy či jejího bezprostředního okolí (srov. již např. Aldrich, 1979; Okeafor, Teddlie, 1989; Weick, 1976; aj.).

Takto volně spojený systém zvaný škola je někdy přirovnáván k organismu, jehož buňky jsou chráněny před jinými buňkami v těle do té míry, že případná nemoc v jednom souboru buněk se nutně nemusí přenést do souboru dalšího. Škola-organismus může tolerovat mnoho „nemocí“ nebo dílčích problémů v částech svého celku, a přece je schopna fungovat dál, zdravě v některých svých částech a poměrně přijatelně jako celek. Členové dílčích subsystémů ve škole (oddělení apod.) však mohou někdy snadno podlehnout iluzi, že je vše v pořádku, anebo naopak v nepořádku, v celém systému – na základě toho, co a jak vnímají ve svém bezprostředním okolí. Některé efekty volně spojeného systému zvaného škola tak mohou být nebezpečné nejen škole samé, ale hlavně žákům, s nimiž škola pracuje (srov. Kašćák, 2006; Paisey, 1992; aj.).

Vztah škol s vnějším prostředím

Jedním z jasných požadavků na moderní školy je otevřenost vnějšímu prostředí. Školy jsou stále nuceny reagovat na mnoho různých podnětů i tlaků zvenčí, snažit se reflektovat zájmy řady skupin a jednotlivců (vedle toho, že by také měly přicházet s vlastními náměty a iniciativou). Škola totiž není účelem sama o sobě, jako např. sportovní klub nebo diskuzní kroužek, i když mnoho aktivit a prožitků žáků tak lze vnímat. Je vedena k odpovědnosti vůči žákům, s nimiž pracuje, i vůči těm, kteří jí tuto práci v určitém smyslu zadali. Školy jsou tak z tohoto hlediska svým charakterem instrumentální. Jejich úkolem je využívat přidělené zdroje pro pedagogickou službu určité skupině veřejnosti (srov. např. Hoyle, Wallace, 2005; Paisey, 1992; Riggs, 1957; Schön, 1971).

Současně jsou školy součástí větších uskupení – místních, regionálních či státních vzdělávacích systémů. A přes posílenou autonomii v nemalé míře podléhají pravidlům a požadavkům vznikajícím v těchto uskupeních. Zejména na místní úrovni je ve hře řada rozmanitých subjektů – někteří jejich představitelé bývají běžnou součástí systému správy škol.

Vliv na školy tak má řada vnitřních i vnějších skupin a jednotlivců (politikové, úředníci, inspektoři, rodiče, formální i neformální zájmové a někdy i nátlakové skupiny atd.). Není tedy rozvolněno, resp. někdy až roztříštěno jen vnitřní prostředí škol, jak jsme již naznačili, ale podobný jev lze vidět i u vnějšího prostředí. To ovšem, mimo jiné, poněkud zpochybňuje tendence vést školy přímo k odpovědnosti za rozhodování o jejich vedení a řízení. Nebývá totiž vždy zcela jisté, kde je vlastně skutečné rozhodovací centrum.

V situaci, kdy nezřídka chybějí jasné ukazatele efektivity a kdy ve školách není dobře vyvinutá a dostatečně „jasná“ technologie, se školy musejí velmi výrazně spoléhat na dobré vztahy s veřejností. Snaží se proto udržovat si image „profesionálních“ organizací, které fungují hladce a účinně (srov. Paisey, 1992; aj.) a někdy jsou k takovému chování i nepřímě vybízены (srov. Světlík, 2006; aj.).

Odborníci v různých zemích shodně konstatují, že proměny posledních let ve vztazích škol a jejich vnějšího prostředí jsou mimo jiné charakteristické snížením míry ochrany škol. Zatímco donedávna byly mnohé školy svým vnějším prostředím do značné

míry chráněny a obvykle nemusely bojovat o vlastní existenci, nyní se již nezdá, že by nemohou těžit existencí zaručenými a jsou podstatně zřetelněji než dříve nuceny samy bojovat de facto o přežití. V prostředí poněkud otevřenější soutěže o omezené zdroje je takové bytí či nebytí podstatně více uváděno do souvislosti s kvalitou výkonu škol (byť o spolehlivosti způsobů měření této kvality se leckdy pochybuje), která bývá v řadě případů uváděna do přímého vztahu se stálostí a početností žákovské populace jednotlivých škol. Za převažujícího systému financování škol podle počtu žáků a s ohledem na demografické a ekonomické trendy jsou právě počty žáků faktorem nadměru zásadním (srov. Carlson, 1975; Glatzer, 2003; aj.). Podobný posun bylo možné zaznamenat již v 90. letech i v našem prostředí (srov. Pol, Rabušicová, 1996; Švecová, 1994; aj.).

Menší pozornost personálně-rozvojové práci

Některé studie naznačují, že pro školy, resp. jejich vedení, řízení a správu, bývá více než pro některé jiné organizace příznačná tendence poněkud podceňovat personálně-rozvojovou práci. Tak např. v cílech a úkolech, které se na školy obvykle vztahují, často schází explicitní vyjádření k práci s dospělými. Odborné aktivity učitelů (směřované přímo k výuce) totiž bývají ve školách vnímány jako natolik důležité, že ohled na tento úkol jasně převažuje nad ohledem na *proces* (tj. způsob, jakým lidé realizují úkol, jak na sobě v tomto směru dlouhodobě pracují) (srov. Handy, 1984; Pol, 1997; aj.).

Zdá se, že doceňování významu personálně-rozvojové práce přichází do škol zvolna, a to nejen u nás. Schémata profesního a kariérního růstu (zejména spojeného s rozvojem škol) dosud mají v nemálo školských systémech řadu hluchých míst. Často se např. konstatuje, že v mnoha školních prostředích řada učitelů na střední i vyšší úrovni řízení nemá jasně a explicitně vymezenou vedoucí roli, chybí jim dostatečná příprava pro tyto aktivity, často je ve školách neadekvátně zařazen i neučitelský personál apod. (srov. České, 1999; Kohnová, 1999; Lazarová a kol., 2006; Schratz, Steiner-Löffler, 1998; Torrington, Weightman, 1989; aj.).

Za jeden z dílčích důvodů této tendence škol se někdy považuje i nízká možnost flexibility v personální práci. Školy jsou mnohdy nuceny realizovat program, který je relativně široký a v určitém smyslu všestranně zaměřený, komplexní, celistvý. Takový záběr si ovšem žádá své. V důsledku škola např. nemůže zrušit oddělení učitelů určitého předmětu jen proto, že dlouhodobě nedosahují dobrých výsledků. To je výzvou personální práce, ale i dalších činností vedoucích pracovníků škol. Také mnozí ředitelé českých škol např. často konstatují nemalé problémy realizovat některé personální výměny v případech dlouhodobě nekvalitně pracujících učitelů.

S případnými vnitřními problémy podobného druhu se tak škola obvykle vyrovnává pomaleji, obtížněji, nezdá, že by cestou dlouhodobých kompromisů. V řadě jiných organizací může být situace odlišná. Škola však nemůže být v uvedeném smyslu tak flexibilní jako četné jiné organizace.

Jedním z důsledků nezvládnutí personálně-rozvojové stránky práce je, že školy jsou sice obvykle schopné jaksi reagovat na to, co přichází zvenčí (jsou reaktivní), ale již méně mají sílu uplatňovat společně vytvářené proaktivní strategie vedení a řízení lidí a školy vůbec a lépe se tak vyrovnávat s požadavky komplexní reality.

Výčet specifík škol jako organizace jistě není úplný, pro naznačení základních rozdílů mezi školou a běžnými organizacemi jej však považujeme za dostatečný.

Ke kritice metafory školy jako organizace

Přestože se pojetí školy jako organizace věnuje poměrně mnoho prostoru, nelze hovořit o jeho jednotném přijetí. Jak někteří autoři bližší „hlavnímu proudu“ (srov. např. Barth, 1990; Meyer, 1984; Sergiovanni, 1994, 1998; aj.), tak i představitelé významných alternativ (např. Glasl, 1994; Large, 1981; Lievegoed, 1991; aj.) se k tendenci takto nazírat školu opakovaně vyslovují kriticky a poukazují na její závažné negativní důsledky, zejména jde-li o výlučný pohled na školu. Organizační perspektiva je podle jejich přesvědčení pro školu nepřijatelná především vzhledem k povaze hlavních procesů ve škole, tj. učení a je podporujícímu vyučování.

Mnozí upozorňují, že organizační pojetí není školám vlastní, ale přijímají je z vnějších důvodů. Školy jsou podle těchto autorů často zdůrazňovány jako organizace hlavně proto, aby je za legitimní považovaly subjekty vnějšího prostředí, které mají moc o školách rozhodovat. „...formální organizace hledají legitimitu tím, že se snaží působit jako ‚racionální‘,“ komentuje situaci např. Sergiovanni (1994, s. 2). Podobně Meyer (1984) zdůrazňuje, že školy jako formální organizace vytvářejí explicitní řídicí struktury a postupy, které patrně nejsou pro školu nijak zvlášť přínosné, ale mají být hlavně přesvědčivým dokladem toho, že v nich probíhá ten „správný“ sled kroků v zájmu naplnění stanoveného účelu.

Celá řada „racionálních“ školních kroků, jako např. již dříve zmíněné členění žáků podobných charakteristik podle předmětů, ročníků, tříd, vytváření popisů pracovních míst, plánů učiva, zavádění přesně stanoveného systému vyučování, uplatňování různých řádů a nařízení apod. tak je někdy vydávána především za konkrétní příklad snah škol dát vnějšímu světu najevo, že školy opravdu „vědí, co čini“. V rámci této logiky je také přijato, uvádějí dále titíž kritikové, že především vedení školy musí své okolí přesvědčovat, že „má vše pod kontrolou“ (k tomu využívá pravidla a nařízení, snaží se kontrolovat své učitele a uplatňovat i další prostředky regulace). Učitelé pak rozvíjejí tento postup dál a stejně se chovají ve vztahu k žákům – v zájmu toho, aby je „měli pod kontrolou“ (srov. např. Meyer, 1984; Sacks, 1997; Sergiovanni, 1990; aj.).

Je zjevné, že mnozí ve škole vnímají ještě jednu rovinu, k níž by bylo vhodné, jak se domnívají, to základní, co ve škole probíhá, vztahovat.

Škola jako pospolitost

Vedle specificko-organizační perspektivy se tak v hlavním proudu postupně vyvinul pohled na školu jako svého druhu pospolitost (*community*). Přestože se s tímto termínem nakládá v pedagogicky zaměřené literatuře snad až příliš volně, lze najít některé charakteristiky vztahované ke škole jako pospolitosti.

Má se za to, že typicky je pospolitost uspořádáním organizovaným kolem vztahů, sdílených hodnot a názorů, pocíťovaných vzájemných závislostí lidí, které tyto vztahy podporují a vytvářejí podmínky potřebné pro posun od „já“ k „my“ (srov. Blau, Scott, 1962; Mitchel a Sackney, 2001; aj.). Bryk a Driscoll (1988) uvádějí, že školy organizované na principu pospolitosti lze charakterizovat:

- systémem sdílených hodnot vztažených ke škole a obecně ke vzdělávání a výchově;
- společnými aktivitami, které vzájemně spojují členy školy a vytvářejí jejich vztah k tradici školy;
- „kulturou péče“ v mezilidských vztazích (typickou kolegiálními vztahy učitelů a rozšířenou rolí učitelů, která přesahuje jejich vyučovací práci ve třídě).

Podle Sergiovanniho (2003) v pospolitosti vzniká morální klima, které posiluje příslušnost a sounáležitost lidí v pospolitosti. Pro lidi ve škole má přitom taková sounáležitost dvě dimenze: (1) pocit kolegiality, ochota jednotlivců obětovat vlastní zájem ve jménu společné věci, a (2) vedení morálně oddané péči a podpory kolegům. Právě tyto dimenze jsou podle tohoto autora důvodem, proč mohou pospolitosti úspěšně spojit rodiče, učitele a žáky ke společnému účelu.

Beck a Foster (1999) však současně upozorňují na zásadní význam toho, aby byly pospolitosti založeny na hlubokém, poctivém a bezpodmínečném ohledu na každého jedince. Kde tento ohled schází, končí snahy vytvořit pospolitost spíše u monolitických kultur netolerantních k odlišnostem. Pospolitost je naopak místem, kde je každý respektován, zasluhuje si péči druhých a o druhé pečují (srov. také Mitchell, Sackney, 2001).

Podle Raywida (1993) patří k úspěšným školám-pospolitostem šest atributů: (1) respekt, (2) péče, (3) tolerance, (4) důvěra, (5) posílení rolí učitelů a (6) oddanost lidí. Podobně Royal a Rossi (1996) vidí ve škole-pospolitosti jako klíčové zejména otevřenou komunikaci, široce koncipovanou participaci, převahu týmové práce, respekt k rozmanitosti.

Řada autorů tak v posledních více než patnácti letech nezřídka a velmi volně užívá pro školu označení pospolitost, obvykle ve spojitosti s rozvojem, učením se, vzájemností. Frekventovaná jsou spojení jako učící se pospolitost, pospolitost učících se, pospolitost lídrů, morální pospolitost apod. (srov. např. Busher, 2006; Fennell, 2005; Fielding, 2006; Harris, 2004; Milley, 2002; Schollaert, 2003; Stoll, Bolam, 2005; aj.).

Tak např. pro učící se pospolitost jsou, jak uvádějí Stoll a Bolam (2005, s. 52–53), typické:

- kultura podporující učení;
- učení zaměřené na žáky stejně jako dospělé;
- akcent na ty aspekty změny, které jsou zaměřeny přímo na lidi (afektivní dimenze, práce na seberozvoji, práce s druhými lidmi);
- práce založená na reflexi a evaluaci;
- sounáležitost s druhými;
- vnější podmínky pro rozvoj.

O ideálu pospolitosti, kde úmluva nahrazuje formální smlouvu, vzájemná podpora a spolupráce řevnivost a soutěž, ochota učit se strnulost, pojednává také Senge (1990), když popisuje budoucnost tzv. učících se organizací.

Pro vedení, řízení a správu mají tyto normy několik implikací. Mnozí autoři se shodují, že to znamená zaměřit energii především na rozvíjení potenciálu jednotlivců, skupin lidí i školy jako celku – v rámci školy stejně jako v rámci širšího systému. Foster (2004) upozorňuje, že přijetí metafory školy jako pospolitosti může mít významné implikace týkající se např. změn organizace školních tříd, vymezení vedení a řízení školy, přehodnocení vztahů mezi jednotlivci a skupinami zainteresovanými na školní práci

apod. „Pohlížíme-li na školu jako na pospolitost, a ne organizaci, pak zjistíme, že praxe, která dává smysl ve školách jako organizacích, je najednou prostě neadekvátní,“ uvádí významný představitel tohoto úhlu pohledu (Sergiovanni, 1994, s. 4). Podle něj pohled na školu jako formální organizaci vede ke zdůraznění vedení založeného na byrokratické a osobní autoritě a na interpersonálních dovednostech lídra. Zatímco pohled na školu jako pospolitost směřuje k vedení založenému na morální autoritě. A to je pro školy podstatně více relevantní.

Také Barth (1990) se domnívá, že z hlediska vnitřního rozvoje školy je případnější vnímat školu jako svého druhu pospolitost. „Hlavním v mém pojetí dobré školy a zdravého pracoviště je pospolitost. Konkrétně řečeno, chtěl bych se vrátit pracovat do školy, kterou by bylo možné popsat jako *pospolitost učících se*, kde jsou žáci a dospělí zapálenými učícími se, kteří se aktivně učí věci pro ně zvláště důležité, a kde tak každý jedinec vlastně podporuje učení se druhých lidí. A ochotně bych pracoval ve škole, kterou by bylo možné popsat jako pospolitost lídrů, kde žáci sdílejí příležitosti a odpovědnost za rozhodování o věcech ovlivňujících všechny, co ve škole působí“ (1990, s. 9).

Někteří zdůrazňují, že existence silného pocitu pospolitosti ve školách je prospěšná pro učitele i žáky. U žáků se hovoří o hodnotném modelu, příznivém vlivu na rozvoj dovedností spolupracovat, angažovat se ve škole, více se zajímat o učení, rozvíjet smysl pro odpovědnost, připravit se lépe na život v demokracii. Pospolitost je vnímána také jako dobrý základ pro zdokonalování práce školy – vědomí společného účelu dává snaze lidí pevnější zaměření a přispívá k efektivitě škol. Proto jsou jako zásadní vnímány i vztahy mezi lidmi ve školách i mezi školou a jejím okolím (srov. např. Bryk, Driscoll, 1988; Raywid, 1993; Royal, Rossi, 1996; Smith a Scott, 1990; Tyack, Hanson, 1982).

Život v organizacích a život v pospolitostech se liší kvalitou i způsobem, zdůrazňují zastánci pospolitosti (srov. Sergiovanni, 1992). V organizacích jsou vztahy lidí vytvářeny formálně druhými lidmi a bývají kodifikovány v systému hierarchií, rolí a očekávání vztažených k rolím. Pospolitosti se více spoléhají na normy, účely, hodnoty, profesionální socializaci, kolegialitu a na přirozenou vzájemnou závislost. Kolegialita tak vychází spíše zevnitř než z vnějších organizačních uspořádání, která by lidi nutila pracovat společně (srov. např. Barth, 1990; Sergiovanni, 1994; 1998). Jsou to vlastně „...úmluvy kvalitativně jiného druhu, které běžně bývají základem jiných entit než organizací – rodin, komunit, tradičních a dobrovolných asociací; jde o základ občanské společnosti“ (Sacks, 1997, s. 16).

Jak se zdá, dimenze pospolitosti je čímsi, co zdůrazňuje ve škole autentickou lidskou dimenzi.

Závěr

Diskuze o škole a její povaze především ukazují na dvojí základní vztahový rámec, v němž se každá škola ocitá. Je to na jedné straně nutnost respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy, kultivovat školu zevnitř, vytvářet její jedinečný profil. Nejde o dvě od sebe zcela odtržená zadání, v dobrém případě první z nich posiluje vnitřní život škol a ten zase vytváří podněty pro větší citlivost požadavků a nároků na školu jako instituci. O tom, že se nejedná o jednoduchý a potenciálně bezproblémový vztah, není ovšem pochyb.

Diskuze o škole také naznačují potřebu vnímat na jedné straně ty její rysy, které jsou vlastní i jiným organizacím. Z toho lze vyvodit i některé shody a podobnosti v možnostech vedení, řízení i správy škol. Škola může mít užitek z řady podnětů a zkušeností světa organizací a obecného managementu. Pokud by však měla zůstat škola a její vedení, řízení a správa pouze pod vlivem pohledů na jiné organizace, případně pokud by měla být pod silným vlivem vedení, řízení a správy hospodářských organizací, mělo by to pro její rozvoj tíživé následky. Velká část odborné veřejnosti považuje podle našeho soudu správně za nutné zdůraznit specifika škol a důsledně je reflektovat i v přístupech k vedení, řízení a správě. Ona specifika se týkají řady aspektů školního života, mezi nimi patrně nejvýznamnější místo zaujímá charakter primárních procesů, které ve škole probíhají a kvůli nimž škola existuje (vzdělávání a výchova), a také specifický způsob, jakým je škola umístěna v širším kontextu.

Typické pro řadu těchto specifíků je mimo jiné to, že nabízejí škole jen málo jistoty. Vágnost, mnohočetnost a někdy i konfliktnost cílů, jejichž naplňování lze často jen s obtížemi měřit a hodnotit, nejistoty spojené se zajištěním průběhu i výsledků klíčového procesu ve škole, neshody v otázce členství (dokonce i u těch, kteří školu vedou, a u těch, kvůli nimž byla škola zřízena), nezřetelnost, kdo skutečně ve škole či za školu rozhoduje, a mnoho dalších rysů nenaznačují jen specifika školního kontextu. V situaci poměrně vysoké míry nejistoty, nejasnosti, zranitelnosti a závislosti „hraje“ dnes mnohdy poněkud zmatená škola „na všechny strany“ a nutně hledá podporu a určitou ochranu. Pokud se jí této ochrany účinně nedostává, hrozí nepřiměřená reakce školy i jejího vnějšího prostředí – to vše obvykle v neprospěch žáka, ale i mnoha dalších, kteří mají ke škole nějaký vztah.

Význam vztahů ve škole a okolí, jak je v ní zdůrazněn, je nesporný. K tomu výrazněji odkazuje i alternativa pohledů na školu jako organizaci – metafora školy jako pospolitosti, která, zdá se, nabízí „lidskou stránku“ věci. Z hlediska potřeb citlivosti v procesech výchovy a vzdělávání se tak zdá být pohled na školu jako pospolitost možná přitažlivější než snahy hledat nové struktury organizace. Vágnost některých pojmů, ne vždy jasný vztah k existenci formálního světa ve škole-pospolitosti a poněkud méně důrazu na jasné vymezení se vůči vnějšímu prostředí patří ke slabším místům tohoto pojetí.

Patrně však bude nutné snažit se hledat rovnováhu mezi tím, co Sergiovanni (2000) s oporou o Habermase (1987) nazývá požadavky „živého světa“ (*lifeworld*) a pravidly „systémového světa“ (*systemworld*). „Živý svět“ je veden hodnotami, normami a přesvědčeními, sounáležitostí, vzájemnými interakcemi. Zaměřuje se tedy na kulturu, klima a pospolitost. „Systémový svět“ sestává ze způsobů řízení, politik, pravidel a rámců, je zaměřen na cíle, struktury a postupy, které skýtají rámec pro učení a vyučování (často vedeny standardy produktivity, ekonomikou, zdůrazněním spotřeby, technologií). Do popředí se tedy dostávají politické, strukturální, byrokratické a prováděcí aspekty života školy. Tyto dva světy spolu koexistují, i když někteří autoři kriticky konstatují, že až příliš často funkce („živý svět“) následuje formu („systémový svět“), než by tomu bylo naopak. V důsledku tak přichází řada problematických momentů např. pro možnosti výchovy a vzdělávání, zejména občanské výchovy a vzdělávání na místní úrovni apod. (Foster, 2004; aj.). Kritikové tak mají za to, že na prvním místě by měla škola věnovat pozornost tomu, aby se v ní vytvářel soudržný a inkluzivní „živý svět“, jinak „systémový svět“ zastíní „živý svět“ (srov. např. Nucci, 2001; Quick, Normore, 2004; aj.).

Již zmíněný Sergiovanni na dané téma píše: „Buď ‚živý svět‘ určí, jaký bude ‚systémový svět‘, nebo určí ‚systémový svět‘, jaký bude ‚živý svět‘. Buď jsou systémy

řízení uzpůsobeny tak, aby vyjadřovaly účely, hodnoty a přesvědčení rodičů, učitelů a žáků v konkrétní škole, anebo budou účely, hodnoty a přesvědčení rodičů, učitelů a žáků podmíněny vybranými (nebo spíše zvenčí určenými) systémy řízení“ (2000, s. 7). V tom spočívá řada výzev a dilemat pro učitele a vedoucí pracovníky škol – týkají se mimo jiné otázky, jak promítat ve školní práci současně „živý svět“ a dekontextualizovaný „svět systémový“, do jaké míry reflektovat a přenášet zkušenost žáků a současně se zaměřovat na rozvoj kompetencí pro budoucnost, jakými cestami vytvářet ze „živého světa“ „svět systémový“ atd. (srov. Walterová, 2007).

Rozdělení školy na organizaci a pospolitost, ale také v jisté míře rozdělení školy na instituci a organizaci (pospolitost) považujeme za užitečný teoretický model, který nám pomáhá lépe pochopit realitu, ale realitou školního života není. V realitě školního života totiž patrně bude vhodné současně sledovat jak institucionální závazky, tak organizační možnosti škol stejně jako „duši“ těchto specifických procesů a jevů ve škole – tedy to, co zřetelně odkazuje k jádru pospolitého uspořádání. Instituce, organizace a pospolitost ve škole koexistují a vyvažování jejich vlivu je každodenním chlebem těch, kteří školy vedou, řídí a spravují – především v zájmu učení žáků.