

Pol, Milan

Participativní řízení škol a kroužky kvality jako jeho netradiční forma

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1996, vol. 45, iss. U1, pp. [51]-66

ISBN 80-210-1540-3

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104555>

Access Date: 30. 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

PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ ŠKOL A KROUŽKY KVALITY JAKO JEHO NETRADIČNÍ FORMA.

Participace učitelů na řízení škol je ve vyspělých zemích jedním z dominantních témat reformních úvah a praktických snah posledních dekad. V dosud nevídané míře začaly být podporovány snahy vytvářet učitelům příležitosti k účasti na rozhodování na úrovni školy, ale i širších systémů – např. v USA na úrovni školského distriktu (sr. Conley, 1991; Employee, 1988; Hart, 1990; Task, 1986; Time, 1986; apod).

Tlak na výraznější participaci učitelů na rozhodování lze spojit i s vyšší mírou autonomie, jíž se školám leckde dostalo. Ta, jak ukazují četné zkušenosti, sama o sobě ještě neodstraňuje ze škol byrokratický styl vedení, tendence k autokracii a další rysy „tradičních“ organizací. Stále ještě závisí řízení mnoha progresivně vyhlížejících škol hlavně na (z)vůli jediné osoby – ředitele, kriticky konstatují četní pozorovatelé (sr. Caldwell, 1987; Pastiardis, 1994; Ward & Pascarelli, 1987, atd.). Všeobecně dnes sílí přesvědčení, že součástí autonomního rozvoje škol by měla být snaha vytvářet ve školách všemi a pro všechny skutečně stimuluující pracovní prostředí. Již nejde jen o to, jak dosáhnout **autonomie** škol, ale jak ve školách dospět ke **kolegiálnímu a kolektivnímu řízení**. Konečným cílem decentralizačních tendencí v rámci školských systémů jsou školy, na jejichž řízení **participují** lidé pracující ve škole a další zainteresované skupiny místního prostředí – rodiče, místní úřady a organizace, zaměstnavatelé, apod. (sr. Conley & Bacharach, 1990; apod.).

V tomto příspěvku si povšimneme základních argumentů pro participaci učitelů, ev. dalších pracovníků školy na řízení školy, případně širšího systému, než je škola. Ve druhé části pak budeme věnovat pozornost u nás dosud málo známé formě participace – kroužkům kvality.

K dnešním pohledům na participaci

Názory, že zaměstnancům by mělo být umožněno participovat na určitých rozhodnutích organizace, nejsou samy o sobě nové. Náhledy na participaci se

však v posledních letech výrazně změnily. Přestala být považována za výraz altruismu vedení, ev. za oběť, kterou vedení přináší, chce-li získat souhlas zaměstnanců s určitým kontroverzním rozhodnutím. Mnozí se už přesvědčili, že z participace mohou mít skutečný prospěch nejen zaměstnanci, ale i zaměstnavatelé. Na rozhodování participující zaměstnanci často vykazují vyšší pracovní morálku a spokojenost v práci, mají kladnější vztah k organizaci, vstřícněji přijímají změny, ochotněji spolupracují s ostatními a mnohem méně často a s menší razancí vstupují do konfliktů (Conley; Schmidle; Shedd, 1988; Pol, 1994; atd.). Jde o faktory přímo prospěšné jedinci a nepřimo organizaci.

Řada autorů se domnívá, že pouze nepřímý užitek sdíleného rozhodování pro organizaci k podnícení silnějšího zájmu manažerů o „skutečnou“ participaci nestačí (sr. Conley; Schmidle; Shedd, 1988). Zásadnější obrat v postoji manažerů k participaci (zejména v soukromém sektoru) přináší teprve obecnější přijetí doktríny, že vyšší účast pracovníků v rozhodování podporuje produktivitu a efektivitu organizace (sr. Bacharach; Conley, 1986). Až tehdy začali vedoucí pracovníci opravdu doceňovat význam potenciálu, který mohou zaměstnanci do rozhodování na vyšších úrovních organizace přinést (sr. Peters & Waterman, 1982; Moss Kanter, 1983).

Sama o sobě však účast zaměstnanců na rozhodování výše zmíněné výsledky nezaručuje (Conley; Bacharach, 1990). Důležitou roli hraje i mnoho tzv. kontextuálních faktorů. Mají-li např. zaměstnanci formální možnost (spolu)rozhodovat jen v rámci do detailu předem stanoveného programu a postupu, bývá užitek z participace minimální nebo žádný. Právě charakter kontextuálních faktorů vede často ke skepsi zaměstnanců vůči motivům zaměstnavatelů i participaci jako takové. Také řada studií ze škol ukazuje, že učitelé často považují vlastní účast na širším rozhodování spíše jen za bezvýznamné cvičení nebo dokonce za nástroj manipulace (sr. Weiss, 1992).

Důvody pro určitý druh účasti zaměstnanců na rozhodování se tedy dnes stávají stále více zřejmější ve všech typech organizací. Přesto se potřeba participace zaměstnanců podle charakteru organizace liší (tradičně silněji se projevuje zejména v tzv. profesionálních organizacích, k nimž patří i školy).

Které z dílčích argumentů na podporu participace učitelů na řízení školy, ev. i vyššího celku (např. školního obvodu) lze považovat za nejzávažnější?

1. Participace z kvalitní rozhodnutí činěná na úrovni školy, ev. širšího systému. Učitelé, kteří mají každodenní vyučovací povinnosti a odpovědnosti, jsou jedinými školskými zaměstnanci s přímým a stálým kontaktem se studenty. Jsou proto pro školský systém (organizaci) primárním zdrojem poznatků. Fakt, že se tak jednotliví učitelé sami často nehodnotí a že nejsou vždy schopni jednat s ohledem na své poznatky, význam společného fondu poznatků učitelů pro efektivitu systému neoslazuje (sr. Conley; Schmidle; Shedd, 1988).

Participace učitelů navíc obvykle mění způsob, jakým jsou zdola předávány důležité informace k těm, kdo nesou odpovědnost za rozhodování na úrovni školy (systému). Jsou-li učitelé v takovém rozhodování více zapojeni, část od-

povědnosti za rozpoznání problémů a informování se přesouvá na ně. Následně se snižuje závislost školy (i širšího systému) na formálních procedurách předávání informací zdola. Ty pak, zůstávají-li zachovány, přijímají participující učitelé vsťicněji (sami se na jejich tvorbě určitým způsobem podíleli).

2. Další argument pro participaci učitelů poukazuje na povahu práce učitelů. Ta je nezřídka charakterizována jako rozhodovací proces vedený ve vysoce interaktivních prostředích za podmínek nepředvídatelnosti a nejistoty (sr. Berman, 1987; Doyle, 1985). Učitelé při své práci integrují a kombinují mnoho rolí a funkcí. Jsou mj. odpovědni za stanovování cílů a záměrů, za plánování většiny činností vlastních i studentů, za zajišťování zdrojů potřebných k realizaci těchto plánů, za organizování svých studentů do vhodných skupin a přidělování práce jedincům a skupinám, za sběr, analýzu a hodnocení mnoha informací o výkonech jednotlivců a skupin, atd. (sr. Shedd; Malanowski; Conley, 1986).

Chápeme-li povahu práce učitelů takto, pak je zavádějící zužovat problém učiteléské participace na otázku, zda by učitelé měli být zapojeni do řízení škol či nikoliv. Učitelé již vlastně jsou manažery, ev. „výkonnými manažery“. Fungují jako svého druhu vedoucí pracovníci s mnoha odpovědnostmi a s přímým a stálým kontaktem s primárními klienty (nebo také pracovníky?) školského systému (žáky, studenty). Problém participace učitelů je tedy, zdá se, adekvátněji vymezen jako problém těsnější integrace manažerského rozhodování na úrovni školského systému, školy a třídy (sr. i Berliner, 1983; Conley; Schmidle; Shedd, 1988).

Čím více jsou učitelé zapojováni do plánování postupů, programů a zdrojů školy či dokonce širšího systému, do jejich realizace v praxi a do hodnocení obou těchto procesů, tím více mohou škola i širší systém počítat s tím, že budou mít vliv na dění ve třídách. Za jednu z největších předností participace jako manažerské strategie se považuje její relativní úspěšnost při dosahování konsensu účastníků pokud jde o cíle a priority, a také možnost volnější kontroly prostředků, které jednotliví učitelé pro naplnění oněch cílů a priorit užívají (sr. Bacharach; Conley, 1986). Také výzkumy efektivních škol vysoce docenují význam konsensu v cílech, společného vědomí mise školy a potřeby širokého prostoru učitelů pro práci se třídou (sr. např. Mortimore, 1995; Rozenholtz, 1985).

3. Participace učitelů podporuje horizontální integraci mezi učiteli. Většina studií potvrzuje, že učitelé obvykle trpí nedostatkem příležitostí významněji se zapojovat do dialogů a výměn profesionálních poznatků a zkušeností s kolegy, přestože právě učiteléské poznatky o žácích či studentech jsou jasně tím nejhodnotnějším zdrojem školského systému. Izolovaný charakter většiny učiteléských míst, fyzické uspořádání školských zařízení a restriktivní časové rozvrhy obvykle takové interakce znemožňují.

Problém ještě prohlubují organizační normy, které ve školách často převládají. Práce učitele je v těchto normách chápána spíše jako cosi, co je nezbytné a výlučně prováděno ve třídě, co nepatří jinam (sr. Little, 1982). Někteří autoři hovoří o „ideologii nezasahování“, která reguluje interakce mezi učiteli stejně

jako mezi učiteli a vedením škol. Tato norma vede k tendenci považovat kolegovo kritičnost za projev neprofesionality a vtiskuje požadavkům na kolegiální pomoc pečeť projevů nekompetentnosti (sr. např. McLaughlin, 1984). Tak je „základní izolace, kterou trpí učitelé již díky vlastní vnitřní organizaci školy do tříd ...dále rozšiřována samotnými učiteli, kteří se snaží uplatnit své širší právo na izolaci od kolegů, jejich názorů a hodnocení. Izolace začíná být pozitivně hodnocena“ (Bishop, 1977:178).

Těsně spojena s touto normou nezasahování je norma rovnostářství mezi učiteli. Řada studií naznačuje, že učitelé jsou přesvědčeni, že by měli mít rovný status a že vzájemná požadování či nabízení rad učiteli by mohla přinést vyšší status tomu, kdo radu poskytuje (sr. Glidewell et al, 1983).

Kombinace strukturálních a normativních faktorů, které učitele vzájemně izolují, tak má řadu negativních důsledků. Četní autoři poukazují na to, že školské systémy vykazují obrovské ztráty času a energie. Mnohé snahy se v nich znovu a znovu v podstatě s týmž obsahem v podání nových a nových učitelů stále opakují. Probíhá tu jakési permanentní duplikování práce. Tyto systémy tak nejen znemožňují jedincům, aby se učili jeden od druhého, ale také samy sobě jako systémům přinejmenším z části odpírají možnost kultivace a stálého obohacování fondu profesionálních a institucionálních poznatků, jenž by za jiných okolností každý jedinec mohl a měl doplnit, rozvinout a předat druhým v organizaci (sr. Conley, Schmidle, Shedd, 1988).

Z potřeby kolegiálních interakcí, vzájemné podpory a výměn informací tedy jasně vyplývá důležitost participace učitelů v řízení škol i širších školských systémů. Právě tato potřeba velmi jasně ilustruje, proč je chybné definovat participaci pouze v rámci zapojení do rozhodování o věcech vyučování, konstatuje řada autorů (sr. např. Conley; Schmidle; Shedd, 1988).

Dalšími dílčími argumenty pro participaci učitelů se autor zabýval v jiné studii. Laskavého čtenáře si proto dovoluje odkázat na ni (Pol, 1994).

Úspěšný rozvoj decentralizace a účasti učitelů na řízení školy bývá podmiňován úrovní vztahů mezi vedením škol a učiteli. Mnozí upozorňují, že první překážka rozvoji decentralizace ve škole nesouvisí se strukturou školy jako organizace, ale má kognitivní charakter. Úspěch programů decentralizace ve školách záleží hlavně na tom, jak ředitelé pohlízejí na své učitele. Ředitelé by si měli uvědomit, apelují mnozí autoři (sr. např. Berman, 1987), že řídí profesionály a že úspěch organizace (školy) záleží na jejich spolupráci a výměně informací s těmito profesionály. Zdůrazňována je především role tří přesvědčení ředitelů o učitelích a jejich práci:

1. Primární kontrola nad tím, co a jak učit má být ponechána učitelům.
2. Vyučovací činnosti nejsou věcí rutiny.
3. Primární pracovní aktivitou učitele je rozhodování (sr. např. Conley & Bacharach, 1990).

Jaké formy participace učitelů se ve školství obvykle uplatňují? V literatuře bývají někdy rozlišovány tradiční a netradiční formy participace (sr. např. Con-

ley; Schmidle; Shedd, 1988). K tradičním se řadí např. vytváření oddělení ve školách, schůzky učitelského sboru, ad hoc výbory, týmové vyučování. Ty existují již řadu let a jsou známější i u nás.

Mezi méně obvyklé formy participace učitelů patří ty, které vyrostly z novějších reformních hnutí či koncepcí řízení – kroužky kvality, formy systematické vzájemné podpory učitelů–kolegů (peer assistance), formy využívající dynamiku plánů postupu na žebříčku kariéry učitelů (career ladders) a některé další.

Kroužky kvality

V této části příspěvku budeme věnovat pozornost kroužkům kvality, a to přesto, že koncepce, z níž kroužky kvality vyrůstají, není dosud v našem školství dostatečně známa. Doufáme, že i tento příspěvek napomůže probudit zájem školských politiků a manažerů o koncepci řízení kvality (zejména Total Quality Management – TQM)* a o odkaz jejích klasiků (W.E. Deminga, J.M. Juran, K. Ishikawy a dalších) stejně jako o relevantní práce mladších autorů (např. Dean Jr. & Evans, 1994).

Oč tedy vlastně jde v případě kroužků kvality, této méně tradiční formy participace učitelů na rozhodování na úrovni školy (ev. i širšího školského systému)? Na prahu 60. let integroval K. Ishikawa motivační teorie A. Maslowa, F. Herzberga a D. McGregora spolu s idejemi koncepcí řízení kvality (W. E. Deming, J. M. Juran) a dospěl k prvním kroužkům kontroly kvality (později zkráceně nazývaným kroužky kvality – „*quality circles*“). Kroužky kvality (KK) jsou dodnes podstatným rysem japonských metod kontroly kvality. Ishikawa

* Autoři řady pokusů definovat či charakterizovat TQM se obvykle shodují na tom, že jde o způsob života organizace jako celku, která cítí závazek ke spokojenosti zákazníka, jehož potřebám se snaží vyhovět. Činí tak prostřednictvím permanentního procesu zlepšování své práce. Tento proces je charakteristický vysokou mírou participace zaměstnanců. Za klíčové elementy TQM se obvykle považují:

- celkový proces fungování organizace, vedený shora a zahrnující všechny činnosti a oddělení organizace
- naprostý ohled na zákazníka a jeho potřeby – každá strategie, proces a postup jsou přímo spojeny s uspokojováním potřeb zákazníka
- větší důraz na racionální sběr a analýzu informací, je-li to vhodné, za využití moderní technologie
- důraz na odlišný pohled na cenu za špatnou kvalitu (v organizaci se prověřují všechny procesy, jež zvyšují náklady)
- větší zapojenost lidí – má se za to, že ve většině firem jsou lidé velkým a dosud nevyužitým zdrojem
- týmová práce jako faktor principiální důležitosti, zahrnující multidisciplinární a multiúrovňovou práci na řešení problémů a uspokojování potřeb zákazníků
- požadavky na tvořivé myšlení a schopnost uvažovat nad rámcem bezprostředního prostředí pracovního místa (sr. Pentecost, 1991).

považuje KK za základ procesu zvyšování kvality. Jejich cíle spatřuje v následujícím:

1. Přispívat ke zkvalitňování práce podniku (organizace).
2. Respektovat lidské potřeby a vytvářet pracoviště, v nichž budou lidé moci hodnotně, šťastně a produktivně žít.
3. Plně uplatňovat schopnosti lidí a konečně začít objevovat jejich nesmírné možnosti (Ishikawa, 1985).

Kroužky kvality sestávají z malých skupin zaměstnanců (uváděné počty se nejčastěji pohybují mezi 3–12 lidmi) pracujících obvykle ve vzájemně blízkých částech organizace, kteří se v pracovní době pravidelně (většinou jednou týdně) a dobrovolně scházejí, snaží se společně identifikovat, analyzovat a – je-li to možné – i řešit problémy pracovních procesů, ev. dospívat jako skupina k doporučením změn systému (organizace), jež by vedly k dílčím zdokonalením (*kaizen*). Svá doporučení členové KK předávají zástupcům vedení odpovědným za uvádění inovací do praxe a za rozvoj kvality v organizaci. Navrhovaná řešení specifických problémů diskutují přímo s osobou odpovědnou za danou oblast. Protože vedení organizace samo zavedení KK iniciuje, snaží se na doporučení KK vstřícně reagovat. Za zdokonalení, jejichž prosazení napomohli, nejsou členové KK odměňováni přímo.

Členové KK si sami určují svého vedoucího (kohokoliv z členů) a jsou obvykle hlavně v úvodních fázích rozvoje KK podporováni zvláště vyškolenou osobou facilitátora.

V zájmu efektivitvy práce podstupují všichni členové kroužků kvality, jichž může být v organizaci vytvořen libovolný počet, specifickou přípravu. Ta by měla zkvalitnit úroveň jejich participace na zmíněných procesech, usnadnit dosahování konsensu v rozhodování a umožnit jim společně provádět kontrolu. V rámci přípravy členů KK se dbá i na to, aby detailněji poznali celou organizaci, v níž pracují: její cíle, problémy a celkové zdroje. „Aby byli schopni účinně se zapojit do činností kroužků kvality, musejí zaměstnanci porozumět výrobnímu procesu v širším měřítku, než představuje jejich vlastní pracoviště“ (Koike, 1988:153).

Specifická příprava členů kroužků kvality by dále měla vést k tomu, aby všichni plně zvládli základy statistické kontroly kvality, včetně technik k ní se vztahujících. Vedle jiných sem téměř vždy bývají řazeny brainstorming, techniky dosahování konsensu, analyzování příčin a následků problémů, sběru dat, analyzování rozhodnutí, generování řešení a hodnocení celého procesu práce KK (sr. např. Chase, 1983; apod.).

Členové KK na školách jsou zvláště připravováni v plánování, organizačních procesech (motivování, vedení, rozhodování, komunikaci a změně), ale i v otázkách a procesech rozpočtové práce systému (organizace), v dynamice práce ve skupině a v mnoha každodenních aktivitách vedení, s nimiž se běžní učitelé jinak obvykle jen zřídka setkávají. Cílem veškeré této přípravy je vytvořit kulturu otevřenosti, důvěry a zapojenosti zaměstnanců (sr. Lunenburg & Ornstein, 1991).

PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ ŠKOL A KROUŽKY KVALITY
JAKO JEHO NETRADIČNÍ FORMA

Normy vnitřního života KK a jeho členů lze charakterizovat takto:

- každý člen by měl participovat
- kritizuj myšlenky, ne osoby
- každý může druhého poučit
- každý člen může svobodně vyjádřit své myšlenky
- každý člen musí s respektem naslouchat návrhům druhých
- práce kroužku kvality je skupinovou prací
- čas zahájení a zakončení schůzky KK by měl být přesně dodržován (Schutten, 1990:16).

Mnozí autofi upozorňují, že pro zdar KK je ovšem třeba umožnit jejich členům nejen vhodnou přípravu, ale i přístup k datům a dalším informacím, podporovat je ze strany vedení a kladně hodnotit jejich úspěšnou práci (sr. Collard, 1985).

Patříčně vyškolení členové KK postupují ve své společné práci způsobem, jenž by se dal shrnout do několika kroků (viz schéma č. 1)

Kroužky kvality se setkaly v Japonsku se značným ohlasem. Podle některých údajů (Bendell, 1991) se na prahu 90. let angažovalo v KK kolem 10 milionů Japonců. I zde bylo ovšem možné zaznamenat vedle pozitivních zkušeností s KK také mnoho případů nezdarů. Ty se nejčastěji přisuzují nedostatku zájmu vedení nebo přílišným intervencím vedení do KK. Celkově se však zdůrazňuje pozitivní vliv KK na úspěchy organizací. I když je konkrétní přínos jednotlivého KK pro organizaci obvykle velmi malý (ve srovnání se změnami, jež v organizaci jako celku probíhají), v konečném součtu, jak se shodují mnozí odborníci (sr. např. Dean, Jr. & Evans, 1994), mají KK ve své vytrvalosti a kvantu obrovský dopad na zkvalitňování práce organizace.

Západní svět přijal TQM v podstatě až na přelomu 70. a 80. let (až tehdy významné Západní firmy – dlouhodoběji zaskočeny japonskými úspěchy – oficiálně projevíly zájem o změnu řízení dle principů TQM; koncepce TQM se pak uplatnila nejen ve výrobní či obchodní sféře, ale pronikla v podstatě do všech druhů organizací, včetně organizací zajišťujících výchovu a vzdělávání – sr. např. Pol; Večeřová, 1994). První reakce Západu na KK však byla (i po přijetí TQM) mnohem zdrženlivější. Západní manažeři se dokonce v některých případech snažili zakrýt jejich japonský původ (snad kvůli obavám z odmítání image dobrovolnosti a japonského „workaholismu“, jež s sebou KK nesly). Následkem toho ani japonské firmy na Západě působící o zřizování KK zpočátku neusilovaly. V první polovině 80. let se však uplatnění KK přece jen rozšířilo, někde – podle mnohých – se staly KK dokonce i módou (sr. např. Schutten, 1990). V literatuře té doby lze skutečně nalézt zřejmou nekritičnost řady méně významných propagátorů koncepcí řízení kvality a kroužků kvality. Lawler a Mohrman (1985) vysvětlují popularitu KK v USA ve zmíněné době jednak tehdejší oblíbeností relativně levných a kvalitních japonských výrobků, hlavně však těmito čtyřmi rysy KK:

PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ ŠKOL A KROUŽKY KVALITY
JAKO JEHO NETRADIČNÍ FORMA

1. Dostupnost KK programů – vedení organizace může snadno a za pevnou cenu zakoupit kompletní sadu programů.
2. Programy KK nemusejí zahrnovat každého pracovníka, vedení je může vyzkoušet jen založením jednoho či několika kroužků kvality – nejde tedy o pracné, drahé, ani riskantní kroky.
3. Vedení se nemusí vzdát kontroly ani jiných privilegií, neboť KK nemají žádnou rozhodovací pravomoc. Vedení může, chce-li, KK snadno eliminovat.
4. KK jsou (byly?) módní záležitostí; každý vedoucí je chce mít.

Přesto mezi nejvýznamnějšími představiteli hnutí kvality převládal dlouho názor o potřebě opatrné adaptace. P. Crosby (1984) varoval před iluzí o všemocnosti KK. J. M. Juran pochyboval o možné efektivitě KK na Západě, pokud nebude dostatečný počet lidí v řídicích funkcích vyškolen v koncepci řízení kvality (sr. Bendell, 1991). Ani K. Ishikawa neskryval svůj pesimismus, pokud jde o přežití KK v Západní civilizaci. Považoval KK na Západě za módní záležitost. Podle jeho názoru nejsou na Západě lidé z vrcholového managementu skutečně oddáni filozofii kvality. KK mohou podle Ishikawy uspět jen v takové organizaci, kde existuje na všech stupních a ve všech oblastech chodu organizace ohled na kontrolu kvality (sr. Schutten, 1990).

Zejména v posledních letech se ovšem image KK v západní civilizaci zlepšila. KK přestaly být vnímány s počáteční nekritičností, převládl vyváženější pohled, objevily se i seriózní zprávy o dlouhodobějších výsledcích a zkušenostech s nimi. Současně se vyskytly KK v mnoha vcelku rozvolněných podobách snažících se citlivě reflektovat realitu kontextu.

Přesto se ovšem v některých případech spíše než na KK klade na Západě, snad i díky výhradám k dobrovolnosti, větší důraz na týmy a týmovou práci. Hlavním rozdílem mezi Západním pojetím týmů zaměřených na zlepšování kvality a KK je právě dobrovolnost. Pro Ishikawu je ovšem dobrovolnost členství v KK principem zásadní důležitosti. KK by neměly přejít pod vedení nadřízených. Právě dobrovolností by se mělo snížit riziko přílišné závislosti některých lidí v organizaci na jiných. Formálně vytvářené skupiny (týmy) nejsou tedy ekvivalentem kroužků kvality. Řada Západních autorů (sr. např. Sallis, 1993) však věc přechází a zdůrazňují to, co je, jak tvrdí, nejpodstatnější: obě tyto formy participace spojuje myšlenka, že v základu účinného vytváření produktu či služby je součinnost, spolupráce.

Z bohaté diskuze (sr. např. Johnson, 1993; Stronach, 1993; Toward, 1993; atd.) o vhodnosti využití TQM ve školství (coby koncepce původně uplatňované zejména v řízení výrobních organizací) tu chceme upozornit alespoň na poukazy na některé odlišnosti školského a výrobního prostředí a následné potíže, jež mohou s uplatněním KK ve školách nastat. Pro školy typická časová flexibilita může přinést členům KK problémy při hledání času vhodného ke schůzkám. Další, zásadnější problém, může pro činnost KK ve školách znamenat rozmanitost

elementů školního kurikula. Skeptikům se zdá málo pravděpodobné, že budou členové KK schopni společně identifikovat, analyzovat a řešit problémy, ev. dospívat k doporučením na zkvalitnění chodu školy v té či jiné oblasti. Právě pro onu rozmanitost elementů kurikula by snad bylo lépe, uvádějí, uvažovat spíše o práci členů KK na specifických projektech uvádění změny v politice, systému a pracovních postupech školy do praxe (sr. Walklin, 1992).

Jiní autoři však pohlíží na možnosti uplatnění KK v tradičním pojetí ve školách s větším optimismem. Podle jejich pozorování se mohou KK ve školách úspěšně zabývat velmi širokou škálou problémů. Je však třeba dát členům KK prostor k tomu, aby mohli samostatně rozhodovat o tom, jaké problémy vyberou k úvaze, ev. k dalšímu posuzování. Zejména v začátcích existence KK přítom může jít o problémy, které se vedení školy nemusejí zdát právě nejpodstatnější. Jednou ze známých cest k zániku KK je však násilná snaha vedení vnucovat členům KK k posuzování ty problémy, které vedení považuje za důležité. „Členové KK hledají zejména v počátcích jistotu, že jim bude umožněno samostatně rozhodovat... I když řešení těchto problémů [považovaných vedením za důležité – pozn. M.P.] ...by např. mohla pomoci škole ušetřit peníze a jsou tedy důležitá, řešení problémů, které vedou k nespokojenosti lidí v práci, jejich nízké morálce nebo obecně nevyhovujícímu stavu pracovních podmínek, mohou být důležitější z hlediska dlouhodobé perspektivy. KK jsou dlouhodobou změnou, a ne rychlým řešením, náhražkou za neschopné manažery, únikem před problematickým jednáním s odbory, nebo náhradou za vhodné formy dohledu nad zaměstnanci“ (Chase, 1983:23).

Výše uvedeným není míněno, že vedení škol nemohou prosadit do programu práce KK svoje preference. Jde však o to, že „KK by měl být strukturován tak, aby tvořil homogenní skupinu, která ... umožňuje svým členům projevat vlastní iniciativu, a ne jen reagovat na návrhy vedení“ (sr. Bonner, 1982:681)

Při uvádění KK do školských institucí je často zdůrazňováno několik obecnějších podmínek pro práci KK:

1. Uplatňují se tu metody tvořivého řešení problémů.
2. Smyslem řešení problémů je zlepšení kvality produktu (služby), výroby (vytváření a poskytování služby), či kvality života školy, firmy, rodiny nebo komunity.
3. Řešení problémů má pro členy KK pozitivní dopad a je orientováno na budoucnost.
4. Členy KK jsou zástupci různých úrovní většího celku (školy, firmy, atd.)
5. Při činnosti a postupech KK se respektují přednosti členů skupiny; vytvářejí se jim příležitosti k tomu, aby své přednosti mohli uplatnit.
6. Práce v KK naplňuje jeho členy pocitem hrdosti na školu či firmu a ztotožnění se s ní; práce členů KK je kladně hodnocena větším celkem, jehož je KK součástí.
7. Členové KK sdílejí dosažené výsledky s jinými skupinami v organizaci, jsou si vědomi vzájemné závislosti a jsou také hrdi na výsledky jiných skupin v organizaci a celé organizace (sr. Torrance, 1982:14).

Zajímavé výsledky s KK byly dosaženy např. ve středním odborném školství ve Velké Británii. Atkinson (1990) uvádí, že experimenty s KK tu jasně ukázaly prospěšnost této formy pro školu i pro rozvoj zaměstnanců, zvláště těch, kteří mají na starosti servisní zajištění škol (a jejichž příprava bývá velmi často zanedbávána). Podle poznatků tohoto autora fungují KK nejlépe mezi „přirozenými“ pracovními skupinami, přičemž potřebují podporu zdroji (čas konzultantů a facilitátorů, prostory pro vzájemné schůzky, apod.). „KK nejsou všelékem, mohou však mít výrazné výsledky pokud jde o zapojenost zaměstnanců, jejich morálku a identifikaci s cíli organizace. Nejsou tu žádné nevýhody, jež by zavedení KK signalizovalo, existuje jen různá míra jejich úspěšnosti“ (Atkinson, 1990:89).

I další ohlasy na KK ve školství jsou velmi pozitivní (např. Aquila, 1983). Lenmark-Ellis (1988) naznačuje, že KK nejen zlepšují vztahy mezi vedením škol a učiteli, ale mohou přinést mnoho prospěchu i v samotných třídách. „Aplikováním KK do třídy lze skoncovat s tradičně soutěživou skupinovou situací – a dát vzniknout nejproduktivnější a nejpříjemnější skupinové dynamice, jaká kdy ve škole byla“ (1988:32).

Jones and Villines ve svém hodnocení literatury o uvádění KK do škol v USA tvrdí, že řízení s KK se zdá být ze své vlastní definice tím nejpřirozenějším stylem řízení výchovy a vzdělání. Své tvrzení ilustrují příkladem z Indianopolis, kde se vedení jedné školy snažilo řešit nedobré mezilidské vztahy ve škole za pomoci KK. Učitelé se jednou týdně scházeli v malých skupinách, aby užitím brainstormingu a dalších technik generování idejí společně přemýšleli, jak zefektivnit vyučovací programy. Skupiny učitelů pak svá doporučení prezentovaly řediteli, jenž následně zkoumal jejich vztah k politice distriktu a k dostupnosti zdrojů. Jones a Villines uzavírají: „Japonské řízení se zdá být způsobem, jak pomoci učitelům zlepšit jejich práci a přinést jim více uspokojení v ní“ (1987:250).

Při uvádění KK do praxe řízení škol se ovšem doporučuje vzít v potaz několik potenciálních obtíží, jež byly v různých zemích zaznamenávány. Patří k nim zejména tyto:

1. Učitelé mohou nahlížet KK jako podezřelý element, zvláště během úvodní fáze jejich uvádění do praxe. To se týká zejména škol, kde je mezi vedením školy a učiteli málo důvěry.
2. Může být obtížné dospět k dohodě o kompenzacích a časových úlevách pro členy KK.
3. KK nemají explicitně a trvale vyjádřen účel své existence (a tím se liší od některých jiných forem participace). V určitý moment se musejí účastníci rozhodnout tuto formu učitelské participace buď formálně institucionalizovat, nebo ukončit.
4. KK jsou občas vnímány učitelskými odbory jako cosi, co by je mohlo vytlačit. Omezením pozornosti KK na věci, jež se netýkají základních dohod zaměstnanců se zaměstnavateli, se lze těmto obavám vyhnout (sr. Translating, 1994).

KK, zdá se, mají pro organizace i jednotlivce v nich atraktivní potenciál. Existuje široká shoda v tom, že úspěšným uplatněním KK roste produktivita a kvalita, přičemž náklady zůstávají stejné, ba snižují se. Produktivita se přitom zvyšuje větším přínosem již existujících lidských a materiálních zdrojů v organizaci. To je cenné hlavně tam, kde KK naplňují i potřeby lidí po uspokojivější práci a jejich okolnostech (sr. Hunnicut, 1987; Nadler, 1988; Sherman, 1990). Organizace mohou tedy využívat prostřednictvím KK poznatky zaměstnanců, kteří mají se svým pracovištěm každodenní a bezprostřední zkušenost, znají jeho problémy a sami mohou svou činností kvalitu práce dané části organizace zásadněji ovlivnit. Členům KK pak obvykle přináší jejich společná práce pocit uspokojení. Důležité ovšem je připomenout, že „KK samy o sobě nestačí k tomu, aby vytvořily spokojenost zaměstnanců. V širším kontextu zapojenosti zaměstnanců v organizaci ku prospěchu organizace i zaměstnanců, by ovšem mohly být KK jednou z manažérských strategií, umožňujících vyrovnat se s organizačními nároky 90. let“ (Sherman, 1990: 56). KK jako forma participace vyplňují i některá „bílá místa“ ve vztazích mezi vedením a ostatními zaměstnanci organizace (sr. i Torrance, 1982). V kontextu řízení školy mj. umožňují KK učitelům převzít větší odpovědnost za koordinační a monitorovací funkce. KK patří tedy k přitažlivým, mnohdy účinným, leckdy však stále ještě poněkud exotickým formám participace.

Pro ilustraci uvádíme příklady typických problémů vhodných pro „ošetření“ v rámci KK:

Učitelé:

- zlepšení disciplíny studentů
- zlepšení využívání materiálních a dalších zdrojů školy
- lepší rozvrhování školních aktivit – v zájmu podpory procesu učení
- zvýšení podílu času učitelů, který věnují studentům
- vyučování obtížně vychovatelných studentů
- relativní důraz na různé oblasti kurikula
- očekávání pokud jde o výkony studentů
- vhodné využívání testů a dalších metod hodnocení studentů
- vyučovací dovednosti učitelů a možnosti jejich rozvoje
- rozvoj vztahů školy a komunity
- schůzky učitelů a rodičů
- schůze a školní shromáždění
- komunikace mezi jednotlivými třídami, mezi stupni školy
- vstupní orientace nových učitelů
- koordinace stálých a zastupujících učitelů
- vytvoření školních norem a pravidel chování studentů
- snížení stresu ve škole
- zvýšení spokojenosti lidí v práci
- dosažení lepších výsledků studentů

**PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ ŠKOL A KROUŽKY KVALITY
JAKO JEHO NETRADIČNÍ FORMA**

- snížení absencí zaměstnanců i studentů
- řešení fluktuace učitelů
- snížení vandalizmu studentů
- naplňování zvláštních potřeb studentů
- zlepšení vztahů mezi učiteli

Ředitel školy

- vytvoření většího časového prostoru pro činnosti přímo podporující zkvalitňování výuky
- snížení administrativy
- motivace učitelů
- zlepšení vertikální komunikace ve škole
- snížení stresu
- řešení problémů řízení času ředitele
- lepší delegování úkolů na sekretariát školy, jiné servisní pracovníky školy
- zvládnutí komunikace s rodiči a dalšími návštěvníky školy
- spolupráce s výbory, projektovými skupinami a dalšími rozhodovacími aktivitami učitelů a dalších zaměstnanců
- rozvrhování problémů
- rozvoj klimatu školy vhodně napomáhajícího učení
- zajišťování stálého rozvoje učitelů
- rozvoj a podpora vysokých očekávání učitelů směrem ke studentům s problémy učení

Podobně by bylo možné uvést desítky příkladů problémů primárně se týkajících např. pracovníků školní knihovny, sekretariátu školy, správy školy, školní jídelny apod. (sr. Chase, 1983).

**PARTICIPATORY SCHOOL-SITE MANAGEMENT AND QUALITY
CIRCLES AS ONE OF ITS MODES**

The author focuses on participative strategies in education management, summarizes main tendencies towards participation and decentralization, examines most significant arguments supporting the idea of decentralization and participation within schools and school systems.

In the second part of the paper there is paid attention to quality circles as one of a non-traditional modes of teachers' participation. Author features quality circles' roots in quality management concepts, describes their design and functions, as well as dynamics connected with the process of quality circles' implementation into schools.

The paper is based on a review of relevant foreign literature from the field and partly also on a previous study carried out by the author.

LITERATURA A PRAMENY

- Aquila, F.: *Japanese Management in Schools*. In: Clearing House, 57, č. 4, 1983, s. 180–186.
- Atkinson, T.: *Evaluating Quality Circles in a College of Further Education*. Manchester Monographs, University of Manchester, April 1990.
- Bacharach, S.B. & Conley, S.: *A Managerial Agenda*. In: Phi Delta Kappan, 67, č. 9, květen 1986, s. 641–645.
- Bacharach, S.B.; Bamberger, P.; Conley, S.C. & Bauer, S.: *The dimensionality of decision participation in educational organisations. The value of a multi-domain evaluation approach*. In: Educational Administration Quarterly, 26, 1990, s. 126–167.
- Bacharach, S.B. & Conley, S.C.: *Uncertainty and Decision Making in Teaching: Implications for Managing Line Professionals*. In: Sergiovanni, T.J. & More, J.H. (Eds.): *Schooling for Tomorrow: Directing Reform to Issues That Count*. Boston. Allyn and Bacon 1989, s. 311–329.
- Bendell, T.: *The Quality Gurus. What can they do for your company?* London, Dept. of Trade and Industry 1991.
- Berliner, D.: *The Executive Functions of Teaching*. In: Instructor, 93, č. 2, září 1983, s. 28–40.
- Berman, L.M.: *The Teacher as Decision Maker*. In: Bolin, F.S. & McConnell Falk, J. (eds.): *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*. New York, Teachers College Press 1987, s. 202–216.
- Bishop, J.M.: *Organisational Influences on the Work Organisations of Elementary Teachers*. In: Sociology of Work and Occupations, 4, č. 2, květen 1977, s. 175–182.
- Bonner, J.S.: *Japanese Quality Circles: Can They Work in Education?* In: Phi Delta Kappan, 63, červen 1982, č. 10, s. 681.
- Caldwell, B.J.: „*Educational Reform Through School-Site Management: An International Perspective*“. Paper presented at the annual conference of the American Educational Finance Association, Aarlington, Va., březen 1987.
- Conley, S.C. & Bacharach, S.B.: *From School-Site Management to Participatory School-Site Management*. In: Phi Delta Kappan, 71, březen 1990, s. 539–544.
- Conley, S.C.: *Review of research on teacher participation in school decision making*. In: Review of Research in Education, 17, 1991, s. 225–266.
- Conley, S.C., Schmidle, T. & Shedd, J.B.: *Teacher Participation in the management of school system*. In: Teachers College Record, 90, č. 2, zima 1988, s. 259–280.
- Crosby, P.B.: *Quality Without Tears*. New York, McGraw-Hill 1984.
- Dean, J.W. Jr. & Evans, J.R.: *Total Quality. Management, Organisation, and Strategy*. New York, West Publishing Company 1994.
- Doyle, W.: *Classroom Organization and Management*. In: Wittrock, M.C. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York; Macmillan 1986, s. 392–431.
- Doyle, W.: *Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Preparation*. In: Journal of Teacher Education, 36, č. 3, květen–červen 1985, s. 31–35.
- Employee Participation Programs: Considerations for the School Site*. Washington, D.C., National Education Association 1988.
- Glidewell, J.C. et al.: *Professional Support Systems: The Teaching Profession*. In: Nadler, A.; Fisher, J.; Depaulo, B. (eds.): *New Directions in Helping*. Díl. 3. New York, Academic Press 1983, s. 189–212.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R.: *Work redesign*. Reading, MA, Addison-Wesley 1980.
- Hart, A.W.: *Work Redesign: A review of literature for educational reform*. In: Bacharach, S.B. (ed.): *Advances in research and theories of school management*. Díl I, s. 31–69, New Haven, CT, JAI 1990.

PARTICIPATIVNÍ ŘÍZENÍ ŠKOL A KROUŽKY KVALITY
JAKO JEHO NETRADIČNÍ FORMA

- Hunnicut, D.: *Improving Education through Quality Circles*. In: *Contemporary Education*, 58, č. 3, 1987, s. 138–140.
- Chase, L.: *Quality Circles in Education*. In: *Educational Leadership*, 40, únor 1983, s. 19–26.
- Ishikawa, K.: *What Is Total Quality Control?* New Jersey, Prentice Hall 1985.
- Johnson, J.M.: *Total Quality Management in Education*. Eugene, Oregon, Oregon School Study Council 1993.
- Jones, F. and Villines, R.: *Japanese Management – What Is It and Can It Be Used in Education?* In: *Planning and Changing*, 18, č. 4, 1987, s. 246–251.
- Juran, J.M.: *Juran on Planning for Quality*. New York, The Free Press 1988.
- Koike, K.: *Understanding Industrial Relations in Modern Japan*. London, Macmillan 1988.
- Lawler, E. E.; Mohrman, S.A.: *Quality Circles after the fad*. In: *Harvard Business Review*, 63, leden–únor 1985, s. 63–71.
- Lenmark–Ellis, B.: *Japanese Quality Circles in the Classroom*. In: *Momentum*, 19, č. 2, 1988, s. 32–34.
- Little, W. J.: *Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success*. In: *American Educational Research Journal*, 19, č. 3, podzim 1982, s. 325–340.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C.: *Educational Administration. Concepts and Practices*. Belmont (CA), Wadsworth Publishing Company 1991.
- McLaughlin, M.W.: *Teacher Evaluation and School Improvement*. In: *Teachers College Record*, 86, č. 1, podzim 1984, s. 193–207.
- Mortimore, P.: *Effective schools: current impact and future potential*. The Director's Inaugural Lecture. London, Institute of Education, University of London 1995.
- Moss Kanter, R.: *The Change Masters: Innovation for Productivity in the American Corporation*. New York, Simon & Schuster 1983.
- Nadler, L.: *HRD and Productivity*. In: *Training and Development Journal*, 42, č. 8, 1988, s. 25–29.
- Pentecost, D. (1991) *Quality Management: The Human Factor*. In: *European Participation Monitor*, Issue no. 2, pp. 8–10.
- Peters, T. & Waterman Jr., R.H.: *In Search of Excellence*. New York, Warner Books 1982.
- Pol, M.: *Ke konceptu sdíleného rozhodování ve školách*. In: *Alternativní výuka na současném gymnáziu*. Sborník příspěvků z 1. mezinárodní konference pořádané 11. března 1994 Akademickým gymnáziem v Brně. Brno, s. 28–37.
- Pol, M.; Večeřová, M.: *W.E. Deming – otec statistické kontroly kvality*. In: *Lidové noviny*, VII, č. 45, 23. 2. 1994, příloha *Finanční noviny*, č. 15, s. XI.
- Rosenholtz, S.J.: *Effective Schools: Interpreting the Evidence*. In: *American Journal of Education*, 93, č. 3, květen 1985, s. 352–388.
- Sallis, E.: *Total Quality in Education*. London, Kogan Page 1993.
- Shedd, J.B.; Malanowski, R.M. and Conley, S.: *Teachers as Decision-makers*. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco 1986.
- Shedd, J.B. & Malanowski, R.: *The Work of Teaching*. Ithaca, N.Y., Organisational Analysis and Practice 1985.
- Sherman, R.: *The Relationship Between Quality Circles And Teacher Satisfaction*. In: *Educational Research Quarterly*, 14, č. 2, 1990, s. 52–56.
- Schutten, A.J.: *Quality Circles: can they be used in training and education?* University of Twente, Department of Education 1990.
- Stronach, I. (ed.): *Quality Assurance in Education*. Current Debates. A report on a SOED-sponsored seminar held at the Dept. of Education, University of Stirling, June 1992. University of Stirling 1993.

- Task Force on Teaching as a Profession. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century.* New York, Carnegie Forum on Education and the Economy 1986.
- Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education.* Washington, D.C., National Governors' Association 1986.
- Torrance, E. P.: *Education for „Quality Circles“ in Japanese Schools.* In: *Journal of Research and Development in Education*, 15, č. 2, 1982, s. 11–15.
- Toward Quality in Education. The Leader's Odyssey.* Austin, TX, Texas LEAD Center 1992.
- Translating Total Quality Management to Education: A Mini-Conference.* St. Louis, Missouri, 7.–9. února 1994 (pracovní materiály).
- Ward, B. & Pascarella, J.: *Networking for Educational Improvement.* In: Goodlad, J.I. (ed.): *The Ecology of School Renewal.* Chicago University Press, Chicago, IL, 1987, s. 192–209.
- Walklin, L.: *Putting Quality Into Practice.* Cheltenham, Stanley Thornes (Publishers) Ltd. 1992.
- Weiss, C.H.: *Shared Decision Making About What? A Comparison Of Schools With And Without Teacher Participation.* Occasional Paper No. 15. Cambridge, MA, The National Centre for Educational Leadership – Harvard Graduate School of Education 1992.