

MILAN POL, LENKA HLOUŠKOVÁ, PETR NOVOTNÝ,  
MARTIN SEDLÁČEK, JIŘÍ ZOUNEK

## VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ SOUVISLOSTI FUNGOVÁNÍ ŠKOLY A JEJÍ KULTURY

### INTERNAL AND EXTERNAL RELATIONS OF SCHOOL OPERATION AND SCHOOL CULTURE

#### Úvod

V následujícím příspěvku popisujeme kulturu školy prostřednictvím konfrontace vnitřní a vnější roviny fungování školy. Kulturu školy vnímáme jako skupinový fenomén zahrnující hodnoty, normy a způsoby chování, které jsou do jisté míry společné různým školám. Zároveň však tento fenomén vytváří v každé škole osobitý celek, neboť kultura školy je konstruktem, který si lidé společně vytvářejí na základě vnímání chodu školy, společné zkušenosti, prožívání vztahů, pocitů vázaných k naplňování rolí ve škole. Kultura školy je na jedné straně relativně stálá, na straně druhé podléhá proměnám v čase.

Naše teze vycházejí především z dat, která jsme získali v rámci řešení projektu „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“<sup>1</sup>, a to především z analýzy dvou z celkem pěti<sup>2</sup> empiricky zkoumaných oblastí chodu školy. Oblast „shoda lidí na hlavních principech chodu školy“ reprezentuje vnitřní souvislosti fungo-

---

<sup>1</sup> Jedná se o projekt č. 406/01/1078 podporovaný GAČR.

<sup>2</sup> Pět klíčových oblastí fungování školy bylo identifikováno na základě studia relevantní literatury a na základě výsledků předvýzkumu. Jedná se o oblasti: „vytváření a naplňování představy o tom, kam by škola měla směřovat (vize školy)“, „prostředí podporující učení a vyučování“, „řízení školy“, „shoda lidí na hlavních principech fungování školy“ a „otevřenost školy vůči okolí“. Dotazníkovým šetřením jsme zjišťovali, jak by měly fungovat a jak skutečně fungují tyto oblasti. Zároveň jsme se ředitelů základních škol dotazovali na jejich představu o obsahu těchto kategorií a také na to, které skupiny aktérů se především mají podílet na fungování jednotlivých oblastí. Dotazníky byly distribuovány ředitelům v polovině května 2002. Rozeslali jsme celkem 500 dotazníků poštou v papírové podobě a 500 dotazníků v elektronické podobě e-mailem. Celkově se nám vrátilo 168 dotazníků, z toho 124 v tištěné formě, 44 elektronicky.

vání kultury školy a vypovídá o integritě klíčových skupin lidí ve škole, o jejich hodnotové a názorové kohezi. Oblast „otevřenost školy vůči okolí“ postihuje školu coby instituci či organizaci v jejích vnějších vztazích.

Obě roviny sociálního života školy, tzn. její vnitřní a vnější vztahy jsou nedílnou součástí uvažování nejen o školách, a lze je vztáhnout i k úvahám o institucích a organizacích obecně. Proto se nejprve budeme věnovat vývoji teoretické reflexe chodu organizací, abychom mohli téma kultury školy později zařadit do tohoto kontextu.

### Uvažování o organizacích

Vývoj uvažování o organizacích můžeme v souladu s konceptem R. Scotta (1978, podle Peters, Waterman, 1993) popsat jako posun na dvou osách. První z nich vyjadřuje posun od vnímání organizací jako uzavřených celků, kdy se analýza jejich fungování omezuje na vnitřní faktory a nezabývá se vnějším prostředím, k vnímání organizací coby celků organicky provázaných s vnějším prostředím. Druhá osa popisuje vývoj od důrazu na racionální činitele, tzn. jasné a přesně určitelné účely a cíle organizace, k důrazu na sociální činitele, tedy mnohdy nezřetelné a obtížně popsatelné cíle organizace, jejichž realizace závisí na hodnotách, zvycích a dynamických sociálních činitelích. Vzájemnou kombinací nelineárního vývoje na těchto dvou osách vznikají čtyři kategorie přístupů (tabulka č. 1), které jsou reprezentovány vybranými autory<sup>3</sup>. Tyto čtyři kategorie zároveň částečně vyjadřují i postupný vývoj v oborech, jako jsou teorie managementu, sociologie organizace a byrokracie či psychologie práce.

Soudobé uvažování o organizacích má své kořeny na přelomu devatenáctého a dvacátého století, kdy mezi jiným F. W. Taylor rozvinul svou představu „funkčního řízení“ jako odpověď na otázku „*Jak dosáhnout co nejvyššího výkonu organizace?*“ V pozadí tohoto uvažování je zjevná metafora dobře seřízeného stroje, případně armády. Přibližně v téže době si M. Weber položil podobnou otázku: „*Jak nejlépe organizaci vnitřně uspořádat?*“ Jeho odpověď zní: neúčinnější formou organizace je byrokracie, tedy uspořádání chodu organizace pomocí obecně platných neosobních pravidel.

R. Scott přesvědčivě doložil, že současné uvažování o organizacích vzniklo postupnou negací dvou společných východisek Taylora a Webera, podle nichž je možné vnímat organizace jako uzavřené celky a interpretovat je s důrazem na racionální činitele. Významné autory a jejich přístupy k organizacím pak R. Scott rozčlenil podle toho, zda (1) uvažují o organizaci jako o uzavřeném celku a nezabývají se okolním prostředím, či naopak tvrdí, že bez okolního prostředí nelze organizaci popsat, a (2) zda kladou větší důraz na formální struktury a jejich racionální uspořádání, či naopak upřednostňují neformální struktury a věnují se

<sup>3</sup> Uvědomujeme si, že zde prezentujeme úvahu o dvou dimenzích uvažování o organizacích ve zjednodušené podobě. Zájemce o podrobnější výklad vývoje uvažování o organizacích odkazujeme ke zdrojům, ze kterých ponejvíce čerpáme: Gregor a kol., 1993, Keller, 1996, Peters, Watermann, 1993. Zde je také možno nalézt odkazy k primárním pramenům.

především (často iracionálním) lidským potřebám, hodnotám, které lidé vyznávají, či koalicím, které jejich jménem uzavírají.

**Tabulka 1: Čtyři hlavní etapy uvažování o organizacích a jejich reprezentanti**

	<b>Organizace jako uzavřený systém</b>	<b>Organizace jako otevřený systém</b>
<b>důraz na racionální činitele</b>	<b>I.</b> M. Weber F.W.Taylor	<b>III.</b> T. Parsons A. Chandler
<b>důraz na sociální činitele</b>	<b>II.</b> E. Mayo D. McGregor R. K. Merton	<b>IV.</b> M. Crozier T. Peters, F. Waterman A. Toffler

Generace autorů navazujících na Taylora a Webera, např. psychologové E. Mayo a D. McGregor, sociolog R. K. Merton a další, se pokusili vyvrátit předpoklad racionality. E. Mayo na výsledcích známých hawthornských experimentů<sup>4</sup> demonstroval, že se pracovníci v organizaci nechovají vždy racionálně, neboť jsou to lidé se svými komplexními lidskými a především sociálními potřebami: chtějí, aby se jim věnovala pozornost, chtějí se družít s ostatními, a to je pro ně často důležitější než někdy coby motivační faktor přeceňovaná mzda. D. McGregor tvrdí, že lidé mají přirozeně chuť do práce, stojí o odpovědnost a jsou tvořiví, potřebují však důvěru a příležitost. R. K. Merton navázal na Weberovy analýzy byrokratické organizace a své závěry vystavěl okolo teze, že chování lidí v byrokratické organizaci je postaveno nikoli na účelu existence organizace, ale na plnění formálních pravidel. Cílem byrokrata pak není dosáhnout cíle organizace, ale více či méně za každou cenu vyhovět předpisům a nedopustit se formální chyby.

Funkcionalisté v sociálních vědách, jmenovitě T. Parsons, nebo třeba teoretik managementu A. Chandler zase nastínili potřebu vnímat organizace s důrazem na otevřenost vlivům vnějšímu prostředí (ve smyslu institucí, jak o nich ještě budeme hovořit). T. Parsons na otázku „proč existují organizace?“ odpovídá, že organizace zaplňují ta místa, kde má společnost nějaké potřeby. Uspokojení těchto potřeb se stává cílem organizace. A. Chandler jde při zkoumání souvislosti organizace s vnějším prostředím ještě dál, když říká, že struktura organizace se přizpůsobuje tlakům vnějšího prostředí, v tomto případě trhu.

Spojit posun v obou osách, tzn. dát do souladu důraz na sociální činitele vnitřního fungování organizace s otevřeností podnětům vnějšího prostředí, se však podařilo až další generaci myslitelů, sociologovi M. Crozierovi, výzkumníkům v oblasti managementu T. Petersovi a F. Watermanovi, futurologovi A. Tofflerovi a dalším. M. Crozier dospívá k názoru, že v podstatě nelze říci

<sup>4</sup> Na tuto sérii experimentů je odkazováno v literatuře v mnoha různých souvislostech, primární prameny jsou však jen obtížně dostupné. V češtině lze doporučit např. publikaci Homans, 1973.

obecně, jak organizace fungují, protože organizace i jejich členové se prostě chovají podle situace uvnitř i vně organizace. T. Peters a F. Waterman se organizacemi zabývají z odlišných důvodů – hledají charakteristiky úspěšné firmy a uvádějí, že jsou to především schopnosti orientovat se v chaosu na trhu, řešit nepřehledné situace a neustále inovovat svou produkci – k tomu je třeba maximálně stimulovat rozvoj produktivní firemní kultury. A. Toffler se ptá, co je možnou alternativou tradiční organizace a říká, že je to organizace schopná adaptovat se na rychlé proměny, tzn. adaptivní korporace, či ještě lépe, adhokracie.

Posledně zmínění autoři postulují představu o organizaci, která není jen převráceným obrazem dřívějších teorií, ale celkově mění perspektivu pohledu. Za základní integrační kámen organizace není v této představě považována organizační struktura a systém příkazů, ale sdílení hodnot organizace a identifikace pracovníka s organizací (Gregor a kol., 1993). Pracovníci jsou za svou loajalitu organizací odměňováni pocitem sounáležitosti a společného úspěchu ukotveným v relativní autonomii. Práce těch, kdo řídí organizaci, je pak charakterizována jako „řízení podle hodnot“ (srv. tamtéž; dále Peters, Waterman, 1993, Vodáček, Vodáčková, 1994 aj.).

Pro poslední fázi vývoje uvažování o organizacích je tedy charakteristický posun k vidění organizace jako sociální struktury otevřené vlivům vnějšího prostředí. Obě osy uvažování o organizacích ale nesmíme vnímat izolovaně: zárukou flexibility organizace ve vztahu k vnějším potřebám je vnitřní hodnotová integrita a sociální koheze. Proto se v souvislosti s organizací objevují termíny jako kultura organizace, řízení podle hodnot, koordinace společně formulovaným cílem.

### Uvažování o školách

Určité vodítko pro rozhodnutí, který z popsáných přístupů k organizacím je vhodný pro školy, nám poskytuje tato replika: „Koordinace příkazem je dobrá tam, kde je třeba dělat s jakýmkoliv personálem stále totéž a víceméně neměnným způsobem. [...] Koordinace společně formulovaným cílem je užitečná tehdy, je-li třeba se stejnými lidmi dělat sice přibližně totéž, avšak každý den – kus po kuse – trochu jinak“ (Gregor a kol., 1993, s. 89).

Uvažování o škole jako organizaci (a instituci, viz dále) však není vždy zcela ve shodě s uvažováním o jiných organizacích, jak ještě ukážeme. Škola je tradičně vnímána více ve smyslu institucionálním<sup>5</sup>. Proto je škola snad více než jiné organizace vázána na širší společenský kontext. Její chod je významně determinován tradicí, národní a v současnosti stále více i globální kulturou, politikou a socioekonomickou situací, stejně tak jako např. neformálními sociálními normami určujícími uspořádání vztahů lidí ve škole a specificky pak mezi dospělými a dětmi. Na druhou stranu lze spatřovat společenský kontext fungování školy i ve vlivech školy na proměny svého sociálního okolí.

<sup>5</sup> Institucí můžeme rozumět „každý obecně praktikovaný způsob jednání sloužící naplnění určité potřeby“ (Keller, 1992, s. 54).

Škola má také mnohé charakteristiky odlišující ji od jiných organizací – vágnost cílů, osobité procesy a technologie a s tím související problémy s měřením, vztah odborníků a laiků, vztah dospělých a dětí, specifickou organizační strukturu (viz Pol, 2000). To ji umožňuje vnímat jako specifickou organizaci, jejíž odlišnost má dokonce jedinečné rysy.

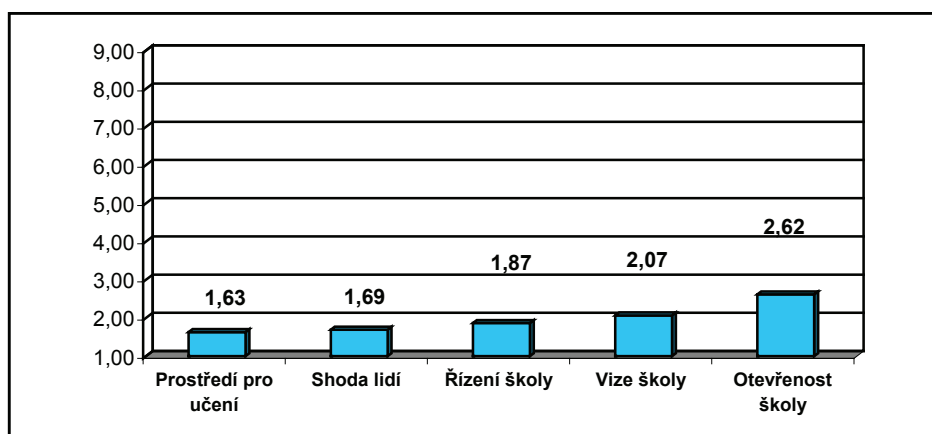
Můžeme jít ale ještě dál a říci, že zde leží i další výrazná alternativa k uvažování o škole jako o organizaci, totiž vnímání školy jako pospolitosti. V tomto proudu uvažování jde formální stránka chodu školy, tzn. pravidla, formální struktury, vnější kontrolní opatření apod. téměř zcela stranou. Na první místo se dostávají důvěra, vzájemný respekt, shoda v záměrech, loajalita, kolegalita a především sdílené hodnoty jako jádro, kolem kterého jsou tyto vztahy uspořádány.

Všechny tyto varianty uvažování o školách v sobě zahrnují určité vnímání vnitřních a vnějších souvislostí chodu školy. Ztělesněním dvou zásadních dimenzí uvažování o organizacích jsou v našem výzkumu oblasti „shoda na hlavních principech chodu školy“ a „otevřenost školy“. V dalším textu se na tyto dvě oblasti zaměříme.

### Výsledky výzkumu

Nejprve se budeme věnovat „shodě lidí na hlavních principech“. Důvodem tohoto upřednostnění je skutečnost, že právě tato oblast je vnímána řediteli jako jedna z nejvýznamnějších. Konkrétněji řečeno, 80 % dotázaných ředitelů vnímá tuto oblast jako klíčovou a dalších 18 % ji hodnotí jako spíše klíčovou. Jednoznačný výsledek dokumentuje i to, že se ve výpovědích respondentů ani jednou neobjevila tato oblast jako nepodstatná nebo jako spíše nepodstatná. Na škále, kde hodnota 1 znamená význam „klíčový“ a hodnota 9 význam „nepodstatný“, dosáhla oblast „shody lidí“ průměrnou hodnotu 1,69. Pro srovnání zde uvádíme výsledky všech sledovaných oblastí (viz graf č. 1).

**Graf 1: Posouzení významu jednotlivých oblastí pro školy**



Po otázce směřující k významu „shody lidí na hlavních principech“ jsme se ředitelů dotazovali na jejich úspěšnost v dané oblasti. Respondentům – ředitelům škol byla předložena škála, na níž měli označit v procentech, nakolik se blíží reálný stav naplňování dané oblasti v jejich škole jejich ideální představě. Z pěti sledovaných oblastí se školám podle vyjádření ředitelů nejvíce daří naplňovat vlastní představu právě ve „shodě lidí na hlavních principech“. Průměrná hodnota dosáhla v našem šetření 75 % (průměry za zbylé oblasti se pohybovaly v rozmezí 64–73 %).

Bez zajímavosti není ani zjištěná úzká vazba „shody lidí“ na ostatní klíčové oblasti. Tuto vzájemnou propojenost nám potvrzují pozitivní korelace v hodnocení stavu jednotlivých oblastí ve škole. Korelace jsou nejsilnější u oblastí, které jsou ve výpovědích ředitelů hodnoceny jako „klíčovější“ než ostatní. Jde o „shodu lidí na hlavních principech fungování školy“, „prostředí podporující učení a vyučování“ a „řízení školy“.

Shrme-li dosud uvedené, ukazuje se, že ředitelé škol hodnotí „shodu lidí na hlavních principech“ jako oblast velmi zásadní pro fungování školy. Zároveň se domnívají, že jsou v naplňování potenciálu dané oblasti úspěšní. Vystává zde ale otázka „kdo a na čem se má vlastně shodnout“? V dotazníku jsme otázku rozdělili do dvou položek. V první, kde jsme se ptali čeho se má shoda týkat, byla ředitelům nabídnuta škála třinácti odpovědí s nucenou volbou maximálně pěti z nich. Přehled pěti nejčastěji volených odpovědí předkládáme v tabulce č. 2.

**Tabulka 2: Čeho především by se měly týkat principy, na kterých se mají lidé ve škole shodnout?**

Položka	Počet odpovědí	Podíl odpovědí (%)
Výchovné činnosti školy	131	78,0
Vzdělávací činnosti školy	124	73,8
Vztahů mezi dospělými a žáky	106	63,1
Vztahů školy k rodičům	95	56,5
Kontaktů školy s místním prostředím (obcí apod.)	79	47,0

Druhá otázka byla zaměřená na to, čí shoda je pro fungování školy nejdůležitější. Podobně jako u předešlé položky jsme nabídli škálu odpovědí. V tomto případě jich bylo dvanáct (s možností dopsat vlastní odpověď). Volba byla i tentokrát omezena na maximální počet pěti položek. Pro úplnost opět předkládáme přehled pěti nejčastěji získaných odpovědí.

**Tabulka 3: Čí shoda na hlavních principech fungování školy je podle Vás nejdůležitější?**

Položka	Počet odpovědí	Podíl odpovědí (%)
Všech nebo většiny učitelů / z toho „všech“	165 / 51	98,2 / 30,4
Zřizovatele	129	76,8
Rodičů	120	71,4
Ředitele a dalších lidí z užšího vedení školy	83	49,4
Žáků	73	43,5

Z odpovědí na obě otázky vyplývá, že podle ředitelů škol se mají shodnout především klíčové skupiny dospělých, zejména učitelé a rodiče. Předmětem této shody má být pak to, jak vychovávat a vzdělávat děti, jak uspořádat vztahy dospělých k dětem, případně jak uspořádat vztahy školy k rodičům. Kromě učitelů a rodičů zde ale působí ještě jeden významný subjekt zamýšlené shody. Tím je zřizovatel, který zřejmě hraje roli zprostředkovatele určitého úseku širší společenské zakázky.

Ukázali jsme, kdo a na čem se má podle ředitelů ve škole shodnout. Jiný pohled na problematiku „shody na hlavních principech“ nám ukazují odpovědi respondentů na otázky, v níž jsme se ptali na úspěchy resp. na rezervy škol v dané oblasti. Z analýzy otevřených odpovědí vyplývá, že ředitelé považují shodu v kolektivu za klíčovou pozitivní hodnotu. Ředitelé za své úspěchy považují práci v týmu, zlepšující se vnitřní komunikaci, řešení mezigeneračních vztahů. Paradoxní je, že podobně vypovídají ředitelé i o rezervách. Mluví o zlepšení vztahů v kolektivu, odstranění generačních problémů, zlepšení vztahů s rodiči apod. Co to znamená? Je zřejmé, že zatímco jedna skupina ředitelů považuje sociální vztahy ve své škole za úspěšně zvládnuté, druhá část vidí v komunikaci a ve vztazích ve své škole rezervy. Avšak skutečnost, že o sociální shodě hovoří téměř všichni naznačuje, že tato shoda je ve škole skutečně vnímána jako obecná pozitivní hodnota. Na tuto pozitivní roli sociální komunikace ve vnímání ředitelů nás upozorňují i výpovědi na otázku „Jakými způsoby lze podporovat snahu lidí shodnout se?“ Analýza volných odpovědí dovoluje domnívat se, že ředitelé upřednostňují v určitém smyslu pospolitý duch ve škole. K tomu pak volí ředitelé i specifické strategie. K sociální shodě tak podle respondentů vede zejména častá diskuse, vysvětlování, zapojování všech do řešení problémů, ale i přesvědčování a také ohodnocení práce lidí.

### Otevřenost školy vůči okolí

Druhou oblastí, která má podle našeho názoru patřit k sociálním aspektům kultury školy, je „otevřenost školy vůči okolí“. Z pěti námi zkoumaných oblastí považují ředitelé „otevřenost vůči okolí“ za nejméně klíčovou pro fungování škol. To samozřejmě neznamená, že tato oblast je nedůležitá. Ředitelé pouze ostatní nabídnuté oblasti ohodnotili jako větší prioritu. Nyní uvedeme, kam ředitelé umísťovali „otevřenost“ na škále, kde hodnota 1 znamená význam „klíčový“ a hodnota 9 význam „nepodstatný“. „Otevřenost“ dosáhla průměrné hodnocení 2,62 (zbylé oblasti dosáhly průměrných hodnot 1,69 – 2,07).

Není bez zajímavosti, že přestože ředitelé tuto oblast považují za nejméně klíčovou z nabídnutých možností, tvrdí, že jsou v ní poměrně úspěšní. Průměrná hodnota na škále 0–100 % (viz výše) dosahovala u otevřenosti 73 % (lépe se daří školám jen v oblasti shody lidí – 75 %).

Otázka zaměřená na předmět otevřenosti školy zněla „O čem především by měly školy především komunikovat s okolím?“. Pouze dvě položky z nabídky (viz tabulku č. 4, která obsahuje pět nejčastěji volených odpovědí), která se nám zdá být vyčerpávající, byly voleny více než polovinou respondentů. Další tři po-

ložky dosáhly poměrně vyrovnaného výsledku – těsně pod polovinou celkového počtu možných odpovědí. Ostatní možnosti nebyly vybrány ani jednou třetinou ředitelů.

**Tabulka 4: O čem především by měly školy otevřeně komunikovat s okolím?**

Položka	Počet odpovědí	Podíl odpovědí (%)
O rozvojových záměrech školy do budoucna	132	78,6
O mimovyučovací činnosti školy	95	56,5
O změně a inovaci ve škole	73	43,5
O výchovné činnosti školy	69	41,1
O vzdělávacím programu školy	63	37,5

Dále jsme položili otázku „Kdo by se měl této otevřené komunikace především účastnit?“ Respondenti měli označit vždy tři nejdůležitější subjekty, a to ze strany školy i ze strany okolí (přehled tří nejčastěji volených odpovědí lze vidět v tabulkách 5. a 6.).

**Tabulka 5: Kdo by se měl této otevřené komunikace ze strany školy především účastnit?**

Položka	Počet odpovědí	Podíl odpovědí (%)
Všichni nebo většina učitelů / z toho „všichni“	155 / 108	92,3 / 65,9
Ředitel a další lidé z užšího vedení školy	141	83,9
Rada školy	73	43,5

**Tabulka 6: Kdo by se měl této otevřené komunikace z okolí školy především účastnit?**

Položka	Počet odpovědí	Podíl odpovědí (%)
Rodiče	146	86,9
Zřizovatel	140	83,3
Rada školy	63	37,5

Odpovědi ukazují, že podle ředitelů jsou partnery v komunikaci ve škole především dospělí. Komunikovat spolu mají především učitelé a vedení školy spolu s rodiči a se zřizovatelem. Neurčitou roli přidělili ředitelé radám škol. Zatímco necelých 40 % ředitelů si myslí, že by rady škol měly vstupovat do komunikace ze strany školy, zhruba stejný počet ředitelů zařazuje rady škol do okolí školy. Velmi důležitým zjištěním je, že jen málo respondentů se domnívá, že by do komunikace školy s okolím měli být zapojeni i žáci. Paradoxem přitom je, že právě žáci jsou velmi často předmětem zmiňované komunikace školy s okolím. Toto tvrzení nám umožňují odpovědi ředitelů na otázku týkající se úspěchů v dané oblasti. Ředitelé považují za úspěch v oblasti otevřenosti školy zejména různé druhy prezentace školy. Jedná se o nejrůznější akademie, almanachy, školní časopisy, webové stránky apod. Velmi často jsou prostředkem této prezentace právě žáci. Žáci jsou tak pro školy v oblasti otevřenosti velmi důležití jako určitý



druh produktu, který je prezentován okolím. Zároveň ale ti stejní žáci nejsou vnímáni řediteli jako partneři komunikace školy s okolím. Jde tedy o vztahy s vnějším prostředím vedené „skrze“ žáky, a přesto ne přímo, o vztahy v jistém smyslu neosobní.

Za nejvýznamnější předmět otevřené komunikace s okolím zvolili ředitelé rozvojové záměry školy do budoucna. Znamená to snad, že ředitelé dnes potřebují znát očekávání vnějších subjektů (rodičů, zřizovatele) k roli školy do budoucnosti? Chtějí vědět, co veřejnost od školy očekává? Nebo spíše chtějí pro své záměry posvěcení od relevantních subjektů z okolí?

Zajímaly nás i rezervy škol v této oblasti. Přestože svoji práci v oblasti „otevřenosti školy“ vnímají ředitelé jako úspěšnou, cítí i zde určité nedostatky. Nejčastěji vidí ředitelé rezervy ve spolupráci s rodiči v oblasti, která je pro chod školy určující, tzn. výchovná a vzdělávací práce. Tomu odpovídají i strategie práce ředitelů v této oblasti. Respondenti chtějí zdokonalit prezentaci a zlepšit komunikaci a spolupráci zejména s rodiči.

### **Interpretace zjištění o fungování a kultuře školy ze čtyř možných perspektiv**

Vnější (otevřenost) a vnitřní (shoda) aspekt fungování školy spoluurčují čtyři možné perspektivy aplikovatelné v interpretaci kultury školy – škola jako instituce, organizace běžná, organizace specifická a pospolitost. Interpretace těchto perspektiv se v našem příspěvku liší zejména podle toho, jak lidé s hodnotami jako je otevřenost a shoda ve škole pracují. Obě hodnoty se v každé z interpretací objevují, ale proměňuje se hierarchičnost jejich priorit a míra akcentu na ně. V každé z uvedených interpretací kultury školy pracujeme s myšlenkou sociálního kontextu fungování školy.

Samozřejmě máme na paměti, že tyto perspektivy jsou velmi odlišné a ne vždy vzájemně slučitelné. O tom vypovídá např. Sergiovanni (1994, s. 4), když říká: „Pohlížíme-li na školu jako na pospolitost a ne jako na organizaci, pak zjistíme, že praxe, která dává smysl ve školách jako organizacích, je najednou prostě neadekvátní“. Stejně tak ale dospějeme k rozporům v případě vzájemného srovnávání dalších perspektiv. Každá z nich vyzývá k jiným interpretacím a každá vede k jinému hodnocení rozmanitých aspektů chodu školy.

#### **Škola jako instituce**

Škola jako instituce musí uspokojovat potřebu společnosti pečovat o děti, vychovávat je a vzdělávat je a starat se o ně. Tento nadčasový úkol může činit školu poněkud necitlivou vůči potřebám aktuálním, či potřebám aktérů mimo školu, především rodičů, které se mohou snadno zdát partikulárními. Tradovaná zakázka přináší do kultury školy skepsi vůči novotám a jistou dávku konzervativizmu. Pro oprávněnost této interpretace hovoří výzkumem doložená potřeba hledat shodu na principech výchovné a vzdělávací činnosti (včetně uspořádání vztahů mezi dospělými a žáky).

### **Škola jako organizace běžná**

Škola jako organizace potřebuje určitou míru pružnosti pro reakci na vnější prostředí, přitom musí být vnitřně hodnotově sladěná. O hodnotovém sladění nelze pochybovat v obecné rovině (všimněme si, že shoda se podle našeho výzkumu hledá u velmi obecných otázek), v rovině konkrétních postupů a každodenního výkonu však shoda možná schází (předmětem shody nemají být např. metody práce). Navenek to ale zřejmě není až tak viditelné, neboť školy si s vnějším prostředím vědí rady, umí si poradit s významnými vnějšími partnery, kteří jsou relativně snadno definovatelní – starosta, sponzor, samozřejmě partneři na poli vzdělávání (pedagogicko-psychologické poradny). To ovšem může být především výsledkem práce ředitele. Hůře si už škola dokáže poradit se zařazením dětí coby specifické skupiny v rámci jejího chodu (jen pro menšinu jsou děti skupinou, která se má podílet na hledání shody, partneři v komunikaci žáci zpravidla také nejsou).

### **Škola jako specifická organizace**

Škola jako specifická organizace si potřebuje uspořádat především svůj vztah k dětem a jejich prostřednictvím k rodičům. To je podstatné i pro hlavní úkol školy – vychovávat a vzdělávat. Jsou zde jisté paradoxy, především v tom, že je na jedné straně zdůrazňována potřeba shody na věcech výchovy a vzdělávání mezi učiteli a rodiči, na druhé straně se však zdá, že otevřená komunikace se na toto téma příliš vést nemá (což vypovídá zároveň o limitech otevřenosti). Vidíme zde kulturu dospělých, která má ve svých základech paternalistický přístup k dětem (opět platí totéž co v předchozím případě: žáci se obvykle nemají podílet na shodě a nejsou ani partneři v komunikaci školy s okolím).

### **Škola jako pospolitost**

Škola jako pospolitost je postavena na lidském teple. To, o čem se říká „jsme dobrý kolektiv“ či „cítím se ve škole dobře“, je nesporně hodnotou samo o sobě. Hodnotová shoda v hlavních bodech už byla zmíněna, jde o potřebu cítit, že děti jsou dobře vedeny a je o ně pečováno. Hlavním pilířem školy jako pospolitosti je vzájemný respekt, který je vnímán jako žádoucí a bývá i vyžadován, ale jeho přítomnost se nám v našem výzkumu nepodařilo doložit. Navíc platí Sergiovaniniho (1992) varování, že pospolitost může být náhražkou za formální systémy (např. předmětové skupiny) a není jisté, jak se daří se školám sladit pospolitostní duch školy s formálními pravidly chodu školy. Tato interpretace má v našem výzkumu relativně nejmenší oporu.

## **Závěr**

Při našem zkoumání kultury školy jsme uvažovali o vnitřních a vnějších souvislostech, které ovlivňují fungování školy jako celku a potažmo utvářejí kulturu školy, a zároveň jsou projevem kultury školy. Ukázalo se, že oblast shody je provázána s prioritami fungování a vlastní existencí školy, ke kterým jednoznačně patří výchovná, vzdělávací činnost a vztahy uvnitř i vně školy. Na druhou stranu však

Lze diskutovat o tom, do jaké míry se shoda týká pouze „domácích“ (učitelů, vedení a žáků) a nakolik se týká aktérů spojených se školou, kteří však stojí víceméně mimo školu (zřizovatelů a rodičů). V oblasti otevřenosti školy se potvrzují jako hlavní partneři školy rodiče a zřizovatel, s tím, že hlavní díl aktivit otevírajících školu vůči okolí a odpovědnosti za ně pravděpodobně leží na učitelích.

Při srovnání priorit, na čem se mají lidé ve škole shodnout a o čem otevřeně komunikovat s okolím (i když nabídka odpovědí není zcela totožná, je srovnatelná), se ukázalo, že prioritami zůstávají výchovná a vzdělávací činnost. Zatímco v oblasti otevřenosti se priority posouvají k plánování těchto činností, v oblasti shody pak priority směřují více ke vztahům mezi hlavními aktéry školy.

Pro interpretaci chodu školy a její kultury se u škol reprezentovaných jejich řediteli se zdají použitelné nejméně tři ze čtyř možných perspektiv, které jsme popsali. Současnou českou školu lze – soudě podle našeho vzorku – interpretovat jako instituci, která cítí potřebu naplňovat potřeby společnosti. Lze ji také interpretovat jako organizaci běžnou (specifika práce školy nejsou zdaleka tak výrazná v momentu, kdy škola děti nevnímá jako součást organizace) i jako organizaci specifickou, která si podíl nedospělých žáků na svém chodu uvědomuje. Jen obtížně však můžeme současnou českou školu interpretovat jako pospolitost, neboť k tomu nenacházíme silné argumenty.

Rozhodujícím kritériem interpretace je porozumění hodnotám, které dávají lidem ve škole smysl jejich každodenní práci. O tom, že sdílené hodnoty se proměňují v čase a diferencují i jednotlivé školy není pochyb. Specifičností a do jisté míry i komplikací při jejich zkoumání však zůstává ne zcela jasně uvědomovaný vliv sdílených hodnot na odbornou, plánovanou a každodenní činnost školy – je vnímán jednotlivými aktéry školy diferencovaně.

V tomto se z mnoha možných pohledů na fungování školy a na její kulturu věnujeme především tomu, který je blízký organizační perspektivě fungování školy a její kultury. Kultura školy v našem pojetí však přesahuje čistě organizační rámec a nemá jedinou paralelu v kultuře organizace. Stavíme se za širší pojetí kultury školy – takové, které v důsledku otevírá prostor i pro širší sociální vnímání školy (Pol a kol. 2002).

## LITERATURA

- GREGOR, Miroslav. *Hledání pružné organizace*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 120 s. ISBN 80-210-0663-3.
- HOMANS, George C. Lidská skupina. In *Výchova a vzdělávání dospělých*. Informační bulletin č. 14. Praha: UK, 1973, s. 153 – 454.
- KELLER, Jan. *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha: SLON, 1996. 191 s. ISBN 80-858-5015-X.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON, 1992. 186 s. ISBN 80-901059-3-9.
- PETERS, Thomas J., WATERMAN, Robert H. *Hledání dokonalosti. Poučení z nejlépe vedených amerických společností*. Praha: Svoboda-Libertas, 1993. 294 s. ISBN 80-205-0313-7.
- POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, ZOUNEK, Jiří. *Hledání pojmu kultura školy*. *Pedagogika*, 2002, 52, č. 2, s. 206–218.
- POL, Milan. *Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?* SPFFBU U 3–4, 1998–1999, Brno: MU, 2000, s. 59 – 80.

SERGIOVANNI, *T. J. Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

VODÁČEK, Leo, VODÁČKOVÁ, Oľga. *Management: teorie a praxe pro 90. léta*. Praha: Management Press, 1996. 244 s. ISBN 80-859-4319-0.

### SUMMARY

Based on the findings obtained through the authors' own school culture research (data referring to the agreement on main principles of school operation and to the openness of the school towards its external environment), the article deals with the internal and external contexts of school operation and culture. The findings are analyzed and interpreted in relation to general reflections on leadership in institutions and organizations and, consequently, to the reflections on leadership in schools. Czech school culture is then interpreted from four different perspectives: schools as institutions, schools as common organizations, schools as specific organizations, and schools as communities. The support the authors get to such interpretations from their data is rather largely varied. Though this particular text mainly comments on school culture from the viewpoint of the organizational perspective of school operation, the conclusion is that school culture goes beyond the purely organizational framework and does not have any parallels in the organizational culture. Accentuated is a wider comprehension of school culture, consequently opening space for a wider social perception of schools.