

ZMĚNY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ - IMPROVIZACE ČI ŘÍZENÝ PROCES ?

Případ uvádění rad škol do života

MILAN POL, MILADA RABUŠICOVÁ

České školství prošlo v poslední dekádě řadou proměn. Mnohé z nich měly zásadní ráz a význam a zdá se, že podstatně a relativně trvale ovlivnily podobu a chování systému a jeho částí, jakož i role a možnosti lidí v něm. Jiné byly podobně ambiciózní, jejich dopad však byl méně patrný, někdy jen krátkodobý, v některých případech se minuly účinkem zcela a očekávání nesplnily. Byli jsme a jsme svědky rozmanitosti změn a také snah o jejich řízení, což dáváme do souvislosti s mnoha faktory - spěch, nezkušenost a nepřípravenost lídrů a aktérů změn na prakticky všech úrovních, časté personální změny na zásadních postech systému a v důsledku toho i změny akcentů. I dnes se tedy nabízí otázka: jsou změny v našem školství skutečně a poučeně řízeny (s oporou o teorii změny a jejího řízení, místní tradice i zahraniční zkušenosti), anebo jde spíše o improvizaci snahy věc obvykle dobře mínících "nepoučených"?

Nechceme hledat vyčerpávající odpověď. Pokusíme se na uvádění rad škol (dále RŠ) naznačit, zda a proč byla či je daná situace bližší poučenému řízení změny či spíše improvizaci.

Pro tento účel využíváme, resp. upravujeme již existující schémata. Sestavili jsme chronologii kroků, a to s využitím členění fází změny (adopce, implementace, inkorporace) podle Lagerweije (1991) a cyklu změny (diagnostikování, plánování, realizace, evaluace), jak o něm pojednávají např. Hopkins et al, 1994, Lunenberg, 1998, aj. Podobná členění mají své limity, mohou však pomoci k hlubšímu pochopení reality. Náš sled tedy tvoří tyto fáze:

(0.) změna hodnot a priorit společnosti

1. diagnostikování situace, analýza potřeb
2. přijetí myšlenky specifické, konkrétní změny (adopce změny)
3. implementační fáze realizace změny
4. inkorporační fáze realizace změny
5. evaluace

„Fázi nula“ uvádíme v závorce - je zásadní a podmiňuje existenci všech dalších, ale do rámce řízení organizační, resp. pedagogické změny ji neřadíme. Evaluaci pak chápeme jako proces procházející všemi fázemi změny i realizovaný na konci sledu.

Rozsahové omezení textu nás nutí pouze heslovitě věnovat pozornost diagnostikování situace a jejích potřeb a procesu přijetí myšlenky změny. Více prostoru dostane implementace změny (proto, že se v ní odehrálo relativně nejvíce), stručně pohlédneme na inkorporaci a evaluaci změny.

1. Přes vznik řady reformních návrhů (NEMES, IDEA, odbory, PedF UK, MŠMT, JČMF, atd.) se v ČR objevily důkladnější snahy **diagnostikovat situaci** až ve druhé polovině 90. let (sr. České, 1999, Zprávy, 1996). Potřeby českého prostředí v daném směru tak bylo do té doby možné spíše jen tušit, než skutečně znát s oporou o systematické analýzy.

2. Přijetí myšlenky změny (adopce) vyplynulo více z obecné změny společenských hodnot a priorit, než ze znalosti potřeb ve školství. Navíc, v případě RŠ byla málo doceněna závažnost ohledu na zásadní faktory této fáze (sr. Fullan, 1993, Lagerweij, 1995). Šlo hlavně o vztah inovace k existujícím potřebám, jasnost obsahu navrhované změny, stimulaci z vnějšího prostředí, dostupnost zdrojů, charakter obsahu inovace, mezi nimi pak především o relativní výhodnost změny pro zúčastněné, kompatibilitu s již existujícími názory a přesvědčeními, míru komplexnosti, možnost ověřit si změnu předem, pozorovatelnost výsledků.

3. V implementační fázi realizace hrají vedle charakteru obsahu inovace (viz výše) roli i typ a individuální charakter školy a také sociální prostředí (podpora vnějším prostředím, politika ministerstva, vnější pomoc). U typu a individuálního charakteru školy jsou to zejména:

Předchozí zkušenost školy s inovací. Typicky přicházela myšlenka RŠ do škol zvenčí. Zkušenosti s takto vzniklými změnami nejsou ve školách nejlepší.

Proces přijetí myšlenky změny ve škole. Případ RŠ byl v tomto ohledu složitější - trpěl rozptýleností aktérů v různých úrovních systému, nejednotností jejich pohledu na dělu práce a kompetencí, někdy růzností zájmů a pocitu společného smyslu. Asi nejvíce se měl klást důraz na práci s lidmi ze školy, resp. jejího bezprostředního okolí. To se zdaleka vždy nedělo.

Oddanost věci ze strany vedení školy. Paradox: ředitelům byla svěřena zásadní role v zavádění RŠ, ale odepřeno členství v nich. V přesvědčení o přínosu a smyslu RŠ nepevní ředitelé vycházeli spíše z vlastních hodnot a pohledů na RŠ jako element je samotné (ne)ohrožující. Situace nebyla "jistěna" systematictějším a účinnějším apelem na ředitele.

Profesionalita učitelů. Učitelé nebyli pro RŠ považováni za rozhodující prvek (vliv tradic stylů řízení českých škol „bez učitelů“?). Vzájemná komunikace učitelů, jejich podpora věci a role v přenosu myšlenky do tříd a mezi rodiče by ale pozitivní roli sehrát jistě mohly - za předpokladu, že by učitelé pochopili a přijali smysl věci. Hlavní komplikace: málo účinné snahy pomoci učitelům ve výše naznačeném a složitý vztah učitelů k rodičům.

Fázování a informační kontrola. Celý proces měl dvě fáze: experimentální zakládání RŠ (1993 - 1995) a plošné zavádění RŠ (1995- dosud), jimž předcházelo nekoordinované „předexperimentální“ období (1991-93), kdy idea RŠ při školách obecně přijata nebyla a existovaly jen dílčí iniciativy (s oporou o zákon o státní správě a samosprávě ve školství, zákon o sdružování). Až na výjimky chyběly v celém procesu zpětnovazebné aktivity.

Řízení implementační fáze dále mj. scházela vnitřně konzistence, důraz na koordinaci a komunikaci. Vlastní realizace zůstávala věcí nestimulovaných škol a jejich partnerů.

4. Úkolem dlouhodobého procesu inkorporační fáze realizace změny je „natrvalo“ vpravit změnu do organizace či systému, učinit z ní přirozenou součást. Faktory ovlivňující kvalitu inkorporační fáze jsou velmi podobné těm, které ovlivňují implementaci: angažovanost politiky ministerstva, přijetí myšlenky, která je za inovací skryta, vnější pomoc, existence vnitřní pomoci, zapojenost vedení školy, implementace do úrovně školní třídy.

Způsob implementace určuje nejen charakter, ale i samu existenci následné fáze. Signály o tom, že se počet RŠ nezvyšuje ani nezůstává tentýž, ale spíše klesá, nás snad opravňují k závěru, že - až na dílčí výjimky - inkorporační fáze v podstatě neprobíhá.

5. Evaluace (konečná i průběžná). Zdá se, že hodnocením postupu zavádění RŠ a jejich dnešním stavem se nikdo významněji nezabývá. Kromě informací o tristních výsledcích kvantitativních (v roce 1997-8 byly RŠ pouze při 4% škol) se o ustavování a rozvoji fungování RŠ nedozvídáme. Návrh školského zákona pro vnější připomínkové řízení z května 1999 přitom předpokládá, že "rada školy bude podle zákona zřízena ve všech základních a středních školách i ve vyšších odborných školách, v případě zájmu zákonných zástupců může být zřízena i v mateřských školách" (Věcný, 1999:32). Nastihuje i funkce RŠ, které lze v zásadě shrnout pod dvě oblasti - kontrolní a poradní. RŠ má být vedle ředitele školy tzv. školskou právníckou osobou jako nejvýznamnější právníká forma ve školství. Jak byly zhodnoceny zkušenosti s ustavováním RŠ ?

Závěr:

Řízení procesu uvádění RŠ do života není čistou improvizací. Celkově ale jde o snahu nereflektující teorii a zkušenosti z řízení organizačních změn. Svědčí o tom práce s většinou faktorů, které mají vliv na úspěšnost fází procesu změny, a to ze strany prakticky všech subjektů na všech úrovních školského systému i těch, co jsou vnějšími aktéry. Nejvíce odpovědnosti leží na iniciátorech změny, na centru. A tak i deset let po zásadním společensko-politickém průlomu jsou RŠ spíše na okraji zájmu škol, rodičů a dalších místních a jiných subjektů.

V roce 1996 (Pol, Rabušicová, 1996:109) jsme konstatovali: "Celkově se zdá, že situace není ještě příliš příhodná. Na jedné straně je tu konsenzus pokud jde o přínos samotné myšlenky místní správy škol a rad škol jako jejich podstatného elementu. Na straně druhé jakoby nikdo nebyl skutečně připraven či zainteresován tuto ideu realizovat." Na tomto tvrzení prozatím, v roce 1999, nemáme co měnit.

Literatura:

České vzdělání a Evropa. Praha, SVP 1999.

Fullan, M.: Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform. London, The Falmer Press 1993.

Hopkins, D., et al.: School improvement in an era of change. London, Cassell 1994.

Lagerweij, N. A.J.: Europe 1992 and Educational Reform: a Task and a Challenge. In: Report of the First International ASCD Affiliates Conference: Europe 1992 International Perspectives in Education. The Hague, NV-ASCD 1991, s. 74-88.

Lagerweij, N. A. J.: Izmenenije obrazovanija čerez razvitije školy. In: Karstanje, P., Ušakov, P. (eds.): Upravljenje v obrazovanii: problemy i podchody. Moskva, Sentjabr' 1995, s. 15-42.

Lunenberg, M: The cycle of a change. Rukopis 1998, 5 stran.

Pol, M., Rabušicová, M.(eds.): Rady škol – věc veřejná? Sborník z pracovního semináře konaného 25. Listopadu 1997 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Brno, MU 1998.

Pol, M., Rabušicová, M.(eds.): Správa a řízení škol: Rady škol v mezinárodní perspektivě. Brno, Paido 1996.

Věcný záměr zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a mimoškolním vzdělávání (školský zákon). Květen 1999.

Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika. Praha, OECD, ÚIV 1996.

AUTOŘI – KONTAKT:

PhDr. Milan Pol, CSc.,

PhDr. Milada Rabušicová, CSc.,

Ústav pedagogických věd FF MU

Brno