

LOKÁLNOST A GLOBÁLNOST – NOVÉ POŽADAVKY NA EFEKTIVITU A ZDOKONALOVÁNÍ PRÁCE ŠKOLY

LOCAL AND GLOBAL: NEW IMPERATIVES FOR SCHOOL EFFECTIVENESS AND IMPROVEMENT

TONY TOWNSEND

Abstrakt

Úsilí o efektivitu a zdokonalování práce školy mělo na školské reformy v uplynulých třiceti letech velký vliv. Byl to vliv přínosný, neboť ukázalo, že kromě rodinného zázemí může také škola hrát roli ve prospěch žákovského výkonu, ale i vliv kontroverzní, neboť v některých státech bylo koncem osmdesátých a počátkem devadesátých let vykládáno tak, že nikdo kromě školy tuto roli nebraje. Podíváme-li se ovšem na efektivitu školy z dlouhodobého a obecnějšího hlediska dějin vzdělávání, můžeme sledovat, jakou úlohu hrála v proměnách našeho chápání vzdělávání. V průběhu dějin došlo ke čtyřem zásadním posunům v chápání smyslu vzdělávání. Vše začalo silně lokalizovaným školstvím, pro něž bylo charakteristické individuální myšlení a konání a v jehož rámci se dostalo vzdělání jen lidem, kteří si jej mohli dovolit. Historie pokračovala myšlením lokálním, státním a mezinárodním, ovšem nadále při lokálním konání. Zdá se, že tyto změny přinášely i zdokonalení ve věci žákovského výkonu. Nyní však nastává čas pro nový přístup, který označujeme jako lokální i globální myšlení i konání. Tento příspěvek je zamyslením nad tím, co tato situace znamená pro výzkum efektivitu a zdokonalování práce školy. Navrhuji v něm budoucí zaměření tohoto výzkumu, aby si i nadále udržel výjímavé místo v procesu pedagogických změn.

Klíčová slova

efektivita škol, zdokonalování práce škol, vedení, vzdělávací reforma

Abstract

The school effectiveness and school improvement movement has had a great impact on educational reform over the past thirty years. It has been both influential because it has demonstrated that schools can make a difference to student achievement, beyond that which is associated with family background, but also controversial, because some governments in the late 1980s and early 1990s interpreted this as schools being the only thing that made a difference. However, if the history of school effectiveness is placed in the longer history of education in general, then we can start to see the role that it has played in reshaping how we perceive education. Over the course of history, education has had four major shifts in focus, with each shift bringing new understandings

of what education means. This commenced by very localised education characterised as thinking and acting individually, where only those that could afford it were given any kind of education and this has progressed through thinking locally, nationally and internationally, but still acting locally. The evidence suggests that these changes have brought as much improvement in terms of student achievement as is likely to occur and that it is time for a new way of approaching education, which is identified as thinking and acting both locally and globally. The paper considers what this means for school effectiveness and school improvement research and makes some suggestions as to where the research might move in the future to maintain its important place in educational change.

Keywords

school effectiveness, school improvement, leadership, educational reform

Úvodem

Před více než deseti lety jsem spolu s Paulem Clarkem a Melem Ainscowem sestavil publikaci *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement* (Townsend, Clarke, Ainscow, 1999), ve které jsme dokumentovali myšlenky účastníků 11. výroční konference ICSEI¹ v Manchesteru roku 1998. Od té doby se svět značně změnil. Máme za sebou teroristické útoky na Světové obchodní centrum, války v Afghánistánu a Iráku, volbu černého prezidenta Spojených států a nesmírné množství vynálezů a inovací, jakými jsou umělé srdce a játra, hybridní automobil nebo antikoncepční náplast. Máme běžecské boty, které vědí, jak pevné nebo měkké mají být pro naše chodidlo, používáme I-pod a I-phone, paměťové karty, Twitter a YouTube. Mohutné změny nastaly i u věcí, které nám byly v devadesátých letech známy, ale netušili jsme o nich, že dosáhnou dnešních proporcí. Největší zemí anglického jazyka je Čína, následuje ji Indie, vážněji se obáváme globálního oteplování, ve školách se čím dál častěji používají přenosné počítače, píšeme textové zprávy a voláme si Skypem. Internetový záznam britského televizního pořadu vidí miliony lidí a během několika týdnů udělá ze staré panny ze Skotska fenomén celosvětového zájmu. Na co si lidé dříve zvykali roky i desetiletí, dostane se do módy za týdny nebo měsíce. A zajímavé je, jak rychle jsme si zvykli i na tyto proměny.

Když se vrátíme k tématu manchesterské konference z roku 1998, jež znělo *Oslovit všechny, kdož se učí*, musíme se znovu ptát, co takové heslo znamená. Zjistíme, že stejné téma by mohla nést konference ICSEI i dnes, ale museli bychom je jinak pojmut. V poslední kapitole knihy, která z konference

¹ *International Congress for School Effectiveness and Improvement.*

vzešla, jsme uvažovali nad tím, kam tyto procesy spějí. Snažili jsme se v ní nastínit změny v myšlení o školách mezi druhým a třetím tisíciletím. Může být poučné vzpomenout, co jsme tehdy uvedli, a podívat se, jaké změny – pokud vůbec – proběhly ve školství od doby, kdy Drucker tvrdil (1993, s. 209), že „žádné instituce nečekají tak radikální výzvy jako ty, které budou mít za úkol transformovat školu“.

Tabulka č. 1: **Charakteristiky škol druhého a třetího tisíciletí**

Školy druhého tisíciletí	Školy třetího tisíciletí
Školy poskytují formální vzdělávací programy, kterých se musejí žáci účastnit po určité minimální časové období.	Lidé mají přístup k učení 24 hodin denně a 365 dní ročně skrze nejrůznější zdroje, z nichž jedním jsou školy.
Školy nabízejí široké kurikulární spektrum, které připraví žáky na různé životní situace.	Školy nabízejí úzké kurikulum zaměřené na gramotnost, základní početní operace a všeobecné technologické a profesní dovednosti.
Učitelé jsou od toho, aby „věděli“, žák se učitelé přizpůsobuje.	Učitelé jsou od toho, aby přizpůsobili vyučování potřebám žáka.
Školy jsou komunitami učících se jednotlivců, pomáhají naplnit jejich potenciál.	Školy jsou učícími se komunitami, kde se podle konkrétních okolností každý (žáci, učitelé, rodiče, administrativní pracovníci) učí, ale i učí druhé.
Informace, které se žákovi dostávají, jsou specificky odstupňovány, žák si je osvojuje v určitém pořadí. Všichni přijímají podobný obsah, dochází jen k omezené diferenciaci podle zájmů.	Přístup k informacím je dán schopnostmi a zájmy žáka. Jakmile si žák osvojí základní dovednosti, přijímané informace se značně rozrůzní.
Školy se od doby svého vzniku formálně a funkčně příliš nezměnily.	Formy a funkce škol doznaly dramatické proměny, resp. byly nahrazeny novými formami a funkcemi.
Školy mají omezenou nebo žádnou interakci s těmi, kteří později zaměstnávají jejich žáky, stejně jako se členy komunity, v níž školy sídlí.	Komunity jsou odpovědné za vzdělávání žáků i dospělých. Podnikatelské subjekty aktivně zasahují do rozvoje škol.
Školy jsou úspěšné, uvedou-li své žáky do některé z možných podob budoucího života – od okamžitého zaměstnání jako nekvalifikované síly po studium v rámci odborného terciárního vzdělávání.	Školy jsou úspěšné jen v případě, že si všichni žáci osvojí dovednosti potřebné pro uplatnění v proměnlivém pracovním, sociálním a ekonomickém klimatu a umějí se jeho proměnám přizpůsobovat.
Instituce formálního vzdělávání jsou chráněny proti tržním vlivům.	Instituce formálního vzdělávání podléhají tržním vlivům.

Bylo by samozřejmě možné se dohadovat, zda školy roku 2010 patří podle této charakteristiky spíše mezi školy druhého nebo třetího tisíciletí. Zajisté se něco pohnulo výrazně, například ve věci podléhání škol silám trhu, něco téměř vůbec, jako se nezměnila podoba škol, jak je dávno známe. Avšak otázka, kterou si skutečně musíme klást, zní, jak velká změna se ve školství odehrála a zda skutečně dokážeme držet krok s tím, co se děje v ostatních oblastech života.

Tato otázka pochopitelně směřuje k dalším zásadnějším problémům, a to:

- Oslovuje dnešní vzdělávání mladé lidi ve světě, který je tak odlišný od někdejšího světa našeho? Jak se liší – nehledě na současné technologie – dnešní školní třída od třídy roku 1910?
- Co z toho, co dnešní žáky učíme, jim pomůže k uplatnění po zbytek života? Předpokládáme, že smyslem existence školy je příprava mladých lidí na budoucnost – ale pokud není, k čemu škola slouží?
- Jestliže lidé, kteří se zabývají efektivitou a zdokonalováním práce školy, nacházejí na tyto otázky znepokojivé odpovědi, co lze dělat dál?

Proměnlivé pohledy na vzdělávání

Pokusíme se navrhnout východisko srovnáním dvou citací. Tak nejprve Drucker (1993, s. 1) říká:

Každých sto let dochází v západních dějinách k pronikavé transformaci. Překračujeme... předěl. Během několika krátkých desetiletí se společnost přeskupí, přetvoří si názor na svět, přebuduje své hodnoty, sociální a politickou strukturu, společenské vědy, důležité instituce. Za padesát let se vynoří svět nový... a takovou proměnu momentálně prožíváme.

Drucker hovoří o podobné společenské transformaci, jaké jsem se dotkl výše formulovanými otázkami. Užívá však výrazů jako „každých sto let“ a „za padesát let“, které jako by naznačovaly značně vlašný přístup ke změně. Jako by novinky z doby mého dětství pronikaly pozvolna do života společnosti, a když se dožiju padesátky, přijmeme je všichni za své. Toffler (1971, s. 12) na druhé straně upozorňuje, že takový vlašný přístup ke změně zklamal:

Pro onen drtivý stres a dezorientaci, které člověku způsobíme, necháme-li na něj působit příliš mnoho změn v příliš krátkém čase, jsem razil termín šok z budoucnosti.

Toffler nazýval tento pocit „mnohoznačnou, trvalou úzkostí“, tedy čímisi, co nepochybně zná i mnoho lidí ve školství. Když ovšem tato dvě tvrzení spojíme, pochopíme, že svět kolem nás prochází podstatnými proměnami, v jejichž důsledku jej vidíme vždy poněkud jinak, a že k těmto proměnám

dochází stále častěji. Dospěl jsem k závěru (Townsend, 2009), že Drucker mluví o podobném principu, na jaký původně poukázal Rogers (1962):

...popsat šíření inovací, kde křivka S znázorňuje počet lidí, kteří během určitého časového úseku přijímají inovace. Nejdříve přijímá nové výrobky nebo postupy několik „raných osvojovatelů“, po nichž následuje „brzká většina“, dále „pozdní většina“ a nakonec „staromilci“. Souhrnně, v grafické podobě, znázorňuje křivka tvaru S segmenty populace, které inovaci přijímají během určité doby. (Townsend, 2009, s. 356)

Raného Rogersova díla se časem chopili jiní (viz např. Handy, 1994; Phillips, 2008), kteří si předsevzali popsat, jak postupují změny a jak nové technologie nahrazují v průběhu doby staré. Je to ovšem i užitečný model pohledu na historický vývoj vzdělávání. Jako si všiml i Drucker, během doby se určité společenské změny projevují také změnami ve smýšlení o školství. Dokumentujeme-li je na globální úrovni, můžeme rovněž tyto změny přirovnat k esovité křivce, která znázorní, jak si nové myšlení osvojují první komunity a společnosti a časem je následují další. Beare (1997) popsal posuny tím, co nazýval metaforami pro školství, napomáhajícími identifikaci příchodu hlavních změn ve smýšlení o školách. Školství od nejstarších dob do 70. let 19. století můžeme podle něj označit za „preindustriální metaforu“, v jejímž rámci bylo vzdělání určeno pro „nemnoho privilegovaných“ (Beare, 1997, s. 4–5). V následujícím období – do 80. let 20. století – byla dominantním způsobem nazírání na školství „industriální metafora“, kdy „byla na školství uplatňována metafora tovární výroby“ (Beare, 1997, s. 5–6) a školství bylo řízeno „byrokraciami pro tovární výrobu charakteristickými“. A konečně koncem osmdesátých let 20. století jsme vstoupili do éry „postindustriální metafory“, kdy „preferovaným způsobem výkladu toho, jak funguje školství“ se stala „firma“ a „o školách se mluví, jako by byly soukromými podniky“. (Beare, 1997, s. 9–13)

Při stejném nazírání na svět jsem si přizpůsobil Bearova tvrzení pro první desetiletí 21. století (Townsend, 2009, s. 356):

Řekl bych, že máme za sebou čtyři křivky S v dějinách vzdělávání a čeká nás pátá. První, u níž byli dominantními hybateli jednotlivci, trvala více než čtyři tisíce let, druhá souvisela se vznikem místních škol a trvala zhruba 80 let, pro třetí byly charakteristické státní intervence a trvala zhruba 20 let. Dnes jsme u osmého či devátého roku období čtvrté křivky, v němž se dominantními hybateli školství staly systémy akontability a trh. Zároveň tvrdím, že se blížíme době, kdy budeme potřebovat nový způsob myšlení o vzdělávání, který bude na globální úrovni řešit otázky sociální spravedlnosti.

Jak jsem uvedl, do 70. let 19. století bylo vzdělávání zaměřeno na jednotlivce, a charakterizoval jsem tuto skutečnost jako **individuální myšlení a konání**, takto první křivku S v dějinách vzdělávání.

Všeckere existující formální vzdělávání bylo určeno pro aristokracii jako prostředek udržení její výsadní mocenské pozice. Ti, kdož měli to štěstí, že byli vzděláním zasaženi, byli vychováni k životu „dobrých“ jednotlivců s nadějí a úmyslem, že budou vůdčími osobnostmi v komunitě nevzdělaného lidu. Lze říci, že šlo o společnost, v níž byli někteří lidé „zrozeňeni k vládě“. (Townsend, 2009, s. 356–357)

Za těchto okolností bylo jen velmi málo lidí vzděláno na úroveň, kterou vyžadujeme dnes. Většina lidí nebyla vzdělána vůbec.

V některých částech světa však začaly v sedmdesátých letech 19. století, v jiných nejpозději v letech devadesátých, přebírat odpovědnost za vzdělávání lidí obce. Dělo se tak různým způsobem, na různých místech i různě dlouho, ale obecně můžeme tento posun spojovat s přechodem od agrární společnosti ke společnosti industriální. V mnoha menších zemích tak byl nastolen státní systém, v jiných systémy provinční, krajské či okresní, a mnohé z nich existují dodnes. Tento stav jsem charakterizoval jako **lokální myšlení a konání**, jde o druhou křivku S ve školství, kdy

...školství nemělo za úkol pouze rozvoj jednotlivce, ale mělo postihovat a podporovat celé komunity, v nichž lidé zaujímali pozice na základě úrovně dosaženého vzdělání. (Townsend, 2009, s. 357)

V tomto období se určitého vzdělávání dostávalo již většině populace a mnoho lidí dosahovalo vzdělání dobré úrovně.

Začátkem 80. let 20. století vzbudily znepokojení nad osudem starých západních mocností zkvétající asijské ekonomiky, jak o tom svědčily dokumenty jako *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) v USA, kde bylo školství poprvé identifikováno jako zároveň ekonomická hodnota a věc sociálního významu. Začali jsme na Západě slyšet novou terminologii – o státním kurikulu, státních cílech vzdělávání a státních testech, jejichž smyslem bylo uplatnit standardizovanější přístup ke vzdělání napříč různými regionálními systémy. Federální orgány v zemích, jako jsou Spojené státy, Velká Británie nebo Austrálie, začaly v rámci školského systému vznášet požadavky, aby se všem žákům dostalo vzdělání odpovídajícího potřebám „věku vědomostí“. S technologickými změnami poklesly možnosti zaměstnávání velkého počtu lidí v průmyslových závodech (industriální věk). Potřeba vysoce kvalifikované pracovní síly (věk znalostí) znovu změnila náš náhled na školství. Chtělo se od něj, aby **myslelo celostátně a konalo lokálně**, a tak se začala odvíjet třetí křivka S.

Právě v tomto okamžiku dějin školství začalo mít hnutí za efektivitu školy skutečný vliv na to, jak jsme o školách smýšleli. Před tímto časovým zlomem bývala změna víceméně uvolněnou záležitostí a zdokonalování práce školy čímsi navíc. Výzkum efektivity školy však záhy ukázal, že od počátku

osmdesátých let nebylo již udržitelné dřívější vnímání společenských tříd jako příčiny rozdílných žákovských výsledků. Jak řekl Reynolds, výzkum efektivity školy měl pozitivní dopad v tom, že „pomohl skoncovat s názorem, že školy nedokáží měnit společnost okolo sebe... a s mýtem, že dítě se rozvíjí pod natolik silným vlivem rodinného zázemí, že školou zůstane nepoznamenáno“ (Reynolds, 1994, s. 2). Na druhé straně Reynolds říká, že výzkum efektivity neblaze zapůsobil „mohutným rozšířením populárního názoru, že školy nejenže mohou mít význam, ale mají význam veškerý“ (Reynolds, 1994, s. 4). Právě toto selektivní využití výzkumu efektivity školy na vládní úrovni pravděpodobně zbrzdilo pokrok v této oblasti, neboť postavilo výzkumníky efektivity školy do opozice k sociálně kritickým teoretikům, ač obě skupiny hledaly v podstatě totéž východisko. Ještě začátkem nového tisíciletí byly každopádně rozdíly mezi oběma skupinami zřetelné. Roku 2000 byla ICSEI vyzvána Americkou asociací pedagogického výzkumu k uspořádání sympozia o mezinárodních trendech ve výzkumu efektivity a zdokonalování práce školy, jehož součástí byla sekce pod názvem *Efektivita školy dospívá – ovlivňuje 21 let po Edmondsovi a Rutterovi reformu školy pozitivně, či negativně? Z iniciativy této sekce vzešly čtyři příspěvky* (Reynolds, Teddlie, 2001; Slee, Weiner, 2001; Teddlie, Reynolds, 2001; Thrupp, 2001) a živá diskuse. Téma si získalo takový zájem a příspěvky tak dobrý ohlas, že bylo rozhodnuto publikovat je jako podnět k další diskusi v časopise *Journal of School Effectiveness and School Improvement* (sv. 12, č. 1, březen 2001).

Do poloviny let devadesátých – dříve než „celostátní“ názor na školství (třetí křivka S) měl dost času vyvrát – začal vyvolávat novou úroveň diskuse projekt srovnávacího hodnocení TIMSS (původně *Third International Mathematics and Science Study*, dnes *Trends in International Mathematics and Science Study*). Jakmile se z iniciativy OECD přidal program mezinárodního hodnocení studijních výsledků PISA, jehož prostřednictvím měli být testováni žáci v zemích zastupujících 89 % světové ekonomiky, začalo toto mezinárodní srovnávání generovat čtvrtou křivku S, pro niž je příznačné **myslet mezinárodně a konat lokálně**. Ačkoli se prováděly mezinárodní komparace a celé státy sdílejí určité povědomí o kurikulu, pedagogice a řízení škol, jako dějiště změny byly nadále chápány jednotlivé školy. Byť se určitého vzdělání dostává dnes téměř každému, ukázal se cíl vysoce kvalitního vzdělání ve všech zemích jako nedosažitelný. Vrátime-li se k Bearově terminologii, během této čtvrté vlny bylo možno označovat dominantní metaforou akontabilitu, přičemž mechanismy, skrze něž ji mnoho států uplatňovalo, se kryjí s tržními principy. Stejně jako zbytek světa přijal koncepci globálního trhu, i trh vzdělávací byl postaven na principech privatizace a volby. Zejména vládní hlasy v západních státech více či méně mlčky uznaly, že si nemohou dovolit vzdělávat každého na nejvyšší úrovni (navzdory rétorice, která to proklamuje) a uchýlily se k pohodlnějšímu přístupu, který spočívá v podpoře soukromé-

ho podnikání jako prostředku směřujícího k tomuto cíli. Řečeno zkrátka (a možná surově) – od představitelů západních vlád slyšíme: „Když se vám nelíbí škola, v níž jste, jděte do jiné. Jestliže vám nestačí státní systém, pomozte si v soukromém.“ To umožnilo vládám udržovat rozpočty na školství v dimenzích, které vydávají za rozumně uměřené, a plnit jiné rostoucí požadavky na podporu (od výdajů souvisejících s rychle stárnoucí populací seniorů a těch, kteří se mezi ně brzy zařadí, po vzkvétající rozpočtové položky na potírání terorismu – jimž by nejspíše ulehčilo právě vzdělávání světové populace a nabídka slušných pracovních míst, i kdyby pouhé procento lidí díky tomu upustilo od podpory této radikální formy změny). Výzkum efektivit školy však v mnoha případech posloužil na obranu vládních rozhodnutí. Argumentem přitom bylo, že čím decentralizovanější škola je, tím efektivněji vypadá. Typické pro takovou souvislost bylo prvotní stanovisko Caldwellovo (1993, s. xi):

Síly, jež formovaly současné i nově vznikající modely řízení škol a školství, věnují pozornost efektivitě v řízení veřejného vzdělávání, účinkům recese a finanční krize, komplexitě poskytovaného vzdělávání, učitelským a rodičovským právomocem, potřebě flexibility a schopnosti reagovat na podněty, hledání efektivit a zdokonalování práce školy, možnostem volby a tržním silám ve školství, vzdělávací politice, tvorbě nových rámců pracovněprávních vztahů a genezi celostátně závazných pravidel.

Časem Caldwell tuto souvislost formuloval zřetelněji (1996):

...když se pečlivě podíváme na školy, které prošly zdokonalením, nebo na školy takzvané efektivní, vidíme ve všech případech, že lidé se chopili iniciativy, aby rozhodli sami za sebe, vyřešili vlastní problémy a stanovili vlastní priority. Jde zpravidla o školy, které si nějakým způsobem dokázaly vybrat svůj personál. Charakteristiku školy, která se zdokonaluje, můžeme tedy nalézt v systému samosprávných škol.

Toto tvrzení je reflexí určité slepé víry, že pokud současné praktiky škol, které mají úspěch, převzou školy ostatní, budou všechny školy stejně úspěšné. Avšak každému, kdo jen zavadil o základy filozofie, musí být zřejmá falešnost takového argumentu. Aplikovaný úsudek, že

jestliže	všechny efektivní školy jsou samosprávné
a	všechny školy jsou samosprávné
pak	všechny školy jsou efektivní

je stejně neplatný jako:

jestliže	všechna červená jablka jsou kulatá
a	všechna jablka jsou kulatá
pak	všechna jablka jsou červená

Tato dvě stanoviska ukazují na jasný vztah mezi výzkumem efektivity školy, decentralizací a také tržní orientací, která stojí za odůvodněním školské politiky mnoha států. Zároveň je to souvislost, s níž by většina lidí zabývajících se efektivitou školy nesouhlasila, neboť zde artikulujeme velmi jednoduché odpovědi na velmi složité otázky.

Říci můžeme tolik, že dosáhnout posunu ve výsledcích žáků se jeví jako velmi obtížné i po všech reformách, které se v poslední době uskutečnily. Výsledky testů porozumění čtenému textu, jak je v Americe provádí *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), zůstávají za posledních více než čtyřicet let snah o vzdělávací reformu víceméně nezměněny (Rampey, Dion, Donahue, 2009). Máme určité doklady o tom, že mezera mezi sociálně znevýhodněnými a sociálně znevýhodněnými žáky se poněkud zacelila, ale tato skutečnost je omezena na základní stupeň vzdělávání. Jakmile žáci přejdou na střední školu, je úroveň jejich výkonu stejná jako v 70. letech minulého století. Navzdory existenci všech zdrojů a reformních snah po zveřejnění zprávy *A Nation at Risk* v letech osmdesátých jsou celkové výsledky namnoze stejné, jako vždy bývaly.

Přítom i zajímavá studie, kterou publikovali Alexander, Entwisle a Olson (2001), ukazuje, že dopad pozornosti školám ve věci žákovských výsledků není tak spravedlivý, jak bychom si mysleli. V aktualizované podobě studie sledovali autoři 20 základních škol v oblasti města Baltimore a dospěli k závěru, že:

...kumulativní vzestup výkonu za prvních devět let vzdělávání vyovídá zejména o učení ve škole, kdežto rozdíl výkonu žáků nízkého a vysokého socioekonomického statusu v 9. ročníku vyovídá hlavně o rozdílném „letním učení“ během těchto devíti let. (Alexander, Entwisle, Olson, 2007, s. 1)

Ukazuje se, že chudší žáci a především žáci ze středních vrstev si vedou lépe než jejich vrstevníci z vrstev socioekonomicky vyšších během školního roku, ale celkový výkon snižuje doba, kdy žáci zůstávají mimo školu. Možná jsou tedy školy efektivnější, než nakolik jim věří politikové, ale jejich schopnost vyrovnat sociální znevýhodněnost je oproti předpokladům nižší, neboť během doby, kterou žáci z chudších rodin tráví mimo školu, vliv komunity znehodnotí, co se škole a učitelům podařilo.

V každém případě lze prohlásit, že se nám jako společností z různých částí světa nepovedlo naplnit aspiraci na zajištění kvalitního vzdělání pro všechny, a to vzdor všem reformám, financím a úsilí. Zpráva o výzkumu PISA v roce 2006 udává:

Můžeme vystopovat změnu ve výsledcích testů porozumění čtenému textu za období posledních šesti let. Výsledky říkají, že mezi zeměmi OECD zůstala výkonnost v tomto

ohledu od výzkumu PISA 2000 po výzkum 2006 zhruba stejná. To ovšem musíme vidět v kontextu značného nárůstu výdajů. Mezi lety 1995 a 2004 vzrostly výdaje na jednoho žáka na základním a středním stupni vzdělávání v průměru země OECD o 39 % v reálných číslech. (PISA, 2006, s. 48)

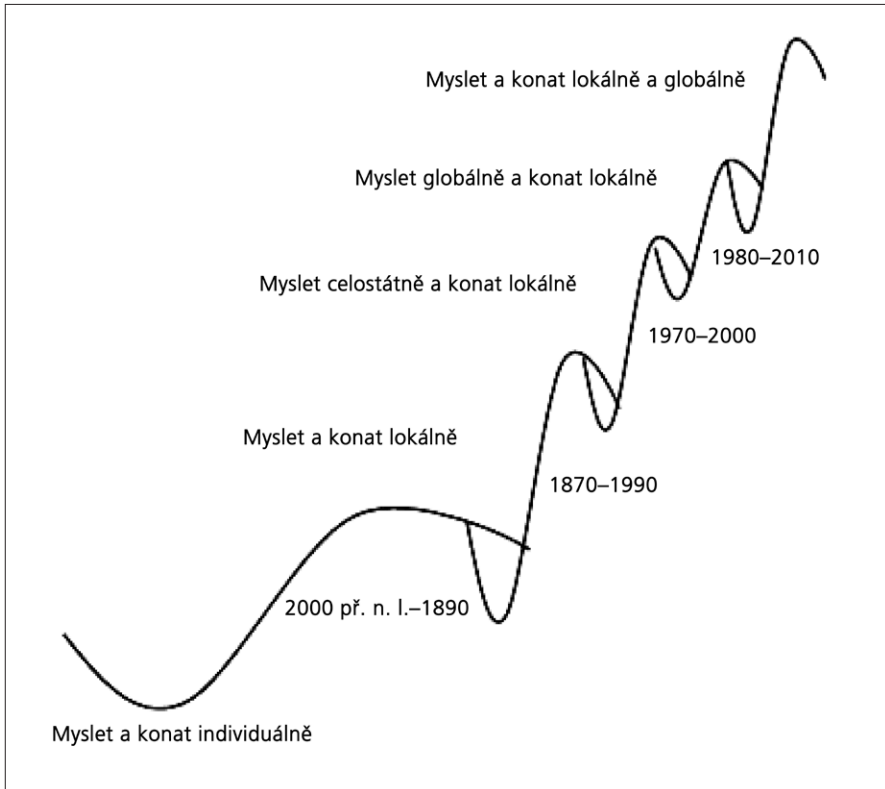
Z toho by mohlo plynout, že naše snahy o reformu škol lze nahlížet jako nákladově neefektivní, případně neefektivní v každém ohledu. Posunuli jsme se z dob, kdy jsme měli jednotlivého učitele, který pracoval s jedním nebo několika žáky, přes období rozvoje tříd, škol a školských systémů do éry, kdy se o lokální školské systémy zajímá stát a kdy globální srovnávání určuje politiku těchto systémů. Překročili jsme to, čemu Beare říká preindustriální, industriální a postindustriální metafora vzdělávání, a jsme ve stadiu, které nazývám metaforou akontabilní. V jeho rámci byl dán k dispozici trh a volitelné programy jako prostředek podpory vzdělání pro všechny. Takové vzdělávání tu však ještě zdaleka nemáme. Charakterizoval jsem tento stav takto (Townsend, 1998, s. 248):

Zvládli jsme výzvu k posunu od kvalitního školského systému pro několik lidí ke kvalitnímu školskému systému pro většinu. Naší další výzvou je nyní posun od kvalitního školského systému pro většinu ke kvalitnímu školskému systému pro všechny.

Už roku 1981 řekl Minsey, že předchozí školské reformy se podobaly přeskupení hraček v koši, ač naší skutečnou potřebou je nový koš na hračky. Potřebujeme se nyní posunout k další křivce S, která nás přiblíží školství univerzální kvality, v němž každý jednotlivý žák prožije úspěšnou zkušenost se školou.

Jsem přesvědčen, že v rozpětí této nové křivky S bude nutno **myslet i konat lokálně i globálně**. Za tím účelem se opět musí změnit metafora pro školství od akontability, která se zjevně neosvědčila, k sociální spravedlnosti a našemu konání ve prospěch kvalitního vzdělání světové populace. Dospíváme k poznání, že má-li nastat skutečné vzdělávání, nemůžeme mít školství pro několik bohatých a privilegovaných (preindustriální metafora), nemůžeme pojímat školy jako továrny (industriální metafora) nebo obchodní podniky (firemní metafora) a nemůžeme očekávat, že naše problémy vyřeší trh (akontabilita), nýbrž musíme vidět vzdělávání jako globální zkušenost s lidmi spolupracujícími ke zdokonalování sebe sama, místní komunity i planety jako celku. Zaměření musí být celosvětové, uspět musejí všichni lidé.

Obrázek č. 1: Křivky vývoje školního vzdělávání



Charakterizujeme-li křivky S postupně od počátků dějin školství, pak vývoj školství v čase můžeme dokumentovat následujícím způsobem:

Tabulka č. 2: Vývoj školství

Období	Těžiště	Skutečně vzděláváno	Převládající paradigma doby
před 1890	individuální	málo lidí	myslet a konat individuálně
70. léta 19. stol. – 1990	lokální	někteří lidé	myslet a konat lokálně
70. léta 20. stol. – 2000	státní	hodně lidí	myslet celostátně a konat lokálně
80. léta 20. stol. – 2010	mezinárodní	velká většina lidí	myslet globálně a konat lokálně
2010 – dosud	globální	individuálně všichni lidé	myslet a konat lokálně a globálně

Jak jsem také již uvedl (Townsend, 2009, s. 364), plyne z toho, že mnoho věcí je třeba dělat jinak:

...musíme se posunout dále od akontability, která je pouhým procesem počítání a výběru a jeví se jako vhodná především k tomu, aby politikové mohli podávat komunitám nabubřelá oznámení bez hlubší nebo i veškeré analýzy, k odpovědnosti a potřebám mladých lidí, jimž sloužíme a s obledem na něž máme interní motivaci zdokonalovat školy – ne proto, abychom dobře vypadali, ale proto, že je to vůči mladým lidem, s nimiž nás pojí interakce, správné. Za těchto okolností uznávají komunity i státní orgány, že jejich zákonnou i morální odpovědností je zabezpečit všem lidem ve svém okruhu vzdělání nezbytné k tomu, aby naplnili svůj potenciál jako občané globálního světa.

Souvisejí s tím implikace pro posun k lokálnímu i globálnímu myšlení i konání na úrovni školské politiky, pro úroveň praktickou i pro přípravu učitelů a vedoucích pracovníků škol. Do všech těchto úrovní je zakomponován pohled na to, jak strukturujeme školství na systémové rovině, jak je třeba měnit vedení a praxi ve třídě a jaké jsou vlivy na kurikulum a pedagogiku. To vede k novým koncepcím ve vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků. Jelikož jsem se všem těmto otázkám stručně věnoval dříve (Townsend, 2009), rád bych se na závěr tohoto textu zaměřil na to, jak zapůsobí lokální i globální myšlení i konání na naše chápání procesů zefektivňování a zdokonalování práce školy, a zformuloval několik provizorních stanovisek k tomu, kam tyto procesy mohou pokročit, aby napomohly změně školství na globální úrovni.

Efektivita a zdokonalování práce školy: myslet a konat lokálně a globálně

Jednou z původních vůdčích zásad výzkumu efektivity školy byla víra v sociální spravedlnost. Snad nejlépe to vyjádřil Edmonds (1978, s. 3), když řekl:

Konkrétně požadují od efektivní školy, aby přivedla děti z chudých rodin k minimálnímu zvládnutí dovedností základního školství tak, jak je dnes jejich zvládnutím charakterizován minimální žákovský výkon dětí středních vrstev.

Od té doby uplynulo mnoho času a jistě jsme prošli snazšími i obtížnějšími úseky cesty. Avšak vcelku se tato oblast pohnula kupředu. V závěru jedné z našich publikací (Townsend, Clarke, Ainscow, 1999, s. 365) jsme poznamenali:

To, co při námi nastíněných scénářích znamená být efektivní školou, s sebou nese, že dalších dvacet let výzkumu bude možná ještě zajímavějších než všechno, na co jsme upozornili v této knize. Bude to cesta, kterou stojí za to nastoupit.

Nacházíme se nyní v polovině tohoto dvacetiletého období, co tedy lze říci? Jednak že efektivitě školy se svým způsobem daří setrvat v úzkých vazbách na vládní politiku, která pěje neupřímnou chválu na sociální spravedlnost, ale nemá dost sil k jejímu uplatnění. Jak jsem již řekl, schopnost vlád selektivně využívat výzkum a ignorovat mnohem robustnější i citlivější metody analýzy jeho dopadů – neboť to vše přestává časem vyhovovat potřebám vládní moci – byla celému hnutí v posledních více než deseti letech na újmu. Data shromážděná prostřednictvím raných studií byla využita jako hlavní argument jedné z rozmáchlých reforem, které se v minulých dvou dekadách odehrály – posunu k samosprávným školám, jež nyní představují uznávanou formu kontroly školství v řadě zemí světa, přičemž další mají následovat. Může se lišit terminologie, ale dopad namnoze zůstává. Odpovědnosti zakotvené dříve v centru se posunuly do škol a nastalo nesmírné rozšíření forem akontability, resp. skládání účtů. Za nového režimu akontability se srovnávají státy mezi sebou, srovnávají se kraje a provincie v rámci státu, měří se mezi sebou okresní a místní správní úřady a jednotlivé školy se označují za úspěšné, či nikoli, přičemž důsledky pro školy neúspěšné se různí od následného získávání dalších finančních prostředků a podpory u některých po uzavření u jiných.

Je nicméně průkazné, že shromažďování a analýza dat je u mnoha faktorů, které jsou ve hře, mnohem platnější a citlivější. Díky víceúrovňové analýze a intenzivnějšímu zaměření na široké spektrum škol namísto okrajových případů máme dnes mnohem zřetelnější povědomí o efektivitě školy a třídy než před desetiletím. Stringfield (2010) konstatuje, že „souběžný vývoj kvantitativních měřítek, napojených na analýzu víceúrovňových kvantitativních dat, a stále sofistikovanějších metod kvalitativních se odráží v rychle se vzrůstající oblasti smíšených výzkumných metod“ a Creemers a Kyriakides (v tisku) se stavějí za „využití dynamické perspektivy efektivity a zdokonalení školy, přičemž potřebujeme k učitelské praxi přístup, který je podložen teorií a zároveň stojí na průkazném materiálu“. A konečně Bisschoff, Rhodes a Day (v tisku) bohatě dokládají, že co může vypadat jako efektivita v mnoha západních zemích, nemá význam v místech, jako je subsaharská Afrika, kde sama školní docházka (nemluvě o tom, zda pravidelná a bezpečná) je bonusem pro život mladých lidí.

Poukázal jsem (Townsend, 2007, s. 951) na potřebu nových úhlů pohledu na oblast efektivity a zdokonalování školy. Je třeba nově definovat:

- koncepci efektivity tak, aby brala v potaz kontextuální otázky, které se na různých úrovních školství vynořují;
- měření efektivity tak, aby nebralo v potaz úzké výstupy, ale široké a založené na realitě lidské zkušenosti ve světě;
- struktury a implementaci výuky tak, aby brala v potaz komplexitu této zkušenosti;

- zkušenosti žáků ze školního vzdělávání na základě toho, co dnes víme o učení, kontextuálních vlivech a změnách daných globalizací a novými technologiemi;
- vzdělávání učitelů tak, aby bralo v potaz výše naznačené otázky efektivity v souvislosti s profesním vzděláváním a rozvojem učitelů a vedoucích pracovníků škol.

Máme-li vzít vážně prohlášení o lokálním i globálním myšlení i konání, musíme definovat pojmy lokálnosti a globálnosti a přitom brát v úvahu jejich různé roviny. Je-li žák jevem lokálním, pak třída je globální, je-li třída lokální, pak je globální škola, pokud je škola lokální, globální je systém, pokud je systém lokální, pak společnost nebo komunita, v níž funguje, je globální, a konečně je-li společnost lokální, je svět globální. V každé z těchto rovin působí několik aktérů, a jestliže máme lokálně i globálně myslet i konat, přicházejí implikace ve smyslu nalezení nejlepší světové praxe a jejího přenosu do konkrétních tříd, škol a školských systémů. A jelikož nejlepší světová praxe třídy existuje v (dosud nenalezených) třídách, jde o to zjistit, kde takové třídy jsou, podrobit je výzkumu a výsledky přetavit do určité formy komunikace, na kterou uslyší ostatní. Závěrečnými náměty k úvaze v souvislosti s výše uvedenými požadavky by mohly být následující otázky:

K nové definici koncepce efektivity tak, aby brala v potaz kontextuální otázky, které se na různých úrovních školství vyskytují – co by se změnilo, kdyby měřenou jednotkou efektivity byla některá z následujících rovin?

- školský systém
- obec
- žák
- rodina
- stát

K nové definici měření efektivity tak, aby nebralo v potaz úzké výstupy, ale široké a založené na realitě lidské zkušenosti ve světě – jak bychom měřili následující jevy?

- výchova pro život, pro přežití (základ všeho dalšího);
- chápání našeho místa ve světě (jak rozvinout a využít osobní nadání?);
- chápání komunity (jak jsme navzájem propojeni?);
- chápání osobní odpovědnosti (vědomí, že členství ve světové komunitě s sebou nese práva i odpovědnost).

K nové definici struktury a implementace výuky tak, aby brala v potaz komplexnost této zkušenosti – kde se uskutečňují zásadní rozhodnutí o tématech školství?

- na celostátní úrovni;

- na úrovni místní správy;
- na úrovni školy;
- jinde.

Máme-li zaměřovat pozornost na každé dítě, kde se o něm má rozhodovat?

K nové definici zkušenosti žáků ze školního vzdělávání na základě toho, co dnes víme o učení, kontextuálních vlivech a změnách daných globalizací a novými technologiemi. Odpovídá-li níže popsaná situace současnému stavu, co můžeme změnit, aby si druhá skupina vytvořila stejný postoj jako první?

Každé ráno se ve všech školách na světě scházejí dvě skupiny žáků, které se liší představou o tom, jak bude vypadat nový den. Jedni přicházejí do místa, které se jim líbí (škola), pracovat s lidmi, které mají rádi (učitelé), na něčem, co má smysl (učení) a v budoucnu přinesou ovoce. Druzí přicházejí do místa, které rádi nemají, pracovat s lidmi, o nichž si myslí, že nemají rádi žáky, a na něčem, co nemá smysl pro budoucnost, která stejně neexistuje. (Townsend, 2007, s. 957)

K nové definici vzdělávání učitelů tak, aby bralo v potaz otázky efektivity v souvislosti s profesním vzděláváním a rozvojem učitelů a vedoucích pracovníků škol. Jestliže se nejlépe učíme hledáním odpovědí, jaký typ učitele potřebujeme?

Existují dva typy učitelů — vykladatelé a tazatelé. (Clinch, 2001, s. 43)

Stále ještě nám zbývá definovat efektivitu školy tak, aby ve všech zemích bylo srozumitelné, co tento termín znamená. Nejprve je nutno identifikovat, co potřebujeme měřit, potom přijít s příslušnými metodami a nakonec sestavit vzdělávací programy, které umožní učitelům a vedoucím školským pracovníkům rozvinout jejich dovednosti na nejvyšší možné úrovni. Ani to není jednoduchý úkol, neboť jak jsem zdůraznil (Townsend, 2010, s. 15), vlády různých zemí světa se v otázkách rozvoje učitelů a vedoucích pracovníků škol zaměřují na dosti různé aspekty:

Na Floridě v Americe se zaměřují především na to, „co“ je vedení školy. V australské Victorii se dostali dál a uvažují i nad lidmi, kterých se týká, a ptají se „jak“.

Žádná z těchto otázek není snadno zodpověditelná – a chybuje ten, kdo si myslí, že je, neboť přisuzuje složitým problémům jednoduchá řešení. Když se nad těmito otázkami zamýšlíme, vidíme před sebou navzdory všemu pokroku, zejména v posledních deseti letech, ještě dlouhou cestu. Nepochybně však můžeme říci, že pokud na vývoj efektivity a zdokonalování práce

školy z předchozí dekády navážeme v dekadě příští, výrazně se přiblížíme řešení složitého problému vzdělávání pro všechny tak, aby dosáhlo žádoucí kvalitativní úrovně.

Literatura

- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R., OLSON, L. S. Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 2007, roč. 72, č. 4, s. 167–180. ISSN 0003-1224.
- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R., OLSON, L. S. Schools, Achievement and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2001, roč. 23, č. 2, s. 171–191. ISSN 0162-3737.
- BEARE, H. Enterprise: The New Metaphor for Schooling in a Post-Industrial Society. In TOWNSEND, T. (Ed.). *The Primary School in Changing Times: The Australian Experience*. London, New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-14656-2.
- BISSCHOF, T., RHODES, C., DAY, C. Good Schools for Some But Why Not Better Schools for All? Sub-Saharan Africa in Transition. In DAY, C. (Ed.). *International Handbook on Teacher Education*. Springer, (v tisku).
- CALDWELL, B. *Decentralising the Management of Australia's Schools*. Melbourne: National Industry Education Foundation, 1993. ISBN 0-646-14669-6.
- CALDWELL, B. The Victorian State School System. *Part of a radio interview with Jane Figgis on Education Report*. Radio National, 27. března 1996.
- CLINCH, R. *Secret Kids' Business*. Melbourne: Hawker–Brownlow, 2001.
- CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L. Using Educational Effectiveness Research to Improve the Quality of Teaching Practice. In DAY, C. (Ed.). *International Handbook on Teacher Education*. Springer. (v tisku).
- DRUCKER, P. F. *The ecological vision: reflections on the American condition*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1993. ISBN 0-765-80725-4.
- EDMONDS, R. A. Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling. *A paper presented to National Conference on Urban Education*. CEMREL, St. Louis, USA, 12. června 1978.
- HANDY, C. *The Age of Paradox*. Boston: Harvard Business School Press, 1994. ISBN 0-87584-425-1.
- MINZEY, J. D. *Community Education and Community Schools*. Frankston: State College of Victoria, 1981.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation At Risk: the Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.
- PHILLIPS, W. *The „S“ Curve*. 2008 [online]. [cit. 2010-10-24]. Dostupné z: <<http://www.qm2.org/mbriefs/scurve.html>>.
- PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD, 2006.
- RAMPEY, B. D., DION, G. S., DONAHUE, P. L. *NAEP 2008 Trends in Academic Progress (NCES 2009–479)*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009.
- REYNOLDS, D. *The Effective School. A revised version of an Inaugural Lecture*. University of Newcastle upon Tyne, říjen 1994.

- REYNOLDS, D., TEDDLIE, C. Reflections on the critics, and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 99–113. ISSN 0924-3453.
- ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press, 1962. ISBN 0-029-2665-05.
- SLEE, R., WEINER, G. Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 83–98. ISSN 0924-3453.
- STRINGFIELD, S. *Smíšené výzkumné metody* [online]. Zpráva pro: TOWNSEND, T. 19. ledna 2010 [cit. 2010-10-24]. Osobní komunikace.
- TEDDLIE, C., REYNOLDS, D. Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 41–82. ISSN 0924-3453.
- THRUPP, M. Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 2001, roč. 12, č. 1, s. 7–40. ISSN 0924-3453.
- TOFFLER, A. *Future Shock*. London: Pan, 1971. ISBN 0-8488-0645-X.
- TOWNSEND, T. (Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*. New York: Springer, 2007. ISBN 978-1-4020-4805-0.
- TOWNSEND, T. (Eds.) *The Primary School in Changing Times: The Australian Experience*. London, New York: Routledge, 1998. ISBN 0-415-14655-9.
- TOWNSEND, T. Thinking and Acting both Locally and Globally: From Sustainability to Regenerative Leadership. *A keynote presentation to the International Congress for School Effectiveness and Improvement Annual Conference*, Kuala Lumpur, Malaysia, 4. ledna 2010.
- TOWNSEND, T. Third millennium leaders: Thinking and acting both locally and globally. *Leadership and Policy in Schools*, 2009, roč. 8, č. 4, s. 355–379. ISSN 1570-0763.
- TOWNSEND, T., CLARKE, P., AINSCOW, M. Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement. In TOWNSEND, T., CLARKE, P., AINSCOW, M. (Eds.). *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets and Zeitlinger, 1999, s. 353–366. ISBN 90-2651-541-3.

O autorovi

Prof. TONY TOWNSEND, Ph.D., je vedoucím Katedry veřejných služeb, vedení a řízení ve vzdělávání na univerzitě v Glasgow. V nedávné době byl předsedou Mezinárodního kongresu pro efektivitu a zdokonalování práce škol (ICSEI) a předsedou správní rady Mezinárodní rady učitelského vzdělávání (ICET). Působí jako hostující profesor v USA a Jihoafrické republice. Jeho výzkumné zájmy zahrnují efektivitu a zdokonalování práce škol, restrukturalizaci škol s důrazem na veřejné vzdělávání, vedení ve školách a veřejných organizacích, strategické plánování, globální vzdělávání a komunitní vzdělávání a rozvoj. Kontakt: Tony.Townsend@glasgow.ac.uk

About the author

TONY TOWNSEND is Chair of Public Service, Educational Leadership and Management at the University of Glasgow. Formerly President of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) and President of the Board of Directors of the International Council on Education for Teaching (ICET), he is now visiting professor in the

USA and in South Afrika. His research interests include school effectiveness and improvement, school restructuring with a particular emphasis on public education, leadership in both schools and public sector organisations, strategic planning, global education and community education and development.

Contact: Tony.Townsend@glasgow.ac.uk