

Pol, Milan

Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1998-1999, vol. 47-48, iss. U3-4, pp. [59]-80

ISBN 80-210-2310-4

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104665>

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.

MILAN POL

ŠKOLA: ORGANIZACE BĚŽNÁ, SPECIFICKÁ ČI SNAD POSPOLITOST?

Škola jako běžná organizace

Diskuse o škole, o její povaze z hlediska organizace a řízení, a o vztahu této povahy k jiným organizacím a k obecné teorii a praxi řízení nevyznívají jednoznačně. Školy jsou převážně vnímány jako organizace a spor se častěji nevede ani tak o tom, zda-li tomu tak je či nikoli, jako spíše o tom, jakými organizacemi vlastně jsou, a co z toho vyplývá pro jejich řízení. V této rovině diskusí lze v zásadě vyčlenit dvě skupiny názorů.

Na jedné straně se někteří autoři snaží přesvědčit, že obecné principy organizace a jejího řízení je možné uplatnit ve všech prostředích, tedy i ve škole, na kterou tak není třeba brát zvláštní ohledy. Např. podle Handyho (1984) školy „mají mnoho společného s jinými organizacemi, které lidi za nějakým účelem spojují dohromady“. Také Haag (1982) odmítá myšlenku, že škola vyžaduje zvláštní ohledy. Za neopodstatněný považuje názor, že každý druh lidského podnikání je unikátním případem, který potřebuje své vlastní, specifické řešení. Velmi často se tak sice přiznává, že v případě škol jde o vysoce komplexní organizace, které se musejí vyrovnávat s některými obtížnějšími a složitějšími okolnostmi, ale od jiných organizací se silně neliší. Koneckonců, stejně jako u jiných tradičních organizací, i ve školách jsou formulovány cíle a úkoly, je v nich poměrně jasně rozdělena práce, v zájmu koordinace rozmanitých aktivit jsou školy vnitřně strukturovány, formální pravomoci v nich bývají svěřeny některým jejím členům, uplatňují se v nich konkrétní řídicí postupy. Také školy jsou nuceny vnímat vnější prostředí a jeho proměny, myslet na svou budoucnost. I ve školách lze tedy vidět základní prvky běžné organizace, jako je vize, mise, cíl, vedení, struktura, lidský faktor, procesy, zdroje, kultura, a mnohé další (srov. např. Handy, 1984).

To se odráží i v pohledu na (ne)adekvátnost přístupů k řízení škol. Představa, že se školy vlastně příliš neliší od organizací působících v jiných oblastech lidské činnosti, vede mnohdy k názoru, že je lze řídit prakticky týž či velmi podobným způsobem, jakým jsou řízeny ostatní typy organizací (např. výrobní,

prodejní, jiné servisní, apod.). Wright (1989) má např. za to, že k tomu, aby školy dosahovaly svých organizačních cílů a současně byly schopny skládat účty ze své práce druhým, není důvod řídit je jinak než hospodářské organizace. Problém podle něj spočívá především v tom, že inspektoři, ředitelé a ani učitelé (o rodičích či jiných zástupcích „vnějších“ subjektů neuvažuje) obvykle nemají o řízení a správě adekvátní znalosti a nejsou ani vybaveni dovednostmi řídit. I proto je třeba vzhlížet k hospodářskému světu a nacházet v něm náměty pro řízení škol. Mají-li školy fungovat ekonomicky, měli by jejich ředitelé postupovat více s ohledem na to, jak jsou řízeny hospodářské organizace, dovozuje Wright (tamtéž). Podobných příkladů lze uvést více, přestože celkově netvoří převažující většinu.

Škola jako specifická organizace

Druhá skupina názorů je zastoupena výrazně početněji a zdá se, že i přesvědčivěji. Značná část odborné veřejnosti dnes podporuje spíše diferencovaný pohled na organizace a z toho vyvozuje i potřebu specifík v jejich řízení. Tyto difference se týkají i podoby prakticky všechny základních kategorií ve fungování školy. Zdá se, že klíčové místo mezi nimi zaujímá specifikum procesu vzdělávání a výchovy, který ve škole primárně probíhá, a jedinečnost způsobu, jakým jsou školy včleněny do širšího kontextu. Zásadní i mnohé dílčí rozdíly mají pak významný vliv i na možnosti adekvátního řízení škol. Vzdělávacím institucím je již tedy dnes běžněji přiznávána – vedle jejich „společného organizačního základu“ – řada odlišných, někdy jedinečných rysů, které naznačují nejen potřebu specifických přístupů k jejich řízení, ale dokonce i k přípravě řídících pracovníků (srov. např. Barrell, 1982, Bush, 1986, Derr, Deal, 1978, Glatter, 1972, Paissey, 1992, atd.).

Hlavní zvláštnosti školního prostředí, jak vyplývají ve srovnání s řadou jiných organizací, se nyní pokusíme shrnout. Domníváme se, že je lze hledat zejména v těchto oblastech:

- *Značná vágnost, rozmanitost a někdy i konfliktnost cílů škol*

Pro školy bývá vcelku obtížné definovat cíle, mají-li být uchopitelné, srozumitelné, jasné. Častým rizikem je, že snaha formulovat cíle ustrne na velmi obecných a někdy dokonce vágních formulacích (např. „harmonický rozvoj“, „všestrannost“, „mravní rozvoj“). Situaci však nemusí usnadňovat ani úspěšná snaha rozvinout obecnou formulaci do konkrétnější podoby. Cílů kladených na školy různými subjekty vnějšího prostředí současně bývá velmi mnoho, a protože každý z daných vnějších subjektů může mít i odlišný zájem, bývají tyto cíle zpravidla velmi rozmanité, někdy vzájemně protichůdné, konfliktní. Je prakticky nemožné, aby škola splnila úkol vyrovnat se s takovým souborem cílů. Školy tak bývají vystavovány do situací, kdy je může prakticky kdykoliv někdo z těch, kdo jsou na její práci zainteresováni, „oprávněně“ kritizovat. Díky těmto problémům s cíli vznikají i obtíže specifikovat kritéria efektivity organizace, případ-

ně hodnocení výkonu jednotlivců. Také proto se často při rozhodování o tom, co činí školu dobrou školou nebo učitele dobrým učitelem objevují spíše mýty a dojmy, než objektivní hodnocení účinnosti (srov. Meyer, Rowan, 1977).

Uvedená mnohočetnost cílů kladených na školy bývá také jednou z příčin toho, že se ve školách, resp. ve školách a jejich bezprostředním okolí jen obtížně udržuje společné směřování lidí. Mnoho cílů nakládaných na školy má latentní ráz, když se vyjádří explicitně, mohou být příčinou konfliktu, soupeření o vzdělávací a výchovné priority. Proto bývá tak obtížné stanovování priorit ve školách.

Některí autoři (Handy, 1984, West-Burnham, 1990, aj.) dokonce hovoří v této souvislosti o organizační schizofrenii škol. Vývoj role učitelů a pohled na sociální účel existence škol vede k mnohočetnosti požadavků na učitele. Výše zmíněné problémy s cíli nezřídka dokonce vyvolávají tendenci škol nepouštět se do skutečně explicitních formulací svých cílů a záměrů. Ale i když školy k tomuto „riskantnímu kroku“ přistoupí, je možné leckdy vidět, že jimi vytyčené cíle nesplňují některé dnes již samozřejmé ohledy. Jde např. o to, že takové formulace připomínají spíše společenské fráze či morální aspirace, než skutečné cíle a záměry, že se v nich jasně nediferencují záměry od cílů, že není jasná jejich uplatnitelnost v praxi, že se cíle a záměry dost jasně nevztahují k učitelům i neučitelským pracovníkům ve škole, k rodičům, ba někdy ani k žákům či studentům, apod. Specifický ráz práce s cíli se zdá být jedním ze zdrojů nejistoty postavení škol.

• *Problémy měření*

Výše uvedenou situaci nezmírňuje ve školách ani otázka měření a následného hodnocení. Měření a hodnocení tu probíhají na různých úrovních a v různých časových horizontech. Řada zásadních ověřování výsledků práce školy musí mít dlouhodobý ráz (v řádu let), ale ani tehdy nelze některé aspekty školního působení dostatečně změřit (např. adekvátnost socializace, rozsah individuálního rozvoje, atd.). Školy patří k institucím, v nichž jsou prostředky i výsledky práce svou povahou nejisté a někdy i ne zcela jasné. Také proto je měření ve vzdělávání a výchově obtížné.

Je snazší měřit kvantitu než kvalitu, ale ve vzdělávání se obecně za důležitější považuje kvalita. Jako zdánlivě prosté a jasné řešení se školám často nabízejí testy. Jimi lze měřit celou řadu dílčích výsledků práce studentů a škol, ovšem rozhodně ne vše podstatné. Podlehne-li škola, resp. její vlivné okolí iluzi o „všespasitelnosti“ testů (obvykle se tak stává se současnou tendencí výrazněji se zaměřovat zejména na znalosti), vzniká riziko, že ona nejobtížněji postižitelná a často zásadní kritéria zůstanou nedoceněna, případně budou dokonce zcela přehlédnuta.

Měření obsahuje možnost srovnávat mezi žáky a školami a týká se i formální odpovědnosti učitelské profese – i to přispívá ke kontroverzím. Součástí této široké otázky by měla být i diskuse o reliabilitě a validitě měření. Problémy měření ve školách přitom nelze podceňovat. Z teorie řízení je všeobecně známo, že absence přijatelné základny pro evaluaci obvykle vytváří v organizacích vážné problémy řízení (Handy, 1984).

• *Členství v organizaci*

Školy jsou organizacemi obvykle nepočetnými (pokud jde o zaměstnance). Současně pracují s mnoha lidmi (žáky, studenty) a potřebují k tomu relativně málo materiálů (např. pomůcek). Lidský faktor v nich sehrává ve všech směrech zásadní roli. Není ale vždy zcela jasné, jak je to vlastně s členstvím ve škole jako organizaci. Různost názorů na to, kdo je a kdo není členem školy jako organizace někdy začíná již u neučitelského personálu školy. Nejvíce neshod však lze zaznamenat v případě členství žáků. Ti jsou jednou označováni za klienty školy, podruhé za členy organizace. Podobně jsou někdy jako klienti a jindy dokonce jako členové vnímáni rodiče žáků. Zdá se, že všeobecný nárůst pravomocí rodičů a zástupců dalších tzv. vnějších subjektů místního prostředí škol (např. rad škol) vede k potřebě stále více s těmito jedinci a skupinami počítat při úvahách, koho do kontextu školy zařadit. Přesto se většinou jeví problematické přímo je zahrnovat do školy jako organizace.

Pro školu není snadné vytýčit hranici organizace, určit členství v ní. Paisey (1992) upozorňuje, že situaci mnohdy neulehčuje ani použití „pevných kritérií“, jako např. „místo práce“, „zdroj odměny“ či „charakter jmenování“. Ve hře je totiž i řada obtížně postihnutečných kritérií, která se týkají toho, jak se lidé, pokud jde o jejich (ne)členství v organizaci, sami cítí. Tak někteří sice nemusejí mít žádný „hmatatelný“ důvod považovat se za členy školy jako organizace, ale přesto tak činí – na základě svých psychologických vazeb. Podobně se mohou někdy cítit organizaci spíše vzdáleni někteří z těch, které organizace jako své členy platí. Vnější organizační hranice je v tomto smyslu nejen obtížně vymezitelná. Někdy se může dokonce zdát důraz na hranici mezi školou (organizací) a jejím vnějším prostředím nepřipadný – spíše totiž prohlubuje, zvýrazňuje odstup mezi školou a těmi, kteří stojí mimo ni, ale přece mají na jejím fungování bytostný zájem (rodiče, apod.). Současná představa o dobré škole počítá s jejími těsnými a organickými vazbami s místním prostředím a s řadou průniků. Vede spíše k oslabení důrazu na vnější organizační hranici školy.

Z jiného úhlu pohledu lze říci, že je organizační hranice stírána i dvojznačností situace okolo (ne)členství ředitele ve škole jako organizaci. Na jedné straně bývá vnímán jako ten, který vede skupinu lidí ve škole působících, je tedy v určitém smyslu „jedním z nich a prvním z nich“, na straně druhé bývá často formálně ustavován do funkce zvenčí a považován za „prodlouženou ruku“ centra školského systému, resp. státu, tedy za státního úředníka. Tato situace někdy vyvolává napětí a konflikty ve škole i mimo ni, obecně je ale jen další součástí sporu o (ne)členství ve škole jako organizaci.

• *Přítomnost dětí a mladých lidí*

Žáci/studenti jsou v centru pozornosti vzdělávacích institucí. Již jsme však naznačili, že není shody v tom, jak na ně nahlížet. Někdy jsou považováni za klienty školy, za její „výstupy“, případně za členy školy jako organizace. Jako klienti by ovšem měli unikátní rysy. Vztah učitelů a žáků/studentů – „klientů“ se tedy v řadě ohledů liší od vztahu jiných odborníků s jejich klienty. S výjimkou nepřijatelných extrémů bývají učitelé s žáky v pravidelném, širokém

a vcelku intenzivním kontaktu, mnohdy několikrát týdně, a to i po léta. Postavení žáků/studentů—“klientů“ je zvláštní i v jiných ohledech. Např. si nemohou vybírat svého učitele, často mají jen velmi omezený vliv na nabízený vzdělávací program, apod. Jde tedy o případ klientství, kdy jsou klientova práva poměrně značně omezena. Klientský vztah nebývá vždy vnímán jako adekvátní i proto, že obvykle bývá vztahem spíše poněkud chladnějším, vztahem s jistým odstupem, s určitou dávkou nedůvěry, apod. Typicky příliš nesměluje k navození osobního, vřelého pouta, k větší otevřenosti.

Pohled na žáka jako na „výstup“ organizačního (školního) snažení přibližuje riziko technokratického vnímání, poněkud svádí k přehlédnutí specifík složitého a citlivého procesu výchovy a vzdělávání, který ve škole probíhá, orientuje až příliš na měření „kvality“ výstupu (mnohdy úzké a realizované spíše až na konci procesu), což nebývá prosto problémů, jak již bylo do jisté míry naznačeno. Je-li žák považován za člena organizace, pak obvykle s výhradou a poukazem na jeho neplnoprávný status a na některé právní aspekty věci.

- *Srovnatelná odbornost základní pracovní kategorie (učitelů, včetně učitelů ve vedení škol)*

Specifikem škol je v určité míře i to, že většina lidí v nich pracujících (učitelů) má srovnatelné vzdělání. Týká se to především přípravné fáze vzdělání (pregraduální), ale větší rozdíly zpravidla nevznikají ani v prostředích s nedostatečně rozvinutým systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé mají často i vzájemně blízké hodnoty, byť nelze pominout např. některé a poměrně časté odlišnosti mezi učiteli jednotlivých skupin vyučovacích předmětů. Týkají se však spíše dílčích představ o tom, jak a proč by měla škola či učitel pracovat, a méně často vykazují zásadní hodnotové odchylky. Různá délka zkušenosti učitelů je jako rozlišovací faktor poněkud přeceňována zejména v prostředích běžných škol, kde riziko převládnutí stereotypu a rutiny zvyšují možnost, že se rozdíly „zkušenostního fondu“ jednotlivců snadno a rychle setrou.

Někdy se o školách hovoří jako o tzv. profesionálních organizacích. Lidé v nich pracující („profesionálové“) mívají výraznější potřebu autonomie pro práci (viz následující bod „profesionální status“), někdy i zájem spoluovlivňovat chod organizace jako celku. Přestože ve školách a mezi učiteli nebývají tendence k účasti na širším rozhodování vždy zcela jednoznačné a přímočaré, potřeba spíše horizontální struktury bez důrazu na formální hierarchii je ve školách zřetelná. A to i proto, že pro školy je typická určitá roztržičnost, separace a úzká předmětová („funkční“) specializace učitelů, tedy faktory poněkud ztěžující jim možnost vnímat školu v její úplnosti, jako celek. Nelze však také nevidět, že nejméně u části učitelů se jejich potřeba (spolu)rozhodovat dostatečně saturuje již v jejich práci ve třídě (v ní mají relativně mnoho autonomie), a v důsledku toho neprojevují tendenci angažovat se v širších rozhodovacích procesech.

- *Profesionální status*

S učitelstvím bývá často spojován tzv. profesionální status. Tzv. profesionalismus obvykle počítá s relativně vysokou mírou autonomie učitelů, s jejich

menší závislosti na byrokratické kontrole. Profesionálové pracují relativně samostatně a využívají k řešení problémů klientů své tzv. „speciální znalosti“. I když je profesionalismus ve vztahu k učitelství nahlížen nejednoznačně, image učitelského profesionalismu podporuje představu o přirozenosti existence samostatných a v určitém smyslu soběstačných jednotek zvaných školní třídy, v nichž učitelé pracují mimo přímou kontrolu těch, kteří jsou jim jinak hierarchicky nadřizeni. Řada autorů tvrdí, že potřeby a normy autonomie jsou mezi učiteli výjimečně trvalé a silné (srov. např. Lortie, 1969, West-Burnham, 1990, apod.).

Učitelé tak typicky pracují relativně nezávisle jeden na druhém a na ostatních skupinách ve škole (např. na vedení školy, případně na odborných pracovnících neučitelské kategorie, pokud ve škole působí, atd.). I když se učitelé s druhými setkávají (např. v různých pracovních skupinách usilujících o rozvoj kurikula, politiky školy v oblasti práce s rodiči, apod.) a práce druhých je pro ně důležitá, ve srovnání se situací v jiných organizacích je míra jejich vzájemné spolupráce typicky poměrně nízká. Převažuje stav, kdy se jednotlivci i jednotlivé skupiny ve škole chovají spíše tak, jakoby na ostatních ve škole nebyli vůbec (vzájemně) závislí.

Autonomie učitelů sama o sobě mnoho neřeší. V novějším chápání obsahu učitelského profesionalismu se, koneckonců, nezůstává pouze u ní, ale namísto „pouhé“ autonomie bývá zdůrazňován pro jedince i školu silnější koncept vzájemné spolupráce učitelů a dalších lidí ve škole (procesu, který se nerealizuje na úkor individuálního růstu lidí, naopak jej podporuje) (srov. Barth, 1990, Hoyle, 1975, Pol, Lazarová, 1999, Sarason, 1990, apod.).

• *Vztah odborníků a laiků*

Výše uvedené naznačuje další specifický aspekt škol jako organizací – vztah tzv. odborníků a tzv. laiků ve školách, resp. v širším školním prostředí. Přestože zejména tradiční pojetí zdůrazňuje určitou výlučnost profesionálů (odborníků) ve věci školního vzdělávání a výchovy, vztah odborníků a laiků není dnes nahlížen jako vztah neslučitelný. Možnost a potřeba komplementárnosti jejich zkušeností, pohledů a přístupů se naopak stále všeobecněji uznává. Na všechny zúčastněné ale klade mnoho nových a specifických nároků. Dá se tedy říci, že odborníci, „kmenoví“ členové školy jako organizace, musejí v zájmu splnění svého úkolu mj. i pomoci laikům k plnohodnotnějšímu postavení v jejich vzájemném vztahu.

• *Specifikum procesů, technologie*

Technologie procesů bývá těsně spojena s cíli organizace. Školy jsou často řazeny k organizacím, kterým jde v určitém smyslu o „přidání hodnoty“ (žákům/studentům). Zatímco např. technologii procesů ve výrobních organizacích bývá relativně snadné vnímat jako sekvenci určitých technik uplatňovaných při práci s určitými materiály, aplikace konceptu technologie procesů na školní prostředí přináší komplikace. Je tomu tak – mimo jiné – i proto, že tu jsou méně jasné identity „materiálů“, s nimiž se „pracuje“, případně „tok pracovního procesu“ probíhajícího ve škole jako organizaci.

Snahy pojmově formulovat technologii procesů ve škole jako organizaci také narážejí na nejasný status žáka. Je-li např. žák nahlížen jako „objekt“, může být práce školy vnímána jako práce „na žákovi“ za účelem dosažení žádoucích výsledků. Jde o „*práci na někom*“, o cosi podobného, jako když řemeslník pracuje na kusu materiálu, aby vytvořil něco, co má jistou hodnotu a může být použito např. jako okrasný předmět. V tomto případě není žák považován za člena organizace, členy jsou jen dospělí ve škole pracující (učitelé, příp. neučitelský personál). Takový přístup bývá spojen s předpokladem, že dospělí (ve škole) *vědí* více a musejí zajistit, aby byly následující generaci předány znalosti a zkušenosti. Z toho lze dále usuzovat, že dospělí mají právo očekávat od mladých lidí určitou míru konformity a přijetí sociálního (školního) uspořádání, které již existuje, ať je jakékoliv.

Je-li žák naopak „subjektem“, můžeme školu vnímat jako organizaci, která pracuje *se* žákem (případně s jeho rodiči, atd.) na dosahování žádoucích výsledků. Jde o věc „*spolupráce s někým*“. Zůstává sice implicitní, co se z žáků skutečně stane, ale pro zdar věci je nutno snažit se vytvářet ty nejvhodnější podmínky. Žák v určitém smyslu reaguje jen na to, co je pro něj užitečné, tvrdí mnozí. V tomto případě lze žáka považovat za člena organizace a měl by hrát ve škole významnou roli při výběru aktivit, poznatků, zkušeností a prožitků, které mají jeho rozvoj podporovat. Vedle toho je ovšem nutné sladit zájmy žáka s legitimními nároky vnějšího prostředí školy (srov. např. Bush, 1986, Paisey, 1992, apod.).

Mezi těmito dvěma spíše poněkud krajními pohledy se vyskytuje řada specifických přístupů. Je jasné, že škola se neangažuje ve změnách stavu neživých objektů ani ve snahách přidávat jim hodnotu, jako tomu je např. v továrnách. Má naopak mnoho společného s organizacemi zaměřenými na práci s druhými lidmi. Orientuje se na učení, rozvoj, růst žáků. Pro systematické a široce založené učení se žáka ve škole je přitom typická řada momentů. K hlavním patří tyto:

- ať jsou žáci považováni za členy organizace či nikoli, mají povinnost navštěvovat školu
- žáci jsou ekonomicky závislí
- věkové rozpětí žáků je omezeno a nedosahuje věku učitelů
- v rámci školy existuje široké rozpětí škály úrovně zralosti a schopností lidí
- učitelé mají v práci s žáky a v péči o ně značné pravomoci
- prostor daný žákům naopak není velký, jejich práva jsou ve školách určitým způsobem omezena, vládnou tu obvykle dospělí.
- žáci jsou vystaveni formativním vlivům, které mají vliv na jejich celkový život a jsou vytvořeny tak, aby tento vliv měly
- žáci se vyjadřují neformálním kolektivním chováním, obvykle ale postrádají jim přímý, formální reprezentativní mechanismus dostatečné síly (žakovské samosprávy takovou roli obvykle nehrají).

Základním a zcela specifickým procesem, který ve škole probíhá, a od něhož se – v dobrém případě – vše ostatní odvíjí, je proces vzdělávání a výchovy. Jde o proces dlouhodobý, převážně, ale ne výlučně realizovaný v dichotomii hromadnosti (vyučování) a individuálního rázu (učení), proces naprosto jedinečný,

velmi citlivý až intimní, který si žádá řadu zvláštních ohledů. Takový proces se ovšem jen obtížně „technologicky“ zajišťuje. Na rozdíl od řady jiných organizací, např. podniků, k nimž mnohdy typicky patří sofistikované, racionální technologické postupy transformace „vstupu“ do požadovaného organizačního „výstupu“, není ve školách k dispozici dostatečně kvalitně vyvinutá technologie, shoduje se řada autorů (srov. např. Handy, Aitken, 1990, Paisey, 1992, apod.). V organizacích, kde jsou „transformační“ postupy spojující vstup s výstupem méně příhodné pro racionální verifikaci, bývají jejich zamýšlené účinky často podporovány společným systémem přesvědčení lidí o vhodnosti věci. Pak lze jednotlivce lépe vést k odpovědnosti za vykonávání úkolu určitým způsobem. Ve školách je ovšem situace jiná. Vztahy mezi vyučováním a učením jsou méně jasně definovány. Existuje tu sice „technologie vyučování“, ale v teorii i praxi mnohdy nebývá snadné určit vztah mezi vyučováním a učebními výstupy. V důsledku toho je to, co tvoří efektivní vyučování nebo efektivní vedení, v podstatě založeno na přesvědčení, že ať učiníme cokoli, bude to mít na učení se jistý dopad (srov. Dreeben, 1970).

• *Roztříštěnost organizační a řídicí struktury*

Vnitřní struktura školy bývá někdy nazývána „buněčnou“ strukturou. Vyznačuje se mj. značnou roztříštěností, tendencí k určité izolaci jednotlivců i skupin, většími nároky na řízení jejich komunikace, spolupráce, na koordinaci. Strukturální specifika škol se však tímto nevyčerpávají. Škola a školský systém jsou často společně charakterizovány jako tzv. volně spojený („*loosely coupled*“) systém. Podle Weicka (1976) a řady dalších autorů školní organizace nezapadají do konvenčních teorií o organizacích. Tím, co je „udržuje při životě“, je především jejich značná rozptýlenost. Pokud bychom vytvořili školu přesně podle tradiční organizační teorie, byla by nefunkční a brzy by se mohla dostat do existenčního ohrožení, píše Weick (tamtéž).

Meyer, Scott a Deal (1979) naznačují, že typicky bývají školy nejméně specifické právě v oblastech, které se nejtěsněji dotýkají jejich vlastní mise – zejména tedy v oblasti obsahu a metod vzdělávání. Ve vzdělávacích systémech tak je sice řada vcelku jasně formulovaných pracovních postupů, které „dávají řád“ učitelské kvalifikaci a certifikaci, akreditaci vzdělávacích programů, rozdělení kategorií a úrovní studentů, atd. To vše ale hraje vlastně jen okrajovou roli ve vztahu k vlastnímu vyučovacímu úkolu – a o ten ve škole primárně jde. Ve vyučování samém je vzájemná interakce mezi učitelem a vyučovaným silně osobní, neřízená a obvykle nepozorovaná jinými.

Skutečná a přímá kontrola nad vlastním vyučováním a případná tendence standardizovat by přitom vyučovací proces prakticky zničila, argumentují výše zmínění autoři. Škola jako organizace je tak vlastně jakousi rozvolněnou vazbou mezi učiteli, kteří jsou relativně autonomní a pracují „za zavřenými dveřmi“ třídy a mezi učiteli a dalšími jednotlivci ze školy či jejího bezprostředního okolí. V tomto smyslu jsou někdy dokonce školy považovány za předchůdce organizací popisovaných v teorii řízení moderních organizací (srov. Meyer, Scott, Deal, 1979, apod.).

Takto volně spojený systém zvaný škola je někdy přirovnáván k organismu, jehož buňky jsou chráněny před jinými buňkami v těle do té míry, že případná nemoc v jednom souboru buněk se nutně nemusí do dalšího souboru buněk přenést. Škola–organismus může tolerovat mnoho „nemocí“ nebo dílčích problémů v částech svého celku, a přece je schopna fungovat dál, zdravě, vitálně v některých svých částech a poměrně přijatelně jako celek. Členové dílčích subsystémů ve škole (oddělení, apod.) však mohou někdy snadno podlehnout iluzi, že je vše v pořádku v celém systému – na základě toho, že se jim jeví být vše v pořádku právě v jejich bezprostředním okolí. Efekty volně spojeného systému zvaného škola tak mohou být nebezpečné i škole samé.

- *Specifika vztahu škol s vnějším prostředím*

Jedním z jasných požadavků na moderní školy (v důsledku ostatně podporujícím i zájem škol samých) je otevřenost vnějšímu prostředí. Školy jsou stále nuceny reagovat na mnoho různých podnětů a tlaků zvenčí, snažit se reflektovat zájmy řady skupin. Škola totiž není účelem sama o sobě, jako např. soukromý sportovní klub nebo diskusní kroužek, i když mnoho aktivit a prožitků žáků a studentů tak lze vnímat. Je vedena k odpovědnosti svým klientům, ale i zadavatelům. Takové organizace jsou v tomto smyslu svým charakterem v podstatě *instrumentální*, jsou to svého druhu „činitelé“ kontrolující omezené zdroje nezbytné k vytváření a distribuci hodnotného zboží či služeb. Svou povahou jsou školy organizacemi proměnlivými, nucenými ke stálé adaptaci (Riggs, 1957, Schon, 1971).

Jednotlivé školy dnes bývají součástí větších organizačních uskupení: místních, regionálních či státních vzdělávacích systémů. Přes posilovanou autonomii projevující se v řadě ohledů školního života podléhají školy pravidlům vznikajícím v těchto uskupeních. Často tato pravidla vytváří někdo jiný než školy samy, jakkoliv se právě škol bezprostředně týkají (např. způsob financování). Zejména na místní úrovni je ve hře řada rozmanitých subjektů: rodiče, zaměstnavatelé, obec, atd. Někteří jejich představitelé bývají běžnou součástí systému správy škol. Školy patří k organizacím *veřejného* sektoru, většinou jsou (spolu)spravovány i veřejností, radou školy, rodičovskými tělesy. Tato správní aktivita bývá zaměřena spíše na politiku a na formální postupy školy v jednotlivých oblastech. Věci každodenního řízení školy obvykle zůstávají v rukou vedení školy – ředitele, učitelů a dalších ve škole působících lidí. Vzdělávací systém tak působí v několika různých arénách. I to zvyšuje nároky na jejich řízení – především na koordinaci, informovanost, komunikaci.

Je zřejmé, že školy jsou rozmanitými vnitřními i vnějšími skupinami ovlivňovány v řadě dílčích i zásadních rozhodování. K těmto skupinám a jednotlivcům patří politikové, úředníci, inspektoři na různých úrovních, rodiče, formální i neformální zájmové a někdy i nátlakové skupiny, atd. Vnitřní i vnější prostředí škol je v tomto smyslu fragmentováno, což ovšem mj. značně problematizuje adekvátnost tendence vést školy přímo k odpovědnosti za rozhodování o jejich řízení. Často totiž není zcela jisté, kde je vlastně skutečné rozhodovací centrum. Školy tak sice mají „virtuální monopol“ na klientelu, jsou však silně závislé na

místní komunitě, na její podpoře. V situaci, kdy chybí jasné ukazatele efektivnosti, a kdy ve školách není dobře vyvinutá a dostatečně „jasná“ technologie, se školy musejí velmi výrazně spoléhat na dobré vztahy s veřejností. Snaží se proto udržovat si image „profesionálních“ organizací, které fungují hladce a účinně.

Všeobecně dnes lze pozorovat určitý posun ve vztazích škol a jejich vnějšího prostředí. Zatímco donedávna byly mnohé školy svým vnějším prostředím do značné míry chráněny, nevystavovány do situace nutnosti boje o samotnou existenci, dnes se namnoze již nemohou těšit z existenčních záruk a jsou podstatně zřetelněji než dosud nuceny samy bojovat o své přežití. Někdy dokonce zanikají. V prostředí otevřenější soutěže o omezené zdroje je bytí či nebytí škol podstatně více uváděno do souvislosti s kvalitou jejich výkonu (byť o spolehlivosti způsobů měření této kvality se leckdy pochybuje), která bývá v řadě případů uváděna do přímého vztahu se stálostí a početností klientely jednotlivých škol. A to jsou za převažujícího systému financování (podle počtu žáků či studentů) a s ohledem na demografické a ekonomické trendy často faktory velmi zásadní. Školám se tedy dostává zvenčí podstatně méně ochrany než dříve (srov. Carlson, 1975, Glatter, 1984, apod.). Podobný posun lze vidět i v našem prostředí (srov. např. Pol, Rabušicová, 1996, Švecová, 1994, apod.).

- *Nemožnost snadno a rychle odstraňovat nefunkční části*

Škola je mnohdy pod tlakem povinnosti realizovat program, který je relativně široký a v určitém smyslu všestranně zaměřený, komplexní, celistvý. V důsledku toho nemůže např. zrušit oddělení učitelů určitého předmětu jen proto, že dlouhodobě nepracuje dobře. S případnými vnitřními problémy podobného druhu se tak škola vyrovnává obvykle podstatně pomaleji a obtížněji. V obchodní organizaci je situace jiná: zjednodušeně řečeno platí, že když se nedaří v prodeji určitého dílčího artiklu, rychle se přestane nabízet. V tomto smyslu škola nemůže být tak flexibilní jako četné jiné organizace.

- *Specifika práce s časem*

Úvahy o tom, že by vedle ředitele měli být zapojeni do řídicí práce ve škole podstatně výrazněji i mnozí další lidé, narážejí na časová specifika školní práce. Naprostá většina těchto „dalších“ lidí (často od úrovně zástupců ředitelů, přes učitele na střední úrovni řízení, až k „běžným“ učitelům) má na řídicí aspekt práce školy málo času. Výraznější redukce úvazku se mnohdy týkají jen velmi omezeného počtu pracovníků školy. Čas určený pro vyučování je poměrně pevně strukturován a učitelé se mu musejí podřít. Jejich případné aktivity vystupující nad rámec vyučování jsou tak nutně vtlačovány do krátkých přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, případně se stávají součástí času po vyučování. Ten však ale, jak naznačují četné studie školních kultur, mívají obvykle učitelé – „každodenní absolventi x–hodinového vyučovacího sledu“ tendenci považovat spíše za „volný“, „popracovní“. Mnozí z nich se domnívají, že se přímo netýká vyučovací práce ve třídě (srov. i Pol, Lazarová, 1998).

Rozhodování se proto ve školách často omezuje na ty, kteří jsou prostě právě fyzicky dosažitelní. Tento objektivně i subjektivně pocítovaný nedostatek času

má vážné důsledky pro charakter řízení ve vzdělávacích institucích. Ať již je náhled na oprávněnost toho, jak vnímají učitelé daný čas jakýkoliv, obecně lze říci, že školy trpí nedostatkem času i pro „neformální“ interakce, což má také neblahý vliv na jejich řízení a na možnosti vytvářet pocit vzájemnosti.

- *Omezený pohled na řízení*

Specifikum škol, resp. jejich řízení tkví i v tom, že se ve školách, snad ještě více než v jiných organizacích, zanedbává personální řízení (jako specifická oblast řízení). Na školy jsou sice kladeny mnohačetné cíle a úkoly. Mezi nimi se často nerozlišuje a nebývají v nich jasně vyjádřeny priority. Zpravidla také postrádají explicitně vyjádřený vztah k řízení dospělých, což většina lidí ve škole ovšem nepovažuje za významné. Odborné aktivity učitelů (směřované přímo k vyučovacímu úkolu) jsou totiž ve školách vnímány jako natolik důležité, že ohled na tento úkol jasně převažuje nad ohledem na proces (srov. např. Handy, 1984, Pol, 1997). Školy jsou tedy obvykle přísně orientovány na splnění „úkolu“ (vyučování, učivo) na úkor rozvoje účinných mezilidských vztahů, směřují ke kompromisům v rozhodovacích postupech a v hodnocení schopností jednotlivců.

Teprve v posledních letech se rostoucí zájem a postupné doceneňování významu personálního řízení, kterého jsme svědky ve světě hospodářských organizací, dostává, byť velmi postupně, i do škol a školství (srov. Fialaire, 1996, Schratz, Steiner-Löffler, 1998, Torrington, Weightman, 1989, West-Burnham, 1990, apod.). Tytéž procesy jsou u nás zatím velmi zpomaleny, a to mj. i v důsledku dosud převažující nesystematičnosti přípravy lidí pro řídicí práci ve školách a školství. Netýká se jen pregraduálních, ale zvláště postgraduálních forem vzdělávání (srov. České, 1999, Kohnová, 1999, Pol, 1997, Švecová, 1994, apod.). V řadě různých školních prostředí tak dochází k různě silné míře pochybení v oblasti účinného řízení lidí. Např. ani mnoho pracovníků na střední úrovni nemá jasně a explicitně vymezenou řídicí roli, chybí jim dostatečná příprava pro řídicí aktivity, často je ve školách neadekvátně zařazen i neučitelský personál, apod. (srov. Gold, 1998).

Zvládnout běžný chod školy pak stojí řadu lidí značné úsilí. Problém bývá viděn v neúčinnosti řízení – mnoho lidí ve školách často investuje zbytečně mnoho energie vlastně jen proto, že vykonávají funkce, pro které nebyli připraveni, anebo které jsou pro ně nevhodné vzhledem k jejich statusu. Takové školy jsou pak v důsledku spíše institucemi schopnými pouze reagovat (jsou reaktivní) na to, co přichází znovu a znovu zvenčí, ale již nemají sílu a schopnost osvojovat si proaktivní strategie řízení lidí a školního chodu vůbec a adekvátněji se tak vyrovnávat s komplexní realitou. V důsledku toho neplní v širším a proměňujícím se společenském kontextu roli, která se od nich očekává.

Výčet specifík školy jako organizace není jistě úplný. Domníváme se však, že postihuje základní rozdíly mezi školami a jinými institucemi, naznačuje řadu svébytných rysů škol jako organizací i hlavní důsledky pro jejich řízení.

Nové tendence rozvoje školy jako organizace

Tradiční organizace, jak byla a mnohdy dosud je vnímána, ovšem přestává, podle mínění řady autorů, vyhovovat. Jsme tak svědky nejen kritických postřehů vůči klasické organizační tradici, ale i snah nabídnout nový, adekvátnější tvar. Jedním z těch, kteří otevřeně zdůrazňují potřebu organizace nového druhu, je Handy (1985). Řada základních prvků „nové“ organizace a vztahy mezi nimi mají v jeho pojetí výrazně odlišnou podobu než u organizací klasických. Handy navrhuje organizaci jako určitou kombinaci mnoha autonomních jednotek či jedinců, kteří jsou připraveni pracovat společně (doslova „spolupracovat“), aby dosáhli společných cílů. Jsou to tzv. „*stakeholders*“ (lidé, kteří mají v organizaci „něco v sázce“), případně „*vlastníci*“. Očekávají, že za to, čím a jak přispějí, budou odměněni. Mohou být současně zapojeni do několika takových organizací a sami sebe nemusejí nutně považovat za zaměstnance nebo zaměstnavatele. Handyho pohled podporuje řada dalších autorů, kteří rovněž naznačují vyčerpanost starších předpokladů o „dobré“ organizaci a snaží se nabídnout alternativu. Ve většině případů nejde ani tak o negaci struktury a dalších kategorií jako takových, spíše o snahu dát jim funkčnější, adekvátnější ráz. Tyto nové struktury se také zřetelně týkají vztahů organizace s vnějším prostředím. I zde se proměňuje celá řada dosud „neměnných“ jevů a procesů. Většinou tyto přeměny znamenají pro školy nové možnosti, ale i nároky.

Toffler (1985) ve snaze nabídnout náhradu za starší model organizace, který nazývá „*korporativním dinosaurem*“ neschopným adaptovat se na rychlé proměny, uvádí model tzv. „*adaptivní korporace*“. Vychází z funkcí organizace, mezi nimiž rozlišuje funkce *modulární* (lze je zajistit na bázi kontraktů s jinými lidmi) a *rámcové* (mohou být realizovány pouze mateřskou společností). Z toho vytváří organizační strukturu, kterou nazývá *konstelací*.

Rámcové funkce se především týkají koordinace chodu organizace jako celku, definování a dodržování standardů, poskytování specializovaných služeb a zdrojů firmami a organizacemi, které jsou součástí konstelace jako celku. I v kontextu školství lze vidět, domnívá se Toffler (tamtéž), že některé funkce bývají nad možnosti každé jednotlivé školy. Tyto rámcové funkce (jako např. stanovování a prosazování státních či regionálních priorit do praxe) obvykle spadají do práce subjektu umístěného v rámci systému nad školou. Ale i škola jako organizace sama o sobě má určité základní, podstatné (rámcové) funkce a určité funkce modulární, které by mohly být realizovány jinak než dosud, tvrdí Toffler a s ním i někteří jiní autoři, podle nichž právě modulární funkce nabízejí školám zajímavé možnosti (srov. např. Beare, Caldwell, Millikan, 1989). Zdá se tak, že není nutné, aby organizace (škola) vlastnila všechna oddělení, kterými poskytuje služby, nebo která vykonávají některé její funkce. Platí to např. o dlouholetých částečných úvazcích učitelů některých předmětů vnímaných spíše jako doplňkové, o smlouvách s provozovateli školního bufetu či jídelny, se skupinou zajišťující údržbu budov. Ti všichni vlastně nemusejí být součástí školy jako organizace, přestože zajišťují služby nabízené školou veřejnosti. Toffler (1985) však jde mnohem dál. Podle jeho přesvědčení by mohly být zajišťo-

vány podobnou formou kontraktů s vnějšími subjekty i funkce, které mají repetitivní charakter (úklid), jsou finančně náročné (nákup drahého vybavení), sociálně či politicky kontroverzní (vztahy s médii, poradenství či sociální politika), nebo ty, které lze přenést na jiné schopné lidi (u škol by se to mohlo týkat např. i vytváření některých obsahových a metodických materiálů, realizace určitých forem evaluace, výzkumných a rozvojových projektů či dokonce některých jejích zásadnějších vyučovacích funkcí).

Pak by mohli učitelé fungovat spíše jako „poskytovatelé služeb“ než zaměstnanci. Školy by bylo možné „zásobit“ odborností různého druhu, aniž by se musely stávat subjektem složitých přediv systemizovaných a jiných struktur pracovních míst. Řízení školy by se tak mohlo stát činností úzkého jádra zaměstnanců školy, které přijímá vzdělávací a výchovné služby od „přidružených subjektů“, profesionálních „firem“ učitelů, apod. Změnit by se mohly také školské systémy – napříště by sestávaly z „operačního jádra“ koordinujícího aktivity a z vlastní školy fungující de facto jako řada autonomních jednotek, které poskytují vzdělávání a výchovu klientské oblasti nebo obci, a to za sjednanou cenu obvykle zaplacenou centrem. V tomto smyslu by se mohly stát ze škol jakési nezávislé přidružené subjekty. Poradenské a další profesionální služby by fungovaly jako volné, oddělené firmy.

Podobnou strukturu „organizace budoucnosti“ navrhuji i Deal a Kennedy (1982). Nazývají ji „*atomizovanou organizací*“. Má čtyři hlavní charakteristiky: malý rozsah, vlastnictví členy, střední management a kulturu. Ve školském kontextu by byla „atomem“, základní operační jednotkou systému, škola. To by mohlo být reálné vzhledem k tomu, že školám se dostává více autonomie, odpovědnosti za širší počet funkcí, a že školy jsou zřetelněji vedeny k tomu, aby hodnotily svou práci a skládaly z ní účty bezprostřední klientele – veřejnosti – s ohledem na výkonové indikátory (srov. Schratz, 1997, Using, 1992, apod.). Mnoho systémových služeb, jako např. poradenství, údržba audiovizuálních prostředků, výpočetní techniky, tělocvičny, apod. by mohla realizovat svépomocná sdružení škol nebo místní firmy. I ve školství zakládá stále více lidí vlastní firmy a nabízí školám služby na profesionální úrovni. Takové oblasti, jako je např. rozvoj kurikula, evaluace či dokonce vytváření a rozhojňování fondů jsou nyní zřetelněji než kdy dříve podporovány či přímo zajišťovány soukromými konzultanty, případně skupinou škol využívající své společné zdroje, někdy pak učiteli, kteří vytvářejí vlastní, mimo školu působící týmy nebo jiná seskupení. Koneckonců, řada z nich by mohla mít i státní status – i školské systémy totiž projevují tendenci rozpouštět své dosud centralizované subjekty, formovat je do menších entit a přesouvat fyzicky blíže ke školám. Mnozí se domnívají, že jde o trend, ze kterého by měli lidé ve vedení škol vytěžit, nejlépe snad vytvářením místních sítí licenčních služeb (srov. např. Deal, Kennedy, 1982).

V praxi řízení rozvoje škol a školských systémů již nové struktury začaly, případně postupně začínají významněji ovlivňovat i fungování škol, komunit okolo škol a školských systémů. Zatímco věci nejzásadnějšího významu zůstávají v kompetenci centra (např. vodítka pro kurikulum, akreditace programů, v řadě ohledů i finance, apod.), značná míra pravomocí v dalších oblastech se

přesouvá na „místní pobočky“, tedy na školy samé. Od nich se očekává relativně autonomní fungování – s ohledem na jejich možnosti, na centrální limity a také na specifika místního kontextu. Školy by tak měly fungovat jako semi-autonomní jednotky, jako „quasi-firmy“.

Jiný příklad alternativy k tradiční organizaci je opět spojen s prací Charlese Handyho. V roce 1991 přišel s modelem, který by také mohl být jedním ze základů pro určení budoucí struktury škol. Nazývá jej „*Shamrock organisation*“ a sestává ze tří, podle některých pohledů ze čtyř elementů. Prvním je profesionální jádro – lidé, kteří jsou pro organizaci zásadní, řídí její profesionální znalosti a vtiskávají jí tak specifický ráz. Práce, která není pro organizaci zcela zásadní, by měla být kontraktována s druhým elementem organizace, kterým jsou zvenčí přicházející specialisté a jejich služby (zvyšují odbornost a snižují náklady). Třetím elementem je poměrně pohyblivá pracovní síla – lidé pracující na částečný úvazek či dočasnou smlouvu. Ti přinášejí do organizace odborné znalosti a zkušenosti – podle jejích měnících se potřeb. Čtvrtým elementem takové organizace je klient či zákazník. Handy zdůrazňuje význam zahrnutí čtvrtého elementu do tohoto modelu. Poukazuje mj. na to, že v mnoha oblastech, zvláště ve službách, se organizacím podařilo zlepšit jejich práci a lépe vnímat kvalitu – i tím, že získaly klienty k tomu, aby vlastně „dělali práci sami“ – dokladem budiž růst sebeobslužných poboček u řady těchto organizací.

Handyho model je pro školy zajímavý přinejmenším z hlediska akcentů na místní správu a řízení škol a na souběžné tendence vytvářet pro školy centrální vodítka (např. pro kurikulum, standardy, apod.). Taková organizace nabízí některé zajímavé implikace pro budoucí organizační podobu škol a jejich vztah k vnějšímu prostředí. V kontextu školství v Anglii a Walesu je již promýšlel West-Burnham (1990:90–91), který došel k tomu, že:

1. Je možné vytvořit skutečně profesionální jádro specificky zaměřené na zprostředkování celostátně závazné části kurikula.
2. Zůstává otázkou, nakolik je nutné takové jádro organizovat v hierarchii, nebo fragmentovat podle funkce.
3. Učitelé by se neměli snažit být zapojeni do každého aspektu práce školy – administrativa, náboženské služby, úklid a mnoho dalších aspektů spojených spíše s funkcí péče by mělo být spíše zajišťováno specializovanými „dodavateli“ na základě smlouvy s nimi.
4. Systém místního řízení škol může více využívat částečných a krátkodobých smluv, které by měly podporovat a rozvíjet jádro organizace.
5. Jádro organizace bude muset uznat, že nemá monopol na odbornost a znalosti.
6. K fungování školy významně přispívají žáci, rodiče, komunita.

Zdá se, že podobné závěry by bylo lze vyvodit i v jiných, srovnatelných prostředích.

Kritika metafory organizace

Nelze však hovořit o jednotném přijetí pohledu na školu jako organizaci. Jak představitelé některých významných alternativ (např. Glasl, 1994, Large, 1981, Lievegoed, 1991, apod.), tak i někteří autoři bližší „hlavnímu proudu“ se v posledních letech k tomuto pohledu opakovaně kriticky vyslovují (např. Barth, 1990, Meyer, 1984, Sergiovanni, 1994, 1998, apod.). Obě tyto skupiny naznačují jeho až devastující důsledky. Podle nich jsou vlastně školy často vydávány za organizace hlavně proto, aby je pro ně „relevantní“ veřejnost vnímala jako legitimní instituce. „Formální organizace hledají legitimitu tím, že se snaží vypadat jako „racionální“, píše Sergiovanni (1994:2). Podobně Meyer (1984) zdůrazňuje, že „školy jako formální organizace vytvářejí explicitní řídicí struktury a postupy, které mají být hlavně přesvědčivým dokladem o tom, že v nich probíhá ten „správný“ sled kroků v zájmu naplnění stanoveného účelu. Snahy organizovat školy racionálně, třídít podobně žáky do jednotlivých skupin podle předmětů, ročníků, tříd, vytvářet popisy pracovních míst, konstruovat plány učiva, zavádět přesně stanovený systém vyučování, apod. tak jsou někdy vnímány především jako konkrétní příklady snah škol dát vnějšímu světu najevo, že opravdu „vědí, co činí“. V rámci této logiky je také přijato, uvádějí dále titíž kritikové, že především vedení školy musí své okolí přesvědčovat, že „má vše pod kontrolou“ (k tomu využívá pravidla a nařízení, snaží se kontrolovat své učitele a uplatňovat i další prostředky regulace). Učitelé pak rozvíjejí tento postup dál a prakticky stejně se chovají ve vztahu k žákům – v zájmu toho, aby je měli „pod kontrolou“.

Kritikové pojetí školy jako organizace dále typicky upozorňují na jeden z efektů formálních organizací – postupnou tendenci lidí k separaci a k prosazování vlastních cílů bez většího ohledu na cíle organizace. Cestu k jeho překonání vidí v docenění významu vztahů, které lidi vážou k jejich práci a také k druhým lidem v práci. V organizacích se takových vztahů obvykle snaží dosáhnout formálními smlouvami, které uspořádávají vztah každého jedince s druhými a s organizací jako celkem. Primárním motivem je v těchto situacích vlastní zájem. Ve snaze dosáhnout, aby učitelé dělali, co ona sama chce, sází škola na odměny. Podobně to platí i ve třídě a v širším vztahu škola–žáci. Ve školách chápaných jako formální organizace jsou velmi důležité procesy vedení a řízení. Protože motivace přichází zvenčí, někdo musí ty různé a nevyhnutelné výměnné obchody navrhovat a monitorovat. Ve třídě je to učitel, ve škole ředitel. „Vedení nutně nabývá formy výměnného obchodu, v rámci kterého vedoucí dává vedeným něco z toho, co chtějí – výměnou za cosi, co chce on“ (Sergiovanni, 1990:30). Žáci a učitelé tak vlastně společně pracují ze zjištěných důvodů, dovozují kritické pojetí školy jako organizace. Studenti pilně studují, pokud za to dostávají pro ně zajímavou odměnu. Učitelé pracují dobře za týchž podmínek. Když jsou odměny sníženy nebo po nich lidé již netouží, obě skupiny produkují méně snahy, shodují se Sergiovanni (1994) a další autoři (srov. i Meyer, 1984, Sacks, 1997, apod.). Na vině je podle nich tendence nahlížet školu jako organizaci.

Alternativa: škola jako pospolitost ?

Metafora organizace bývá tedy pro školu považována v některých případech za neadekvátní. Kritikové doporučují namísto toho vnímat školu jako pospolitost. „Pohlížíme-li na školu jako na pospolitost („community“) a ne jako na organizaci, pak zjistíme, že praxe, která dává smysl ve školách jako organizacích, je najednou prostě neadekvátní“, uvádí Sergiovanni (1994:4).

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

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

Často se má tedy za to, že pospolitosti jsou společensky organizované kolem vztahů a pocívaných vzájemných závislostí, které tyto vztahy podporují (srov. i Blau, Scott, 1962). Existence silného pocitu pospolitosti ve školách je prospěšná pro učitele i studenty a vytváří základ pro zdokonalování práce školy, tvrdí řada autorů. V poslední době se proto právě kvalitě vztahů, které existují mezi učiteli a studenty ve školách, věnuje vcelku značná pozornost. Podobně jsou dnes vnímány i vztahy mezi lidmi ze škol a těmi, kteří školy bezprostředněji obklopují (srov. např. Bryk, Driscoll, 1988, Raywid, 1993, Royal, Rossi, 1996, apod.).

Přestože jsou četné diskuse o škole jako pospolitosti zatíženy užíváním vágních pojmů, v některých výzkumech je vidět snahu přísněji vymezit zásadní atributy školních pospolitostí. K hlavním charakteristikám škol jako pospolitostí patří specifické vzájemné vazby lidí a jejich společný vztah ke sdíleným hodnotám a názorům. Pospolitosti jsou definovány svými hodnotami, názory a přesvědčeními, které vytvářejí potřebné podmínky pro posun od „já“ k „my“. Bryk a Driscoll (1988) mají za to, že školy organizované na principu pospolitosti jsou charakterizovány:

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

Podle Raywida (1993) patří k úspěšným školám–pospolitostem šest atributů: respekt, péče, ohled na všechny přítomné, důvěra, posílení rolí učitelů a odda-

nost lidí. Royal a Rossi (1996) pak vidí ve škole jako pospolitosti klíčové zejména otevřenou komunikaci, široce koncipovanou participaci, převahu týmové práce, ohled na rozmanitost. Učitelé a studenti sdílejí společně vizi budoucnosti školy, společně vnímají, o co škole jde, hlásí se k témuž souboru hodnot, starají se o to, aby mezi nimi byla důvěra a vzájemný respekt, snaží se docenovat snahy a úspěchy každého, kdo do školy a ke škole patří.

Některé výzkumy naznačují, že je-li ve škole vytvořen silný pocit pospolitosti, může podporovat vyučovací snahy učitelů a vést i k jejich osobní pohodě, k vyšší pracovní morálce. Učitelé v takových případech lépe vědí, co od nich ostatní ve škole očekávají, a cítí se méně často konfrontováni s konfliktními požadavky (srov. Royal, Rossi, 1996).

Pocit pospolitosti mezi učiteli může být také důležitým předpokladem rozvoje téhož mezi studenty. Mnozí naznačují, že pokud učitelé myšlenku pospolitosti podporují, stávají se vhodné chování a postoje modelem pro studenty, pomáhají jim zrát v jejich vlastních mezilidských vztazích (srov. Tyack, Hanson, 1982). Pro školu–pospolitost je příznačná hodnotná spolupráce učitelů. Smith a Scott (1990) tvrdí, že „školy, jejichž učitelé vzájemně spolupracují, jsou charakterizovány spoluprací mezi studenty“. Bryk a Driscoll (1988) dále zjistili, že pospolitě organizované školy mívají méně problémů se špatným chováním studentů než běžné školy, studenti v nich obvykle projevují více zájmu o studium a dosahují lepší studijní výsledky. Podobně mají Royal a Rossi (1996) za to, že pocit pospolitosti u studentů je příznivě spojen s jejich angažovaností v aktivitách školy, s jejich vstřícnějším chováním, smyslem pro odpovědnost a také s tím, že studenti z těchto škol se méně často cítí přetěžováni. Zdá se, že pospolitost může zlepšit podmínky pro učení všech studentů, podpořit jejich rozvoj, vhodněji jim zprostředkovat prožitky a zkušenosti, které je mohou lépe připravit na plnou participaci v demokratické společnosti. To je zvláště důležité pro ty studenty, kteří jsou jinak z hlediska vzdělávacího či výchovného poněkud rizikovější.

Život v organizacích a život v pospolitostech se liší kvalitou i způsobem. V pospolitostech vytvářejí lidé svůj společenský život společně s druhými, kteří mají podobné záměry jako oni sami. V organizacích jsou vztahy lidí vytvářeny formálně druhými lidmi a bývají kodifikovány v systému hierarchií, rolí a očekávání vztažených k rolím. Otázka kontroly je důležitá i v pospolitosti, ale neopírá se o vnější kontrolní opatření. Pospolitosti se více spoléhají na normy, účely, hodnoty, profesionální socializaci, kolegialitu a na přirozenou vzájemnou závislost. Podle Sergiovanniho (1992) se vztahy pospolitého rázu mohou stát ve školách náhradou za formální systémy supervize, evaluace, dalšího odborného a osobnostního růstu učitelů, za manažerská a organizační schémata, která se snaží tradičním způsobem koordinovat práci a spolupráci učitelů, a konečně i za vedení samo.

Tyto vztahy také znovu a jinak naznačují, jak rozumět takovým konceptům poslední doby, jako jsou např. zplnomocnění role učitelů, studentů, rodičů. To se v pospolitosti zaměřuje méně na vlastní úvahu a svobodu *per se*, a více na oddanost, závazky a povinnosti, které lidé sdílejí společně. Kolegialita tak vy-

chází spíše zevnitř než z vnějších organizačních uspořádání, která by lidi nutila pracovat společně. Vztahy lidí v pospolitosti jsou výsledkem jimi pociťovaných vzájemných závislostí, společných povinností a jiných podobných vazeb (srov. např. Barth, 1990, Sergiovanni, 1994, 1998). Jsou to vlastně „...úmluvy kvalitativně jiného druhu, které běžně bývají základem jiných institucí, než organizací – rodin, komunit, tradičních a dobrovolných asociací; jde o základ občanské společnosti“ (Sacks, 1997:16).

V této souvislosti se znovu diskutují i koncepty *gemeinschaft* a *gesellschaft* (srov. Tonnies, 1957). Obhájci pohledů na školy jako pospolitosti ovšem považují oba tyto koncepty v jejich extrému pro školy za problematické. Sergiovanni má za to, že příliš silný příklon k typu *gemeinschaft* by bránil rozvoji škol. Ale příliš výrazný příklon k *gesellschaft* by vedl ke ztrátě pospolitosti. Adekvátní odpovědí mu tedy není návrat zpět do „romantického světa“ *gemeinschaft*, ale vytvoření *gemeinschaft* v rámci *gesellschaft*. Sergiovanni se domnívá, že je třeba se rozhodnout, kterým sférám našeho života by ta či ona teorie měla dominovat. V rodině, v rozšířené rodině a v sousedství by mělo převažovat uspořádání *gemeinschaft*. Průmyslový podnik, výzkumná laboratoř nebo soudní systém, na druhé straně, se mohou snadno přiklonit k hodnotám *gesellschaft*. Škola je dnes pevně zakotvena v táboře *gesellschaft*, což přináší nešťastné výsledky. Je čas, aby byla více posunuta od *gesellschaft* ke *gemeinschaft* straně spektra. Metafora pro školu by měla být změněna z formální organizace na pospolitost, píše Sergiovanni (1994:14; srov. také např. Tyack, Hanson, 1982, aj.).

Závěr

Diskuse o škole a její povaze naznačují potřebu vnímat na jedné straně ty její rysy, které jsou vlastní také jiným organizacím. Z toho lze vyvodit i některé shody a podobnosti v možnostech řízení škol. Škola může mít užitek z řady poznatků a zkušeností světa organizací a řízení. Pokud by však měla zůstat škola a její řízení pouze pod vlivem pohledů na jiné organizace a jejich řízení, případně být pod silným vlivem hospodářských organizací a jejich řízení, mělo by to pro její rozvoj tíživé následky. Je totiž nutné zdůraznit i specifika škol a důsledně je reflektovat i v přístupech k řízení a správě škol. Týkají se především charakteru primárních procesů, které ve škole probíhají a kvůli nimž škola existuje (vzdělávání a výchovy), a také specifického způsobu, jakým je škola umístěna v širším kontextu. To jsou patrně dvě nejdůležitější determinanty pro řízení a správu škol jako specifických jednotek. Vedle nich pak lze vidět i celou řadu dalších, dílčích odlišností. Lze říci, že prakticky všechny významnější kategorie a procesy ve škole mají určité specifikum a naznačují implikace pro řízení a správu.

Typické pro řadu těchto specifických charakteristik je mj. to, že nabízejí škole jen málo jistoty. Vágnost, mnohočetnost a někdy i konfliktnost cílů, jejichž naplňování lze často jen s obtížemi měřit, nejistoty spojené se zajištěním průběhu i výsledků klíčového procesu ve škole jako organizaci, neshody v otáz-

ce členství (dokonce i u těch, kteří školu vedou, a těch, kvůli kterým byla škola především zřízena), nejasnosti, pokud jde o to, jak nahlížet v „organizačním“ kontextu žáka, nezřetelnost, kdo skutečně ve škole či za školu rozhoduje, a mnoho dalších rysů – to vše nenaznačuje jen specifika školního kontextu. Uvedený výčet ukazuje i na vyčerpanost „staré hry“ o škole jako organizaci a o jejím vztahu k vnějšímu prostředí. V situaci vysoké míry nejistoty, nejasnosti, zranitelnosti a závislosti „hraje“ dnes mnohdy zmatená škola „na všechny strany“ a nutně hledá podporu a určitou ochranu. Pokud se jí této ochrany účinně nedostává, hrozí nepřiměřené reakce školy i jejího vnějšího prostředí – to vše v neprospěch žáka či studenta, ale i většiny dalších, kteří ke škole mají nějaký vztah.

Nezdá se ovšem, že nové pohledy na školu jako organizaci nabízejí bezvýhradné řešení. Snaží se zpružnit školní fungování, ale mají-li být ve školách realizovány závažné strukturální přeměny, bude nutné věnovat citlivou pozornost specifikům výchovně vzdělávacího procesu i správě školy a účasti širší „laické“ veřejnosti na ní. To je patrně jednou ze závažnějších výzev nově navrhovaných struktur. S ohledem na informačně-technologický nástup nebyvalé intenzity pak je to výzva o to složitější a naléhavější. S ní jsou spojeny i změny v konceptu vedení, kultury organizace a mnoha dalších. Neměnnými potřebami, ať již v jakékoli struktuře školy, jsou stále hledání rovnováhy mezi stabilitou a potřebou změn, rizikem a bezpečím.

Tato nová uspořádání, někdy nazývaná strukturami tzv. korporativního managementu, případně strukturami „post-byrokratickými“, by mohla, zdá se, účinněji přimět centrální administraci více sloužit a méně kontrolovat, silněji zdůrazňovat spíše kolegiální (kooperaci mezi profesionálně rovnými) než hierarchii (naplňování vůle nadřízeného). Snad by mohla přinést i více rozmanitosti, která umožňuje školám projevovat iniciativu, profilovat se do jedinečné podoby a tím se od druhých škol lišit. Mohla by nahradit paternalismus (kde nadřízený určuje téměř veškerou práci, „myslí“ za druhé), vybízet školy a jejich vedení k autonomnímu a podnikavému chování, k vysoké míře odpovědnosti za svůj vlastní osud. Školy jsou v takovém prostředí vedeny k tomu, aby byly lépe než dosud schopny určovat sebe sama, ústřední administrace pak naopak k chování méně poručnickému, případně k tomu, aby potlačila svou tendenci školy zvenčí přilížit „ochraňovat“. Celkově se zdá, že tyto struktury dosud oslovují spíše vyšší stupně škol.

Zdá se také, že některé nutné nejistoty by bylo lze pro školu zmírnit větším důrazem na spolupráci lidí ve školách a okolo nich. Sama autonomie, ba ani širší participace učitelů, týmů učitelů či škol jako takových ještě mnoho neznamenají, nebudou-li současně zúčastnění lidé schopní a ochotní spolupracovat. K tomu výrazně více směřuje i alternativa všem dosud zmíněným pohledům na školu jako organizaci – metafora školy jako pospolitosti svého druhu. Význam vztahů lidí ve škole a kolem ní, tak jak je v ní zdůrazněn, je nesporný. Z hlediska potřeb citlivosti v procesech vzdělávání a výchovy se zdá být pohled na školu jako pospolitost možná přitažlivější, než nová struktura organizace. Vágnost některých pojmů, ne vždy jasný ohled na existenci formálního světa ve

škole–pospolitosti samé a poněkud méně důrazu na jasné vymezení se vůči vnějšímu prostředí však mohou patřit k jejím slabším místům. I svět alternativních škol již nabízí dostatek dokladů o možnostech rozvíjet takové pospolitosti. Ukazuje však také na složitost pěstování vztahů pospolitého světa školy s jeho organizačním, formálním světem vnějším, jehož je také součástí (srov. Pol, 1995). Snad i o tom budou snahy, jak dát škole smysluplný výraz v příštích letech. Jejich součástí by bezpochyby měli být lidé spolupracující, participující na širokých procesech rozvíjení života školy, jejího bezprostředního i širšího okolí.

Literatura

- Barrell, G.: Accountability in school management. In: *Education Today*, 32, 1982, č. 2, s. 3–8.
- Barth, R.: *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass 1990.
- Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H.: *Creating an Excellent School: some new management techniques*. London, Routledge 1989.
- Blau, P.M., Scott, W.R.: *Formal Organisations: A Comparative Approach*. San Francisco, Chandler 1962.
- Bryk, A S., Driscoll, M.E.: *The school as community: theoretical foundations, contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, Wisconsin, National Center on Effective Schools – University of Wisconsin 1988.
- Bush, T.: *Theories of Educational Management*. London, Harper & Row 1986.
- Carlson, R.O.: Environmental constraints and organisational consequences: the Public School and its Clients. In: Baldrige, J.V., Deal, T.E. (eds.): *Managing Change in Educational Organisations*. Berkeley, McCutchan 1975.
- České vzdělání a Evropa. Praha, Středisko vzdělávací politiky 1999.
- Deal, T.E., Kennedy, A.A.: *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, Mass., Addison-Wesley 1982.
- Derr, C.B., Deal, T.E.: Toward a Contingency Theory of Change in Education: Organizational Structure, Processes, and Symbolism. In: King, E.J. (ed.): *Education for Uncertainty*. SAGE Annual Review of Social and Administration Change, 2, Sage Publications, London and Beverly Hills 1978.
- Dreeben, R.: *The Nature of Teaching*. Glenview, Ill., Scott-Foresman 1970.
- Fialaire, J.: *L' école en Europe*. Nancy, La documentation Française, IAP 1996.
- Glasl, F.: *The Enterprise of the Future. How Companies Develop*. Stroud, Hawthorn Press 1994.
- Glatler, R.: *Management Development for the Education Profession*. London, Harrap 1972.
- Glatler, R.: *Managing for Change*. E324 Management in Post Compulsory Education, Block 6. Milton Keynes, The Open University Press 1984.
- Gold, A.: *Řízení současné školy. O práci učitelů na středním článku řízení*. Žďár nad Sázavou, Fakta 1998.
- Haag, D.: *The Right to Education: What Kind of Management?* Paris, UNESCO 1982.
- Handy, Ch.: *The Age of Unreason*. London, Arrow 1991.
- Handy, Ch.: *Inside Organisations*. London, BBC Books 1990.
- Handy, Ch., Aitken, R.: *Understanding Schools as Organizations*. London, Penguin Books 1990.
- Handy, Ch.: *Understanding Organizations*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin 1985.
- Handy, Ch.: *Taken for Granted? Looking at Schools as Organisations*. York, Longman 1984.
- Hoyle, E.: Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. In: Houghton, V. et al (eds.): *Management in Education*. Díl 1, Ward Lock 1975.

- Kohnová, J.: Další vzdělávání učitelů a vzdělávací politika. In: *Pedagogika*, XLIX, 1999, č. 2, s. 128–132.
- Large, M.: *Social Ecology. Exploring Post Industrial Society*. Gloucester, Martin Large 1981.
- Lievegoed, B.C.J.: *Developing Communities*. Stroud, Hawthorn Press 1991.
- Lortie, D.C.: The Ballance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. In: Etzioni, A. (ed.): *The Semi-Professions and Their Organization*. New York, Free Press 1969.
- Meyer, J.: Organizations as Ideological Systems. In: Sergiovanni, T.J., Corbally, J.E. (eds.): *Leadership and Organizational Culture*. Urbana, University of Illinois Press 1984.
- Meyer, J.W., Rowan, B.: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 81, 1997.
- Meyer, J.W., Scott, R., Deal T.E.: Institutional Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83, 1979, č. 2.
- Paisey, A.: *Organization & Management in Schools*. 2nd edition. London, Longman 1992.
- Pol, M.: Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation? Závěrečná zpráva z výzkumu podporovaného RSS, grant č. 346/1996. Brno 1997.
- Pol, M., Lazarová, B.: Společenské změny a škola: spolupráce učitelů jako klíčový faktor autonomního rozvoje školy. Výzkumná zpráva z projektu MŠMT ČR, RS 97 124. Brno, 1998.
- Pol, M., Lazarová, B.: *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha, STROM 1999.
- Pol, M., Rabušicová, M.: *Správa a řízení škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno, Paido 1996.
- Pol, M.: Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno, FF MU 1995.
- Raywid, M.A.: Community: An Alternative School Accomplishment. In: Smith, G.A. (ed.): *Public Schools That Work: Creating Community*. New York, Routledge 1993, s. 23–44.
- Riggs, F.W.: Agraria and industria – towards a typology of comparative administration. In: Giffin, W.J. (ed.): *Towards the Comparative Study of Public Administration*. Bloomington, Indiana, Indiana University Press 1957.
- Royal, M.A., Rossi, R.J.: Individual-Level Correlates of Sense of Community: Findings from Workplace and School. In: *Journal of Community Psychology*, 24, 1996, č. 4, s. 395–416.
- Sacks, J.: Rebuilding civil society: a biblical perspective. In: *Responsive Community*, 7, 1997, č. 1, s. 11–20.
- Sarason, S.: *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass 1990.
- Senge, P.: *The Fifth Discipline*. London, Century Business 1990.
- Sergiovanni, T.J.: *Building Community in Schools*. San Francisco, Jossey-Bass 1994.
- Sergiovanni, T. J.: Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. In: *International Journal of Leadership in Education*, 1, 1, leden-březen 1998.
- Sergiovanni, T.J.: *Moral Leadership*. San Francisco, Jossey-Bass 1992.
- Sergiovanni, T.J.: *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. London, Allyn and Bacon 1991.
- Sergiovanni, T.J.: *Value-Added Leadership*. Orlando, Fla., Harcourt Brace Jovanowich 1990.
- Schon, D.: *Beyond the Stable State*. London, Temple Smith 1971.
- Schratz, M.: Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development. CIDREE Collaborative Project Self-evaluation in School Development. Dundee 1997.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U.: *Die Lehrende Schule*. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1998.
- Smith, S.C., Scott, J.J.: *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management – University of Oregon 1990.
- Svecová, J.: Chapter 2: Czechoslovakia. In: Karsten, S., Majoor, D. (eds.): *Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Munster – New York, Waxmann 1994, s. 77–118.

- Toffler, A.: *The Adaptive Corporation*. London, Pan Books 1985.
- Tonnies, F.: *Gemeinschaft und Gesellschaft*. New York, Harper Collins 1957.
- Torrington, D., Weightman, J.: *The Reality of School Management*. London, Blackwell 1989.
- Tyack, D., Hanson, E.: *Managers of Virtue: Public School Leadership in America 1820–1980*. New York, Basic Books 1982.
- Using Performance Indicators in Secondary School Self-Evaluation. Scottish Office Education Department 1992.
- Weick, K.E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 22, 1976, s. 1–14.
- West-Burnham, J.: Human resource management in schools. In: Davies, B., Ellison, L., Osborne, A., West-Burnham, J. (Eds.): *Education Management for the 1990s*. Essex, Longman 1990, s. 64–92.
- Wright, L.: Business and Education: A Symbiotic Match. In: *Principal*, 69, 1989, s. 18–19.

SCHOOL AS AN ORDINARY ORGANIZATION, AS A SPECIFIC ORGANIZATION, OR AS A COMMUNITY?

The paper is focused on different tendencies when viewing schools, and on some consequences of those tendencies for the management of schools.

Metaphors of schools as organisations and schools as communities are extensively discussed in the first part of the paper. As for the view of schools as organisations, the author points to both the belief that schools should be treated as any other organisations, and to the belief about the specific nature of many school organisational features (those features are enlisted and extensively discussed, too). An alternative view – schools as communities is discussed in the later part of the paper. In all cases the author also tries to describe the consequences coming out of the various tendencies for the management of schools.

Although none of the approaches the author deals with appears to be an ideal for schools and their management, it seems clear that traditional organisational perspectives have been effectively challenged with the efforts to reflect more adequately new social realities and their needs.