

Frost, David

**Učitelem řízené zdokonalování školy : agilita, strategie a individuální vedení**

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2000-2001, vol. 49-50, iss. U5-6, pp. [7]-19*

ISBN 80-210-2554-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104688>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

DAVID FROST

## UČITELEM ŘÍZENÉ ZDOKONALOVÁNÍ ŠKOLY: AGILITA, STRATEGIE A INDIVIDUÁLNÍ VEDENÍ

*Teacher-led school improvement: agency, strategy  
and distributive leadership*

### Úvod

Příspěvek vychází z dlouhodobého výzkumného a vývojového projektu, který se uskutečňoval v polovině 90. let a vyústil v model podpory učitelem řízeného zdokonalování školy. Tento model využívají školy v kontextu partnerství s vysokoškolskými institucemi, z něhož plynou učitelům prostředky, nezbytné pro systematickou rozvojovou práci. Model vznikl především v rámci programu CANTARNET<sup>1</sup>, do kterého bylo zapojeno více než dvacet středních škol z hrabství Kent a později byl přizpůsoben účasti dalších subjektů včetně místních školských úřadů. Mým cílem je prozkoumat spojitost klimatu intenzivního tlaku na měřitelné výsledky („performativity“) s rolí učiteléské agility, a to se zřetelem na morálku učitele i na potřebu efektivního zdokonalování školy.

### Vliv výzkumu školní efektivity

Andy Hargreaves a další poukazují na to, že od konce 80. let se valí po obou březích Atlantiku dosud nevídaná vlna rozmáchlé školské reformy, v níž je rozhodující iniciativa státu, zatímco hlasy učitelů pozbývají na významu

---

<sup>1</sup> CANTARNET (Cantebury Action Research Network) vznikl v roce 1996 za účelem poskytování příležitosti lidem zapojeným do magisterského studia školního rozvoje. Dostává se jim podpory v tom, aby mohli iniciovat a řídit změny v jejich vlastní škole. Účastníci se pravidelně jednou za semestr setkávají na konferenci, která obsahuje přednášku na klíčové téma školního rozvoje, workshopy, strukturovanou diskusi a dává prostor pro neformální interakce a výměny názorů a zkušeností. CANTARNET má také svou webovou stránku: [www.cant.ac.uk/depts/acad/teached/cantarnet/cantarnet.htm](http://www.cant.ac.uk/depts/acad/teached/cantarnet/cantarnet.htm).

(Hargreaves, Evans, 1997). Opakované volání po efektivním vedení školy (Sammons aj., 1995) se projevilo spíše direktivnějšími styly řízení, které mohou mít na učitele demoralizující vliv (Sikes, 1992; Webb, Vulliamy, 1996; Sutcliffe, 1997). Hargreaves tvrdí, že politické i odborné diskuse navazující na přijetí Zákona o školské reformě vrhly špatné světlo na práci učitelů a jejich profesní kulturu. Zejména jmenuje školní inspekci v čele s hlavním inspektorem jako původce ztráty odborných kvalit učitelů. Hargreaves se svými spolupracovníky žádá „nový úděl“ pro učitele a „obrodu“ učitelské profesionality.

V podtitulu Hargreavesovy publikace *Učitelé na své místo* zaznívá parafráze na studii Davida Reynoldse *Školy na své místo*, která vyšla o dvacet let dříve (Reynolds, Sullivan, 1979). Reynoldsova práce odráží počátky výzkumu efektivity školy v Británii jako procesu poskytujícího konzervativním vládám do počátku 90. let prostředky k vytváření tlaku, který se údajně projevil touto deprofesionalizací. O výzkumu efektivity školy bylo řečeno, že „technologicky umožňuje vytýkat škole nedostatky“ (Ball, 1990, s. 162). Výzkum efektivity školy se zaměřuje na měření faktorů, jako je školní docházka či úspěšnost zkoušek, a studuje souvislosti těchto faktorů s jinými, např. se styly vedení nebo mírou očekávání učitele. Dostupnost takových údajů umožňuje srovnávání škol, u nichž hraje roli např. míra sociálně ekonomického znevýhodnění žáků. Místní školské úřady mohou potom sestavit statistiku, která řediteli školy naznačí, že jiná škola obdobného počtu žáků i jejich zázemí dokázala dosáhnout podstatně lepších učebních výsledků. Taková analýza pak představuje základ pro stanovení dalších cílů méně výkonné školy. Z této úvahy také vychází politika Ministerstva školství, pro niž je charakteristická např. myšlenka tzv. pětistupňového cyklu zdokonalování školy.

### **Pětistupňový cyklus zdokonalování školy<sup>2</sup>**

1. stupeň **Škola analyzuje svou současnou výkonnost:**  
*Jak se nám daří?*
2. stupeň **Škola srovnává své výsledky s výsledky podobných škol:**  
*Jak jsme na tom ve srovnání s podobnými školami?*
3. stupeň **Škola si vytýčí srozumitelné a měřitelné cíle:**  
*Čeho bychom se měli snažit dosáhnout v letošním roce?*
4. stupeň **Škola přehodnotí plán svého rozvoje a vytipuje akci, směřující ke splnění cílů:**  
*Co je pro to nutno udělat?*

---

<sup>2</sup> Zdroj: The Standards Site, Internet, 1998.

5. stupeň Škola provede tuto akci, zhodnotí její přínos a vrátí se na počátek cyklu:

*Co naše evaluace napovídá o budoucích cílech a plánech?*

Pětistupňový cyklus zdokonalování školy je přímo založen na výzkumu efektivitvy školy, který předpokládá, že stačí poskytnout náležitý údaje a očekávat od školy postupné zvyšování výkonu až na úroveň, kterou škola uzná za dosažitelnou.

Počáteční výsledky výzkumu efektivitvy školy vzbudily dojem, že z hlediska úspěšnosti žáka a jeho budoucích životních šancí příliš nezáleží na tom, kterou školu navštěvuje. Zásadní empirické studie ve Velké Británii koncem 70. a v průběhu 80. let (Rutter, 1979; Mortimore, 1988) naopak svědčí o tom, že může jít o velmi podstatnou okolnost. Na teoretické práce, které zdůvodňovaly neúspěšné vzdělávání především špatným domácím zázemím (např. Bernstein: *Škola nedokáže nahradit společnost*, 1970), bylo potom možno pohlížet jako na zdroj „výmluv“ nebo „alibi“ škol i učitelů. Tohoto názoru se dosti vehementně chopila i současná vláda a zejména ministerský předseda několikrát brojil proti „kultuře výmluv“, která podle něj překáží formulaci potřeb všech žáků (Times Educational Supplement, říjen 1999).

Tento způsob zdokonalování školy s sebou nese dvojí obtíž. Jednak je to nepřijatelná míra stresu učitelů jako zřejmě nevyhnutelná součást tlaku na měřitelné výsledky, jednak neadekvátnost strategie změn pramenící ze značně zjednodušeného pojmání škol jako organizací.

### **Morálka učitele, stres a agilita**

V nedávných letech se v tisku objevila řada zpráv o žalobách vznesených vůči místním školským úřadům učitelé, kteří v důsledku stresu utrpěli zdravotní újmu. Kromě problému stresovaných učitelů vyvstává u nás i problém nezájmu o volná učitelská místa. V některých případech je stres přičítán nadměrné pracovní zátěži, související s vnější odpovědností (srov. např. Times Educational Supplement, říjen 1999), v jiných přísným stylům řízení (Times Educational Supplement, květen 2000). McEwen a Thompson (1997) pomáhají identifikovat stresující činitele výčtem, v němž nechybí faktory, jako „chování žáků“ a „nedocení“. V současnosti jsme ve školách svědky vděčného vítání učitelů z řad studentů, uzavírání únikové cesty předčasného odchodu do důchodu a usilovného shánění učitelů v cizině jako projevů zoufalé snahy o udržení dostatečného počtu učitelských pracovníků. Zároveň začínají místní školské úřady poskytovat poradenství a pomoc „linek bezpečí“ učitelům, ohroženým a trpícím náporu stresu (Times Education Supplement, listopad 1999). Tyto strategie, ať jsou dnes sebestřednější, je však třeba chápat jako signál podstatně hlubšího problému, který není řešitelný jednotlivými podněty a zákroky.

Není pochyb o tom, že morálka učitele je rozhodující okolnost a že nízké morální kvality, nezvladatelná pracovní zátěž a direktivní strategie řízení vedou k nepřijatelné míře stresu učitele (Evans, 1998), ale výše zmíněná řešení jen

dále živí původní obtíže a jsou veskrze neúčinná. Produktivnější formu postupu lze odvodit z úvahy nad koncepcí lidské agility. Na pomoc si můžeme vzít Brunerovo pojetí (1996), které říká, že agilita je základním aspektem lidské individuality a že člověk jako biologický druh není charakterizován pouze schopností iniciovat z vlastní vůle určitou činnost a pokračovat v ní, nýbrž především schopností vést a doplňovat si záznam agilních konfrontací s okolím, který znamená minulost, ale přesahuje do budoucnosti a je člověku anamnézou i perspektivou (Bruner, 1996).

Tato pozorovací schopnost s sebou nese mravní volbu našich činů a smysl pro odpovědnost za tyto činy. Činy vyžadují určité dovednosti a znalosti a jsou následovány sebehodnocením, které podstatně ovlivňuje osobní sebedůvěru. Bruner tuto analýzu aplikuje na případ dítěte nastupujícího do školy — škola představuje první větší zkušenost s institucí a jako taková poskytuje kontext (a tudíž kritéria) pro hodnocení vlastních činů. Jde ovšem o analýzu všeobecně použitelnou, která vyhovuje i případu učitele, jehož smysl pro agilitu je nabourán klimatem tlaku na měřitelné výsledky a s tím souvisejícím poklesem sebedůvěry. Za současných podmínek hrozí, že pravděpodobnost neúspěchu brzy převyší pravděpodobnost úspěšného uplatnění agility.

### Školy a učitelé

Druhou obtíží jsou převažující direktivní strategie změn, které předpokládají, že zdokonalování školy se neobejde bez pochybené „organizační vědy“ (Ball, 1987). Škola je pojímána jako určitý mechanismus, který má „páky“, jimiž mohou hýbat vnější činitelé, např. místní školské úřady. Navíc zde spolupůsobí mýtus potřeby práce s „celou školou“. Projekty na zdokonalování školy se z většiny tváří jako důležité pro určité osvobození od ideje „systémové změny“ a příklon k „úrovni školy“. Například podle McLaughlinova často citovaného názoru se strategie zavádění nové politiky v oblastním či státním měřítku nezřídka míjí účinkem proto, že nebere v úvahu, že změna probíhá na úrovni školy relativně nepředvídatelným a ústřední kontrole se vymykajícím způsobem (McLaughlin, 1990). Nelze však předpokládat, že škola je homogenní útvar, který za účelem svého zdokonalení vstoupí jako celek do smluvního vztahu s vnějším činitelem, a ten se o toto zdokonalení postará. Takový vztah může navázat např. ředitel školy, ale samotné zdokonalení školy závisí na aktivním přístupu konkrétních učitelů.

Dalším problémem, který souvisí s tímto chápáním školy jako jedolitého celku, je opomíjení ideologické a politické povahy organizačních aktivit (Ball, 1987). Alternativní pojetí škol jako organizací je takové, které chápe komplexitu věci nesoucí s sebou mikropolitické pnutí mezi jednotlivci a dynamiku konfliktních situací v životě školy. Hovoříme-li tedy o dění na „úrovni školy“, pouze se dotýkáme povrchu problematiky změny. Tím ovšem nemá být řečeno ani to, s čím se v literatuře k zdokonalování školy v poslední době často setkáváme — že náležitou reakcí je naopak pozornost „úrovni třídy“ (Hopkins aj., 1997;

Reynolds, 1999). Tato rétorika velmi zřetelně vyznívá z módního „monitorování třídy“, bez něhož se neobejde takřka žádná zpráva školní inspekce. Chceme-li dosáhnout skutečného zdokonalení školy, je nutno jít pod povrch jejího organizačního života a pochopit, že škola je společenství individualit různé profesní kultury. Znamená to, že každý plán zdokonalování školy musí být založen na porozumění těmto složitým okolnostem mezilidských vztahů. Pravděpodobně jsou to právě učitelé, kteří k analýze těchto procesů mají nejbližší, avšak není jisté, zda bez cizí pomoci dokáží tuto analýzu uskutečnit a proměnit ve strategické myšlení.

Z projektového výzkumu ESACS<sup>3</sup> vyplývá, že klíčem k otázce morálky učitele i k otázce účinných strategií změny je koncepce agility. Je to ústřední motiv Giddensovy teorie strukturace<sup>4</sup> (Giddens, 1984), která ozřejmuje vztah mezi strukturálními vlastnostmi v rámci sociálních situací a lidskou schopností „měnit situaci“ uplatněním pravomoci „zdola“. Giddensova teorie tvrdí, že sociální struktury jsou určující, ale ne bezvýhradně – jednotlivec dokáže díky své agilně strategicky jednat a dosáhnout změny struktur, které jsou např. kontraproduktivní pro odbornou praxi.

Samozřejmě zde nacházíme důsledky pro vedení školy. Angus velmi přesvědčivě poukázal na to, že lidé ve vedoucích funkcích si musejí uvědomit, že nejlépe přispějí ke školské reformě, dají-li svou autoritu ve prospěch uplatnění agilních pracovníků, kteří se začnou kriticky vyjadřovat k otázkám školství – tak, aby tyto otázky byly uznány za problematické a podrobeny přezkoumání (Angus, 1993).

Toto tvrzení se opírá o teorii vedení oproštěného od strukturalistické tradice, v níž styly vedení stojí na hodnotách, jako je kontrola, předvídatelnost a výkonnost. Angus upřednostňuje „transformativní vedení“, jež uznává komplexitu vztahů na školách, a stejně jako Giddens (1984) tvrdí, že učitelé i lidé obecně sami hrají důležitou úlohu při „tvorbě podmínek, struktur, organizace, pravidel a úzů, kterými formují vlastní život“. Pravomoc se tak stává „volným oběživem“, jež si mohou přivlastnit učitelé, když hodljají uplatnit svoji lidskou agilitu.

Tvrdím tedy, že potřebujeme takové strategie zdokonalování školy, které umožňují jednotlivým učitelům uplatňovat stoupající měrou svou agilitu a rychleji měnit situaci ve svých školách. Potřebujeme více strategií, které podpoří schopnost učitelů měnit struktury, jež institucionálně omezují praxi. Reprezentovat takové strategie může například níže uvedený model reflexivního akčního plánování.

---

3 Projekt ESACS (Evaluating a School-based Award-bearing Curriculum development Scheme) byl projektem akčního výzkumu, v němž skupiny, jež pracovaly podle modelu reflexivního akčního plánování, tento model hodnotily a dále rozvíjely.

4 Theory of structuration.

## Model reflexivního akčního plánování jako možná cesta kupředu

Model reflexivního akčního plánování vychází z předpokladu, že právě učitelé mají nejvýhodnější podmínky pro pochopení organizační dynamiky svých škol a pro využití její znalosti k vlastní strategické akci směřující ke změně a zdokonalení. Reflexivní akční plánování je koncipováno jako strategie, která pomáhá učitelům – jednotlivcům – iniciovat změnu a udržovat její průběh, jinými slovy stát se aktivním činitelem strategie změny a nikoli jen jejím objektem. Model vychází z následujících předpokladů:

1. Úspěšné školy jsou ty, v nichž jednotliví učitelé působí v úloze činitele změny, přičemž se jako takoví podílejí na vedení školy a uplatňují strategické myšlení a plánování ve prospěch kvality poskytovaného vzdělání.
2. Úspěšné školy umožňují svou strukturou a uspořádáním vedoucích funkcí, aby jednotliví učitelé působili jako činitelé změn a aby z rozvojové činnosti učitele plynul pro školu maximální prospěch.
3. Schopnost učitele „měnit situaci“ lze náležitě zužitkovat v případě, že existuje podpora pro jeho systematickou průzkumnou činnost, při níž přizpůsobí své osobní potřeby a perspektivy potřebám institucionálním, regionálním a celostátním.
4. Pro poskytování takové podpory jsou nejlépe uzpůsobeny univerzitní katedry pedagogiky.<sup>5</sup>

Zásadním předpokladem je také to, aby vysokoškolské instituce nezůstávaly jen u podpory odborného růstu učitelů, jako je tomu dosud, nýbrž aby také pěstovaly učitelskou agilitu jako prostředek zdokonalování a rozvoje školy. S nadějí lze vzhlížet k tomu, že nový model profesního rozvoje, deklarovaný Ministerstvem školství, má dobrý potenciál k dosažení těchto cílů (Department, 2000). Podrobněji lze žádoucí přístup k reflexivnímu akčnímu plánování uvést jako výčet klíčových strategií.

### Žádoucí přístup k reflexivnímu akčnímu plánování — klíčové strategie

1. Škola vyzve pracovníky k aktivní účasti na svém rozvoji a přehodnotí uspořádání svých vedoucích funkcí tak, aby „činitelům změny“ byl umožněn podíl na vedení.
2. Účastníkům je dán k dispozici rámec podpory systematické průzkumné a rozvojové činnosti.
3. Účastníci se ujmou „tvorby osobní vize“ a srozumitelně vyjádří své priority formou osobního plánu rozvoje, který bude možno sdílet s kolegy a projednat v kontextu hlavních směrů rozvoje školy.

---

<sup>5</sup> University Departments of Education.

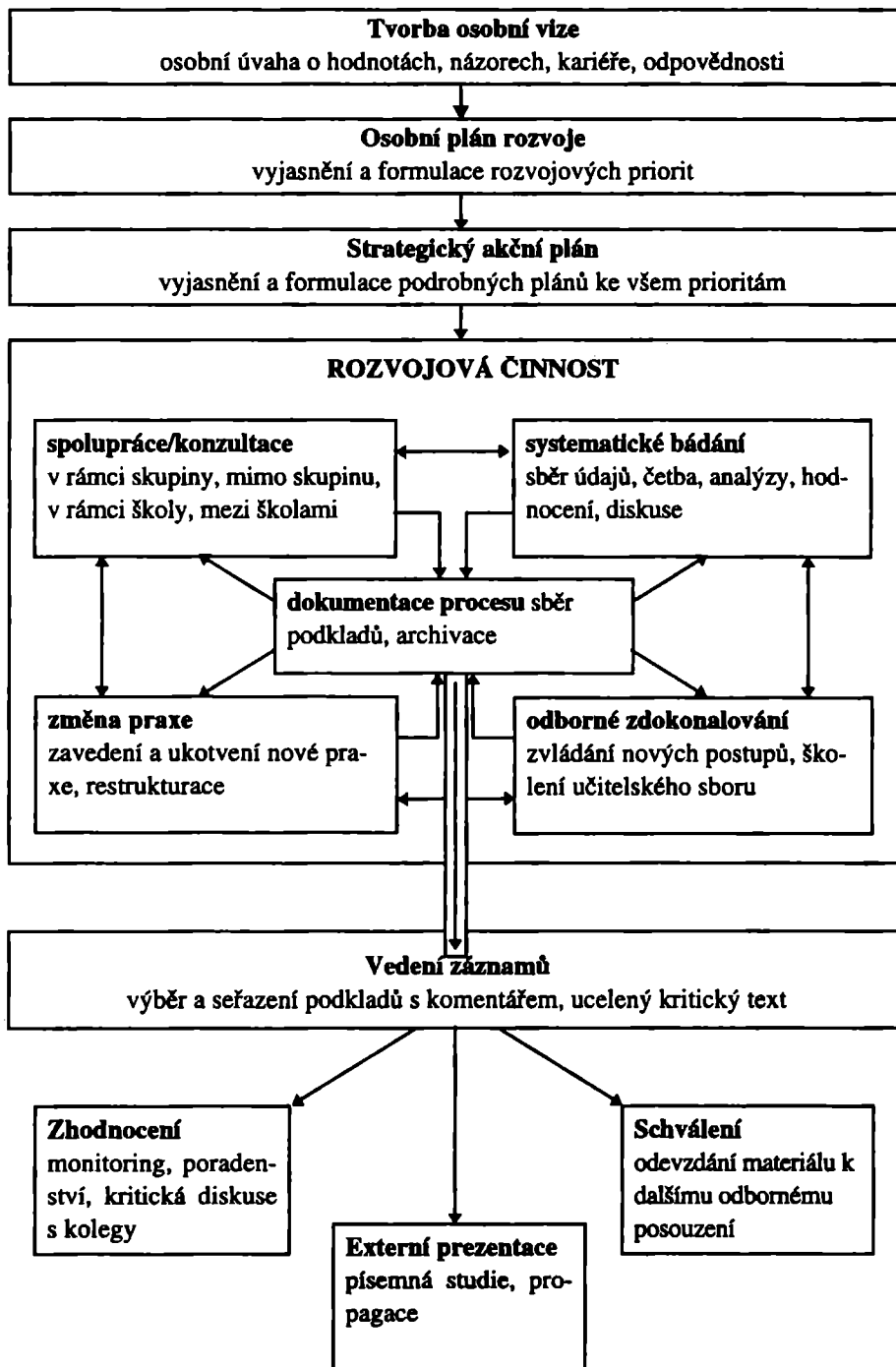
4. Účastníci systematicky rozplánují své záměry formou písemného akčního plánu, který bude rovněž možno projednat s kolegy a dalšími zainteresovanými osobami.
5. Společně naplánovaný a uskutečňovaný program praktických seminářů umožní účastníkům pěstovat kritickou diskusi a radit se navzájem.
6. K samostatnosti při práci přispějí individuální konzultace a brožura, která bude obsahovat základní teze a kopie plánovacích dokumentů jiných učitelů.
7. Kritické diskusi a výměně názorů prospěje členství v místních, celostátních mezinárodních sdruženích zasvěcených účastníků z jiných škol.
8. Účastníci si budou vést dílčí záznamy o rozvojové činnosti s vysvětlujícím komentářem tak, aby byl proces přehledně dokumentován a mohl být přezkoumán kolegy.
9. Účastníci budou vyzváni, aby provedli analýzu procesu změny formou uceleného kritického textu, který připojí ke svým záznamům. Smyslem této zprávy bude hlubší reflexe, doprovázená konzultacemi na akademické úrovni.
10. Účastníci budou vyzváni, aby předložili své záznamy vysokoškolským institucím ke zhodnocení a schválení.

Další možností, jak znázornit reflexivní akční plánování, je výše uvedené schéma (viz str. 13). Tento model ukazuje proces, jehož prostřednictvím mohou jednotliví učitelé „měnit situaci“. Výstupem tohoto procesu jsou změny školské praxe, odborný rozvoj jednotlivých učitelů a rozvoj školy jako celistvé organizace.

První fáze procesu je v grafickém znázornění označena jako „tvorba osobní vize“. Jde o zásadní krok na pomoc učitelské agilitě, neboť může výrazně posílit „vyjednávací“ pozici učitele před jednáním s nadřízenými kolegy o cílech jeho rozvojové činnosti. Není pochyb o tom, že má-li učitel smysluplně přispět ke zdokonalení školy, musí se radit s kolegy, zejména nadřízenými. Dělbá pravomocí však mnohde nedovoluje prosadit vlastní názor učitele. Členství ve skupině reflexivního akčního plánování poskytne tedy učiteli možnost společných aktivit při zkoumání hodnot, názorů, zájmů, ambicí a dalších podnětů, díky němuž dospěje jak k vyjasnění svých priorit, tak k vyššímu stupni přesvědčivosti. Je výhodné, pracují-li učitelé při seminářích ve dvojicích a stručně odpovídají na heslovité otázky pomáhající strukturovat jejich uvažování. Poznámky se následně využijí jako zdroj konzistentní písemné formulace potřeb a priorit. Osobní plán rozvoje, který vznikne tímto způsobem, bude ukotven v mnohem pevnější bázi dobře promyšlených hodnot a názorů. Následující příklad osobního plánu rozvoje dokumentuje potenciál tohoto postupu.



## Proces učitelem řízeného zdokonalování školy — model reflexivního akčního plánování



## Osobní plán rozvoje

*Andrew Wright*

### Funkce a povinnosti

*Přispívám k přehodnocení a reorganizaci pracovních schémat a hodlám v tom pokračovat po celý příští školní rok. Zároveň jsem však ročníkovým učitelem a chci se nadále věnovat svým svěřencům.*

### Zaměření rozvojové činnosti

*Nedávno jsem v tisku četl článek o studentských radách — volených orgánech, které studentům umožňují přímou účast při rozhodovacích procesech ve škole. Nato jsem se účastnil konference, kde se hovořilo o tématu občanské společnosti, a v této souvislosti bych myšlenku studentských rad chtěl dále rozvíjet. Považuji ji za možnost, jak děti připravovat na život v občanské společnosti a rozvíjet chápání školy jako širšího občanského společenství. Rád bych prozkoumal možnosti zavedení studentské rady v naší škole.*

*Uvědomuji si, že realizace takového záměru vyžaduje řídicí schopnosti, které mi nejsou zcela vlastní, a tak bych rád promluvil se zástupcem ředitele o strategiích, které by napomohly projednání a uskutečnění takového projektu.*

### Priority rozvojové činnosti

*Uvědomuji si, že projekt studentské rady — bude-li schválen — je časově náročný, zejména ve své rozvojové fázi. Projednávání bude pravděpodobně trvat celé 1. pololetí a neobejde se bez prezentace užšímu vedení školy<sup>6</sup>, celému učitelskému sboru a Radě školy.*

*Jakmile bude projednávání ukončeno, budu moci věnovat více času revizi modulu přírodovědných předmětů a zřejmě budu moci začátkem března příštího roku přezkoumat i členění 7. ročníku.*

Bez pracovního semináře by Andrew zřejmě neměl dostatek sebedůvěry k tomu, aby se pustil do práce mimo rámec povinností, které mu ukládá vedení školy.

Pokrok v Andrewově práci jako činitele změny je důkladně dokumentován jak jeho dílčími písemnými záznamy a uceleným kritickým textem, tak několika nahrávkami kritických debat s nadřizenými kolegy. Případová studie v plném znění je k dispozici (Frost, 1999; Frost aj., 2000), a tak zde chci zejména zdůraznit souvislost vedení školy a učitelské agility.

Andrew oslovil se svým osobním plánem rozvoje užší vedení školy a zahájil jednání přímo s ředitelkou školy. Vzniklo strategické spojenectví, které nakonec napomohlo Andrewovi i ředitelce splnit jejich odlišné, avšak komplementární cíle.

## Tajná úmluva, manipulace a strategické spojenectví

Je zajímavé, že Andrew se — podle vlastní výpovědi — necítil být využíván ředitelkou ani v případě, v němž na první pohled vystupoval jako její „agent“. Ředitelka se Andrewovi svěřila s tím, že od samého začátku svého působení ve funkci pokládá za zdroj negativních pocitů vůči škole, nesmějí-li se žáci ve škole zdržovat během polední přestávky a před vyučováním, a že chce tuto praxi změnit. Při soukromém rozhovoru vyzvala Andrewa, aby na toto téma zavedl řeč při diskusi studentské rady. Andrew tak učinil a žáci si téma vzali za své. Při příští pravidelné schůzce s ředitelkou školy studentští „radní“ toto téma otevřeli a vyslovili se pro změnu zavedené praxe. Ředitelčina reakce byla přirozeně kladná a praxe doznala změny ve prospěch volného vstupu do školní budovy.

Jde o případ „tajné úmluvy“ ředitelky školy a jejího mladého „činitele změny“, vedoucí k manipulaci pořadu jednání studentské rady a následně k legitimizaci iniciativy, která byla ředitelce vlastní. Podle Andrewa nahlížela ředitelka na problémy školy vždy z perspektivy školní efektivity a vycházela z toho, že výsledky zkoušek jsou v korelaci s obecným étosem. Andrewova škola soutěží s jinými školami v regionu a je posuzována podle své pozice v průběžném pořadí soutěže. Naopak Andrewovi šlo o to, že je nedemokratické vykazovat studenty ze školy a že životu v občanské společnosti se lze naučit jen na příkladech z obecné praxe. I studentům jistě o něco šlo — i když možná jen o pohodlí během chladného období roku. V tomto případě bychom tedy mohli říci, že změna, k níž nakonec došlo, nepramenila z koherence hodnot, nýbrž byla důsledkem strategických spojenectví a shody vzájemně výhodných záměrů a cílů. Z toho plyne, že „jednotu záměru“ a „společné vize a cíle“ (Sammons aj., 1995) lze sledovat i při rozmanitosti vzdělávacích hodnot.

Z hlediska mikropolitické perspektivy (Hoyle, 1986) by bylo možno se domnívat, že Andrewovi šlo ještě o cosi osobnějšího, co souvisí s uspokojením vlastních potřeb a postupem v kariéře. Jistě lze souhlasit s tím, že se Andrew prostřednictvím své iniciativy přiučil leccemus z managementu. Ředitelka se později velmi pozitivně vyjadřovala o tom, jak Andrew rozmnožuje své profesní znalosti — znalost toho, jaký smysl pro iniciativu vyvíjejí kolegové, schopnost zavádět novinky „za pochodu“, umění zvládat konflikty a emotivní reakce kolegů, schopnost udržet změnu mobilizací pozitivních podnětů atd. Názor, že Andrew byl dobrým učedníkem manažerských dovedností, potvrdilo jeho následné jmenování učitelem odpovědným za kurikulum. V rámci této nadřícené funkce se zároveň stal vedoucím předmětové skupiny přírodovědných předmětů a ročníkovým učitelem 9. ročníku. Takový postup lze jistě chápat jako odměnu za spolupráci při prosazování záměrů ředitelky školy. Tuto možnou interpretaci jsem však s Andrewem probíral při našich kritických debatách a dospěl jsem k názoru, že Andrew byl motivován jedinečnou oddaností věci jistých vzdělávacích hodnot a přirozenou snahou zavést tyto hodnoty do praxe.

Reflexivní akční plánování hraje zřejmě nejdůležitější roli v případech, kdy jednotlivec uplatňuje svou agilitu a ujímá se vůdčí funkce v konkrétní rozvojové

iniciativě. Dokládá to následující výtah z nahrávky mé první kritické debaty s Andrewem:

- David:** ...na tvém povídání je nejzajímavější, že jsi učil teprve dva roky, když jsi se pustil do téhle odvážné iniciativy. Sám říkáš, že jsi neměl žádné postavení, a to byl problém. Nakonec jsi uplatnil docela slušný vliv. Jak si to vysvětluješ?
- Andrew:** Bude to tím, že mé nápady — vlastně to nejsou mé nápady, jsou to nápady jiných lidí, od kterých jsem něco četl — jsou hodně dobré věci... je jedno, že učím teprve dva roky... jsou to prostě dobré věci a já mám ještě dost energie a chtělo se mi je vyzkoušet. Měl jsem prostě štěstí, že jsem skončil na škole, kde vedení poskytuje prostor a dalo mi šanci a důvěru, takže jsem mohl něco říct...
- David:** Říkáš, že jednak už víš dost o tom, jak se dělají změny, a jednak jsi měl dost odvahy, abys nějakou změnu inicioval, i když ti chybělo postavení a zkušenosti, ale...
- Andrew:** ...právě ta odvaha vychází z mého základního přesvědčení, že je potřeba jednat demokraticky a že nezáleží, kolik má člověk zkušeností, a že když má dobrý nápad, měl by dostat příležitost. Že jsem učil jen dva roky... já to nevidím jako problém. Jiní lidé to jako problém vidí, tak asi to problém je, ale...
- David:** Ale je to problém prosazení změny. Když se podíváš, co se děje na školách a odkud vycházejí podněty pro změny, často zjistíš, že je iniciuje užší vedení a podřízení říkají, že s tím nesouhlasí, nemají čas a někdo je zase otravuje. Na tvé práci je zajímavé právě to, že demonstruje možnosti člověka z terénu, který nemá v dané instituci postavení a pravomoci a přitom se může účastnit procesu řízení změny.
- Andrew:** ...ale hierarchie v institucích mě nezajímá. Všichni jsme z terénu... Neříkám, že jsem nějaký komunista, určité postupy a struktury se musejí dodržovat, ale schopnosti má každý a je na manažerovi, aby se lidé kolem něho rozvíjeli, protože jsou potřeba lidé, kteří se rozvíjet chtějí, a je potřeba ty lidi povzbudit.
- David:** Souhlasím a myslím si, že jsi dobře ukázal na morální rozměr školství a na to, že vůdčí schopnosti a potenciál pro řízení změny máme všichni.

Mé chápání Giddensovy teorie strukturace (1984) a jejího významu pro model reflexivního akčního plánování se vyvíjelo během uvažování nad tímto případem. Sledoval jsem, jak Andrew vynakládá síly na to, aby pohnul se stísněnými strukturami, a jak jiní vynakládají síly na to, aby odolávali inovacím. Andrew ani ředitelka nejednali autoritativně, nýbrž tvořili organizační uskupení, v němž musejí činitelé změny myslet a jednat strategicky, utvářet strategická spojení a využívat příležitosti k postupu vpřed. Angusovými slovy „vztahy spolupráce, konsenzu nebo nátlaku se aktivně budují prostřednictvím dialektiky

*lidské agility a sociálních struktur*“ (Angus, 1993, s. 87). Razím tedy závěr, že Andrew neprosadil jen zavedení jisté školské praxe, ale také výrazně přispěl k rozvoji profesní kultury na své škole.

Nepochybně lze tvrdit, že lidé jako Andrew by uplatnili svou agilitu i bez podpory schématu reflexivního akčního plánování. I ředitelka mi řekla, že si myslela, že Andrew cosi takového učiní. Když jsem však o tomtéž hovořil s Andrewem, odpověděl: „*Lidé, kteří chtějí něco činit, to prostě činí. Zásadní otázkou však je, s jakým úspěchem. Možná že právě reflexivní akční plánování je soubor nástrojů, který potřebují.*“ Výsledky rozhovorů na školách, které se projektu účastnily, obecně ukazují, že i lidé Andrewovi veskrze nepodobní dokáží definovat a artikulovat své vzdělávací hodnoty, transformovat je do strategického plánování a v průběhu systematického průzkumného procesu uplatňovat vůdčí schopnosti. Skupinové porady se staly fórem pro odzkoušení klíčových kroků v procesu změny a pro studium problematiky řízení změny. (Durrant, 1997).

### Závěr

MacBeath (1999) hovoří o potřebě dosáhnout rovnováhy mezi sebehodnocením a hodnocením vnějším, mezi podporou a nátlakem a mezi vývojem uváděným do pohybu „zdola“ a „shora“. Myslím si, že výše naznačený model poskytuje prostředky, jejichž pomocí mohou školy této rovnováhy dosáhnout. Třebaže východiskem je konkrétní učitel, vyžaduje reflexivní akční plánování součinnost s kolegy, neboť je nutno zabezpečit soulad rozvojové činnosti učitele s problematikou celé školy. V tomto smyslu pojímá model reflexivního akčního plánování osobní profesní rozvoj a rozvoj školy jako procesy vzájemně závislé, nikoli protichůdné.

*Z angličtiny přeložil Jan Mattuš*

### LITERATURA

- ANGUS, L.: 'New' Leadership and the Possibility of Educational Reform. In: Smyth, J. (ed.): *A Socially Critical View of the Self-managing School*. London: Falmer Press, 1993.
- BALL, S. J.: *The Micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen, 1987.
- BALL, S. J.: Management as moral technology. In: Ball, S. J. (ed.): *Foucault and Education: Discipline and knowledge*. London: Routledge, 1990, s. 153–166.
- BERNSTEIN, B.: Education Cannot Compensate for Society. *New Society*, 1970, s. 387, s. 344–347.
- BRUNER, J.: *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.
- Department of Education and Employment: *Professional Development: Support for Teaching and Learning*. London: HMSO, 2000.
- DURRANT, J.: *The ESACS Project: Case Studies in the Context of Teacher-led School Improvement*. Paper presented to the British Educational Research Association annual conference, University of York, 1997.
- ELLIOT, J.: School Effectiveness Research and its Critics: alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1996, s. 199–224.

- EVANS, L.: *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman Publishing, 1998.
- FROST, D.: *Teacher-led School Improvement: The development through action research of a school based, award-bearing form of support*. Unpublished doctoral thesis. University of East Anglia, Norwich 1999.
- FROST, D., DURRANT, J., HEAD, M., HOLDEN, G.: *Teacher-led School Improvement*. London: Routledge Falmer, 2000.
- GIDDENS, A.: *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- HARGREAVES, A. and EVANS, R. (ed.): *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- HOPKINS, D., WEST, M., AINSCOW, M., HARRIS, A. and BERESFORD, J.: *Creating the Conditions for Classroom Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton Publishers, 1997.
- HOYLE, E.: *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton, 1986.
- MACBEATH, J.: *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge, 1999.
- MC EWEN, A., THOMPSON, W.: After the National Curriculum: teacher stress and morale. *Research in Education*, 57, 1997.
- MCLAUGHLIN, M.: The Rand Change Agent Study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19, 1990, s. 9, s. 11–16.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R.: *School matters: The Junior Years*. Wells: Open Books, 1988.
- REYNOLDS, D.: Its the Classroom, Stupid! *Times Educational Supplement*, 28<sup>th</sup> May 1999.
- REYNOLDS, D., SULLIVAN, M.: Bringing Schools Back In. In: Barton, L. (ed.): *School, Pupils and Deviance*. Droffield: Nafferton Books, 1979.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Schoolchildren*. Shepton Mallet: Open Books, 1979.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P.: *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office of Standards in Education*. London: Institute of Education, 1995.
- SIKES, P.: Imposed Change and the Experienced Teacher. In: Fullan, M. and Hargreaves, A. (ed.). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press, 1992, s.36–55.
- SUTCLIFFE, J.: Enter the Feel-bad Factor. *Times Educational Supplement*, 10<sup>th</sup> January 1997.
- Times Educational Supplement: *Are you, or have you ever been a conservative?* 1<sup>st</sup> October 1998.
- Times Educational Supplement: *Head of Year Wins GBP 47,000*. 21<sup>st</sup> October 1999.
- Times Educational Supplement: *The downward spiral of stress*. 12<sup>th</sup> November 1999.
- Times Educational Supplement: *Record pay-out for school stress*. 12<sup>th</sup> May 2000.
- WEBB, R., VULLIAMY, G.: Impact of ERA on Primary Management. *British Educational Research Journal*, 22, 1996, s. 441–458.

## SUMMARY

The paper examines the role of individual teachers in school improvement and their capacity to initiate and sustain change. It draws upon evidence from a research and development project to explore teachers' capacity for 'personal vision-building' and strategic action planning. There are implications for school leadership and for continuing Professional Development policy. The paper puts forward proposals for particular models of support.

