

Studie

Česká škola = učící se škola?

Jana Vašátková a Michaela Prášilová

Anotace: V zahraničí je diskutován koncept školy jako učící se organizace. Příspěvek ukazuje, jak obava škol (jejich pracovníků) z přiznání případných nedostatků a chyb v práci může v českém prostředí překážet v přijetí tohoto konceptu.

Klíčová slova: chyba, učící se organizace, učící se škola, učení se, hodnocení

Abstract: The concept of school as a learning organization is widely discussed abroad. The article shows how fear of schools (and their staff) from admitting their possible shortcomings and mistakes in work can hinder from adopting this concept in Czech environment.

Key words: mistake, learning organization, learning school, learning process, assessment

Úvod

Zvyšující se autonomizace českých škol (v oblasti správní, ekonomické a zejména pedagogické) je podnětem pro zamýšlení se nad jiným způsobem jejich fungování, než tomu bylo doposud. V zahraničí je stále diskutován koncept školy jako učící se organizace (stal se například ústředním tématem výroční konference ENIRDEMU v září 2006 ve Walesu). Učící se škola může být jedním z možných přístupů, jehož přínos pro práci české školy je v současné době záhodno zvažovat. V následujícím textu poukazujeme na kritický bod (tzv. úzké hrdlo – viz teorii omezení¹), který by mohl v českém prostředí přijetí myšlenky školy jako učící se organizace negativně ovlivnit. Podle autorek příspěvku je jím možná obava škol (jejich vedoucích pracovníků) přiznat si svou chybu či nějaký nedostatek a otevřeně s nimi pracovat.

¹Theory Of Constraints. Dostupné na:
<http://www.goldratt.cz/ctrl.php?act=show,section,16>

Práce s chybou jako předpoklad učení

Pojetí školy jako učící se organizace předjímají v ČR aktuální školské předpisy i kurikulární dokumenty, neboť vedou k prokazatelné práci se zpětnou vazbou. Rámcové vzdělávací programy začleňují do struktury školního vzdělávacího programu autoevaluaci školy. Ze školského zákona² školám vyplývá povinnost cyklicky provádět tzv. vlastní hodnocení (specifikované blíže v prováděcí vyhlášce č. 15/2005 Sb.). Na školy je tedy vyvíjen vnější tlak, aby systematicky sledovaly dosahování svých projektovaných vizí i dílčích cílů a na zjištěné skutečnosti obratem reagovaly, neboť smysluplná práce se zpětnou vazbou a učení se z předchozích zkušeností je nezbytným předpokladem pro využití pozitivního potenciálu školy.

Učit se z předchozích zkušeností mimo jiné znamená i umět si přiznat chybu a pracovat s ní. Jak říká české přísloví: „Chybami se člověk učí.“ Při smysluplném procesu učení je nutné, aby byl chybný výkon při učení především jako chybný odhalen, posléze identifikován, korigován a interpretován. Tím ztrácí svůj negativní emocionálně motivační obsah a může vyvolávat i velmi silnou poznávací aktivitu (Kulič, 1971). Pokud však je chyba a priori považována za negativní jev, za důsledek nepozornosti, nedostatečného úsilí či neschopnosti, brání to jejímu využití jako důležité informace o rozporu mezi tím, co je, a tím, co být má. Kovaliková (1995) a další prezentují, že nepřítomnost ohrožení, a tedy tzv. „bezpečné“ prostředí je nutným předpokladem úspěšného učení. Z tohoto pohledu se mohou stát obavy pedagogických pracovníků, že přiznání nedostatků nebo chyb v jejich práci (tedy i v práci školy) by mohlo být pro ně i pro školu ohrožující, zásadní překážkou pro přeměnu školy v učící se organizaci. (Jiné jsou ovšem přístupy učitelů k identifikaci chyb v práci jiných, především žáků.)

České školy byly po dlouhou dobu řízeny centralisticky a v souvislosti s tím externě evaluovány, a to jak školní inspekcí, tak i dalšími externími hodnotiteli. Je to tradice, která sahá hluboko do minulosti. Co je dobré a co je špatné, bylo určováno především z vnějšího prostředí, mimo školu. Za nesplnění zvnějšku nastavených kritérií byly školy buď chváleny, nebo kárány, případně i sankcionovány. Stejný model byl nastaven ve výuce. Žák byl objektem externího hodnocení. Hodnotilo se a klasifikovalo podle toho, kolika chyb se žák dopustil. Hodnocení mělo především sumativní charakter. I z toho zřejmě pramení tendence české společnosti, a potažmo českých škol (jejich pracovníků), nepřiznávat chybu.

²Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen jako školský zákon).

Obava ze zveřejňování chyb a nedostatků v českých školách opravdu existuje

S nechtutí či obavou přiznat, že na jejich škole něco není v pořádku, jsme se opakovaně setkaly při lektorování seminářů, na kterých vedoucí pracovníci škol získávali zpravidla první poznatky o problematice autoevaluace školy.³ Na otázku, co se potřebují o autoevaluačních procesech dozvědět, například velmi často odpovídali otázkou:

*Jak nejlépe přistoupit k autoevaluaci, ať se to neobráťí proti škole?
Autoevaluace – co do ní, čeho se vyvarovat, do jaké míry být otevřený?*

Poněvadž autoevaluaci školy nelze provádět bez transparentního využívání objektivních informací o kvalitě její práce, zaměřily jsme se na zjištění, zda může obava aktérů školního života (především učitelů a ředitelů) z přiznání chyb a nedostatků v práci školy nějak významněji komplikovat realizaci autoevaluačních procesů ve školách. Provedly jsme dotazníkové šetření (v průběhu let 2005 a 2006). Respondenty bylo 173 vedoucích pracovníků základních a středních škol, kteří se zúčastnili seminářů zaměřených na problematiku autoevaluace školy. V dotazníku byli požádáni, aby uvedli, v čem vidí při přípravě na zahájení autoevaluačních procesů silné a slabé stránky své školy. A také aby uvedli, které faktory z okolí jejich školy mohou implementaci autoevaluačních procesů podpořit a které naopak ohrozit.

Ve výpovědích respondentů se, kromě jiného, objevilo i 54 výroků ukazujících na to, že učitelé nejsou připraveni (naladěni) využívat zpětné vazby pro zkvalitnění práce své, a tím i práce školy (lze dokladovat výroky jako například *učitelé nejsou ochotni přijímat výsledky hodnocení (kritiku); nejsou zvyklí na vzájemné hospitace; nejsou ochotni měnit způsob práce; jsou setrvační v myšlení; obávají se kritiky; nejsou schopni sebereflexe; jsou nesamostatní; cítí se ohroženi aj.*).

Objevily se i výroky vysvětlující, z čeho pramení obava odkrýt, co se ve škole skutečně odehrává. Respondenti uvedli, že považují za ohrožující *nepřipravenost veřejnosti a prostředí na „novinku“ provádění autoevaluace školy* (76 výroků). Podle nich se tato „nepřipravenost“ projevuje například tak, že *veřejnost neumí posuzovat výsledky autoevaluace školy (je obava*

³Podstatou autoevaluačních procesů je princip nastavování si „zrcadla sama sobě“, své práci, a to na úrovni jedince i celé organizace. Jedná se tedy o jakousi dovednost učení se z poznání sebe sama, ze svých předností i chyb. Například Witting (1989) v této souvislosti hovoří o autoevaluaci jako o způsobu učení se z předchozích zkušeností tak, že jsou maximálně využívány všechny zdroje a zdůrazňuje, že jde o kolektivní odpovědnost všech zaměstnanců. Tento proces je nezbytným předpokladem školy na cestě k lepší práci, k inovacím, k vyšší kvalitě jak jedince, tak i celé organizace a je i způsobem vytváření učící se organizace (více podrobností o tomto konceptu např. Senge, 1994; Stoll a Fink, 1996; MacBeath a Sugimine, 2003, aj.).

z toho, že rodiče nedají dítě na školu která veřejně přiznává své nedostatky); že nikdo neposkytne konstruktivní kritiku; dále se tato nepřipravenost veřejnosti projevuje jako tradiční strategie nepřiznat slabiny; jako obava že ven půjdou negativní signály; jako obava před tím, že budou porovnávány neporovnatelné školy; jako nebezpečí, že zjištěné a přiznané nedostatky nepůjde z vnějších důvodů napravit, že může být informací zneužito; jako boj o žáka a intriky v návaznosti na snižující se demografický vývoj a s tím související redukcí počtu škol; jako problém s nižší úrovní přijímaných žáků; jako nereálná očekávání rodičů i zřizovatele; jako nepochopení a nezájem zřizovatele; jako nedořešená návaznost mezi nižším a vyšším stupněm školy (ZŠ a SŠ); nepřipravenost je zřejmá i z toho, že panuje nejednoznačnost a chaos v informacích (nejsou jasné parametry, co a jak se má hodnotit, co bude požadováno); že existuje neujasněnost požadavků kontrolních orgánů (České školní inspekce) i že je direktivně ze strany státní správy vstupováno do výběru škol zákazníky.

Z prezentovaných výroků vyplývá, že v českých školách opravdu existuje obava ze zveřejňování chyb a možných nedostatků.

Možné příčiny obav ze zveřejňování chyb a nedostatků v českých školách – diskuse nad výsledky šetření

To, že by se české školy (a jejich pracovníci) mohly cítit přiznáním chyb a nedostatků v práci ohroženy, má kromě tradičně „zakódovaných“ obav z postihu (viz první kapitola) i další důvody. Jejich příčiny vyplývají z následujících skutečností, které souvisejí s nastavenými parametry řízení školství (uvádíme jen některé) a s momentálním stavem české společnosti:

- Není jasná koncepce a chybí ucelený systém evaluace propojující celý vzdělávací systém, což bylo v Bílé knize označeno za hlavní prioritu (srov. Simonová a Straková, 2005).
- Dosud nejsou formulovány evaluační standardy (Simonová a Straková, 2005, s. 5), není vyřešena problematika základního učiva. Oficiální statistické údaje pro srovnávání a stanovení vzdělávacího standardu v referenční podobě rovněž neexistují.
- Propojení a součinnost mezi externí a interní evaluací škol jsou nejasné v důsledku nezveřejnění metodiky a dlouhodobé koncepce práce ČŠI. Nejistotu upevňuje i skutečnost, že ČŠI opakovaně vydává soubor indikátorů k posuzování práce škol s platností jen na jeden školní rok (např. 2005/2006, 2004/2005). Některé informace z poslední doby sice signalizují, že snad inspekce nastoupila cestu proměny své práce od ryze kontrolního k částečně poradenskému charakteru, avšak konkrétnější údaje

zatím chybí. To utvrzuje školy v odhodlání raději o sobě žádné negativní informace nezveřejňovat.⁴

- Zřizovatelé mohou významně zasahovat do práce škol, míra jejich zásahu či podpory se v jednotlivých místech či regionech značně liší (Šedivá, 2006). Rozhodování při optimalizaci sítě škol (tj. slučování či zavírání některých škol) se často opírá především o faktory ekonomické (náklady na provoz apod.), nikoli pedagogické. Školy jsou financovány na základě normativu. Cílem škol je tedy získat jakýmkoli způsobem co největší počet žáků, a tím prokazovat svou opodstatněnost na trhu vzdělávání. Zřizovatelé mají právo bez ohledu na skutečný zájem žáků direktivně rozhodnout, kolik tříd která škola smí v daném roce otevřít – kritéria pro rozhodování mohou být různá.
- Školy usilují o další existenci v rychle se měnícím prostředí, jsou kontrolovány především ve finanční a správní oblasti práce školy, jen málo v oblasti výchovně-vzdělávací. Chybí i empirická zjištění zaměřující se na to, jak učitelé reálně vyučují (Průcha, 2006).
- Kvalitu práce školy si různé skupiny lidí (rodiče, žáci, učitelé aj.) představují různě, podle svých očekávání. Rodiče mají opodstatněnou možnost pro své děti vybrat školu – avšak jejich rozhodování nemusí být vždy kvalifikované (a může být ovlivňováno celou řadou jiných, například osobních důvodů). Konkurenční boj mezi školami je ostrý (a vývoj demografické křivky nasvědčuje, že tomu tak bude i nadále, a že se ještě zvětší v průběhu pěti let zejména mezi středními školami) a vybudovat si dobrou image je stále složitější.
- Při přechodu žáků na vyšší stupeň školy musí v případě prestižnějších škol žáci uspět u přijímacích zkoušek. (Tyto zkoušky, jejich obsah a náročnost si však každá škola stanovuje sama, neexistují obecně závazná pravidla pro všechny školy ani stejného typu.) Přiznání toho, že je předcházející škola v některé oblasti práce „méně“ úspěšná (tedy, že by její žáci nemuseli uspět u přijímacích zkoušek u určité školy), by se jí tedy mohlo vrátit jako bumerang v menším počtu zájemců o studium, poněvadž by se rodiče obávali, že škola snad dostatečně nepřipraví žáky.
- Změny probíhající ve školství nejsou dostatečně diskutovány, do vědomí

⁴Na dokreslení: Na podzim roku 2005 jsme se zúčastnily diskuse (80 vedoucích pracovníků škol z celé republiky) na téma nevyjasněnost vztahu externí a interní evaluace. V rámci této diskuse bylo opakovaně konstatováno, že informace o práci školy a jejích aktérů si vedoucí pracovníci získávají převážně jen pro svou potřebu, pro zabezpečení zpětné vazby při řízení školy. Případně diskutují o zjištěných skutečnostech i s dalšími členy vedení školy. Není však pravidlem, že by na základě informací vždy prováděli určitá opravná opatření. Učitele pouze seznamují s těmito informacemi, a to jen s určitými. Žákům, rodičům a veřejnosti zprostředkovávají jen pozitivní zjištění, obávají se poškození pověsti školy.

širší veřejnosti nedostatečně pronikají odborné informace o teoretickém a praktickém řešení aktuálních pedagogických otázek (srov. Skalková, 2005). Masmédia zveřejňují zpravidla jen „vyhrocené“ informace. Mediálně není dobrá práce škol podporována téměř nijak (srov. Čerych, 1996/1997).

Závěr

V předloženém textu jsme poukázaly na existenci jedné z možných překážek, která by mohla bránit přeměně českých škol na skutečně učící se organizace s patřičnými charakteristikami. Empirickým šetřením potvrzená obava některých škol (pojmenovaná prostřednictvím jejich vedoucích pracovníků) přiznat si chybu či nějaký nedostatek a otevřeně s nimi pracovat může bránit úspěšnému procesu učení jak jednotlivců, tak celé organizace.

Zůstává však otázkou, zda je to právě koncept učící se školy, který může mít v našem prostředí (a v tuto dobu) šanci na úspěch; zda není přespříliš idealistickým pojetím v situaci, kdy je většina škol vystavena silným konkurenčním tlakům. Přesto si myslíme, že myšlenka využívat zpětné vazby pro zlepšování práce školy je významná a zaslouží si širší podporu. Poněvadž je kultura většiny českých škol kulturou dospělých (především pedagogických pracovníků, Pol a kol., 2005) a setrvačnost každého společenského systému, tedy i školy a jejího okolí, je značná, je nutno akceptovat, že při snaze vést školy k využívání chyb pro další rozvoj nepomůže jen mávnout kouzelným proutkem ani zákonem či vyhláškou. Lze ale čerpat z doporučení, která formuloval Veselý (2005, s. 13): „*Žádná strategie ve společnosti vědění nemůže předpokládat hierarchickou implementaci na základě racionálního sledu kroků. Spontánnost a neracionalita (nikoli iracionalita) tu hrají podstatnou roli. Učení, tvořivost či inovativnost nelze nařídít shora. Proto je zapotřebí podporovat podmínky, v kterých se zvyšuje pravděpodobnost výskytu žádoucích (pozitivních) jevů a odstraňovat všechny bariéry, které tyto jevy dusí.*“ A počítat s tím, že půjde o „běh na dlouhou trať“.

Literatura

- ČERYCH, L. Hlavní problémy reformy našeho školství. Proměny vzdělávacího systému v ČR. *Učitelské listy* 1996/1997, roč. 4, č. 2, s. 8–10. ISSN 1210-6313.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: SPN, 1971.
- MACBEATH, J., SUGIMINE, H. *Self-evaluation in the Global Classroom*. London: Routledge Falmer, 2003. ISBN 0-415-25826-X.
- POL, M., a kol. (ed.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006, s. 113–127. ISBN 80-210-4125-0.

- SENGE, P. M. *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicholas Breazle, 1994. ISBN 1857880609.
- SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.
- SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika* 2005, roč. 15, č. 1, s. 4–18. ISSN 0031-3815.
- STOLL, L., FINK, F. *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press, 1996. ISBN 0335192912.
- ŠEDIVÁ, O. Budou ředitelé škol rukojmími starostů-zřizovatelů škol? *Školství* 2006, roč. 15, č. 1, s. 3. ISSN 0862-9641.
- VESELÝ, A. Co je a není společnost vědění? *Aula* 2005, roč. 13, č. 3, s. 2–6. ISSN 1210-6658.
- WITTING, G. *A Good Practise Guide to Self-Evaluation*. Bath: University of Bath, 1989. ISBN 0861970985.

V A Š Á T K O V Á, J., P R Á Š I L O V Á, M. Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orientace* 2007, č. 1, s. 5–11. ISSN 1211-4669.

Autorky: Mgr. Jana Vašátková, Ph.D., Mgr. Michaela Prášilová, Ph.D., katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP Olomouc, vastatko@seznam.cz, mprasilova@centrum.cz