

PETR NOVOTNÝ

INOVACE V PRÁCI UČITELE: K TEORETICKÉMU RÁMCI PROBLEMATIKY

INNOVATIONS IN TEACHING: A THEORETIC FRAMEWORK

Úvod

Přestože jsou inovace a inovační procesy pojmy skloňovanými velmi často v souvislosti s diskusemi o transformaci a rozvoji škol a školských soustav (viz Lawton, 1997, Rýdl, 2003 aj.), díky jejich mnohohrstevnatosti a komplexnosti představují téma, které v laických ani odborných diskusích není vždy reflektováno v celé své složitosti. Podobně tomu je i v diskusích o tématu inovací v práci učitele. Cílem příspěvku je přispět k porozumění právě těmto inovacím. Proto autor příspěvku¹ poukazuje na teoretický rámec inovací a inovačních procesů tak, jak je vnímán v diskurzu vtěleném do odborné literatury. Tento teoretický rámec autor užívá k vysvětlení podstaty inovačních procesů v práci učitele.

Inovace a inovační procesy

Inovace jsou ve větší či menší míře nezbytnou součástí fungování každého sociálního systému. Pojem inovace označuje jednu z rovin vývoje sociálních systémů, totiž rovinu záměrně zaváděných, cílených a zpravidla také reflektovaných změn. Naproti tomu změny, které nesplňují uvedené podmínky, tzn. změny spontánní, necílené a nereflektované, jako inovace nebývají obvykle označovány. Přes toto omezení je pojem inovace poměrně široký. Autorský kolektiv Encyklopedického slovníku (1993, s. 441) se vyjadřuje k inovaci slovy: „změna, obnovení nebo opatření, které jsou orientovány na zdokonalení technologie, případně zdokonalení výrobků“. Tato definice otevírá možnost mnohých diskusí o jejím obsahu, a to především o tom, (1) zda se pojem inovace vztahuje spíše k procesům nebo produktům činnosti, (2) zda toto označení vyjadřuje spíše obnovování funkčnosti stávajícího systému a kvality už existujícího produktu, či spíše zavádění novinek.

Určitá nejasnost pojmu inovace vede autory k diferencování mezi kategoriemi inovací podle jejich rozličného charakteru. Vodáček, Vodáčková (1994, s. 92) uvádějí tyto typy inovací: „inovace výrobkové, procesní (někdy s vyčleněním či

¹ Příspěvek je součástí teoretického rozpracování tematiky v rámci projektu Grantové agentury České republiky č. 406/02/P121.

zdůrazněním technologických), pracovní síly, manažerské činnosti (někdy s vyloučením organizačních), sociální [...].“ Další v definici neuvedené charakteristiky inovace (odkud plyne stimul k inovaci, jak je inovace řízena, jak se s inovací vyrovnává organizace ve svém vnitřním chodu a vnějších vztazích, a také zda a do jaké míry je proces inovování úspěšný) pak spoluurčují velkou variabilitu procesů označovaných jako inovace.

Logiku inovačních procesů lze s jistou mírou zjednodušení převést do modelů schematizujících lineární sled kroků. Tyto modely jsou k vysvětlení inovačních procesů užívány přesto, že často neobstojí před námitkami, že proces inovací není lineární a nemá jednoznačný směr, navíc je procesem cyklickým a permanentním (a to už jen proto, že vnější podmínky se také neustále mění). Tyto modely však dokládají, že je třeba dívat se na jádro procesu, tedy inovaci, komplexněji. Na základě kompilace literatury² můžeme označit tyto fáze inovačního procesu:

1. identifikace předností a slabin stávajícího uspořádání chodu,
2. rozpoznání příležitostí a rizik pro inovační proces,
3. přijetí myšlenky změny,
4. plánování změny,
5. realizace změny,
6. hodnocení výsledku změny.

Všechny tyto fáze jsou předmětem řízení a ve všech těchto fázích probíhají více či méně intenzivní procesy hodnocení. Pro spuštění úspěšného inovačního procesu jsou klíčové především první dvě fáze z uvedených, které společně představují hledání vztahu mezi potřebou inovace a možnostmi tuto potřebu naplnit. Jde o proces, který je ztížen tím, že je třeba brát v úvahu nejen minulost a přítomnost, ale i scénáře budoucnosti možné, pravděpodobné i preferované, tudíž je třeba vždy pracovat s velkou mírou neurčitosti (Stoll, Fink a Earl, 2003). Pro realizaci a vyhodnocení procesu je zase třeba mít na paměti, že samotná implementace ještě není zárukou inkorporace³ inovace, tzn. trvalého zakotvení inovace do systému (srv. Pol, Rabušicová, 1999).

Inovace ve vzdělávání

Pojem inovace je tedy obecně pojmem obtížně definovatelným. Zúžení prostoru pro uvažování na oblast vzdělávání vymezuje obor lidské činnosti, nejjasností však neubývá, v jistém smyslu se problém ještě komplikuje. Pojem inovace ve vzdělávání je opředěn hodnotícími přízvisky, mnohostí očekávání a specifickými akcenty. Velkou váhu mají mezi jinými následující:

² Drucker (1993), Havlínová (1994), Peters, Waterman (1993), Stýblo (1993), Vodáček – Vodáčková (1994) a další prameny.

³ Pojem inkorporace nelze zaměňovat za institucionalizaci. Inkorporace znamená upevnění inovace do té míry, aby se stala přirozenou součástí systému ve všech rovinách, zatímco institucionalizace odkazuje „pouze“ k vybudování struktur inovaci zabezpečujících.

1. Schopnost inovovat je považována za jeden ze zásadních ukazatelů kvality systému či instituce (to ovšem není až takovou zvláštností pro oblast vzdělávání, neboť obecná teorie managementu tuto tezi prezentuje již velmi dlouho; srv. např. Peters, Watermann, 1993, s. 100 an. a Rýdl, 2003, s. 37 an.).

2. Za první tezí stojí představa či očekávání, že systém vzdělávání je „inovovatelný“ sérií změn. Na druhou stranu však jiní vehementně prosazují názor, že inovativní procesy vlastně brání potřebným systémovým změnám tím, že udržují systém vzdělávání funkční do té míry, aby potřeba změny systému nenabyla přílišné naléhavosti (Rýdl, 2003, s. 8). Inovace pak představují pouhé obnovení funkčnosti částí systému tam, kde svou funkčnost ztrácí celek.

3. Na jeden z velmi specifických akcentů upozorňují autoři hesla uvedeného v Pedagogickém slovníku. Uvádějí, že inovacemi ve vzdělávání můžeme rozumět „souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření zaváděná zvláště v obsahu a organizaci vzdělávacího procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 86). Tato definice tedy nehovoří o produktech⁴, kromě procesů však také zmiňuje pedagogické koncepce, tzn. odkazuje i k existenci inovativních teoretických reflexí a konceptů. Ty spoludefinují předmět inovace, ať už jde o cíle, obsahy, formy a metody, nebo o fungování vzdělávacích institucí.

Inovace v oblasti vzdělávání jsou velmi komplexně podmíněné. Stoll, Fink a Earl (2003, s. 2–14) rekapituluje vnější síly, kterými jsou inovace stimulovány, v tomto výčtu: vliv ekonomiky a trhu práce, vlivy technologické, sociální a environmentální a vlivy politické. Ani tento obecný výčet však nemusí být úplný a především tento výčet nepomáhá porozumět některým paradoxům: Je-li proces inovace obvykle vyvolán vnějším vývojem, jak rozumět situacím, kdy např. inovující se škola, tedy škola usilující o lepší naplnění úkolu připravit děti na požadavky plynoucí ze scénářů budoucího vývoje společnosti, naráží na vnější bariéry bránící změnám? Proč se takové školy nezdávkou setkávají s neporozuměním rodičů, obce a širší veřejnosti? Pravděpodobně proto, že existují také vnitřní impulzy k inovaci, které nemusí být zjevné skupinám aktérů mimo samotnou školu, resp. tu její část, která usiluje o inovaci. Jsou to impulzy na úrovni jedince, související s dynamikou životní a profesní dráhy. Jsou to také impulzy na úrovni skupin aktérů, podněty vzešlé z diskuse a z reflexe procesů odehrávajících se ve škole a to především z procesů vzdělávacích. To, že klíčem k úspěšné inovaci ve vzdělávání je orientace na proces učení, je zdánlivě samozřejmé, přesto je třeba to konstatovat. Za jiné upozorně alespoň na přístup skupiny autorů (Stoll, Fink a Earl, 2003), kteří v publikaci *Jde o učení (It's about Learning)* coby východisko pro inovační procesy rekapituluje hlavní principy teorie učení tak, jak k nim dospěly pedagogické vědy v posledních desetiletích. Toto pojetí podstaty úspěchu je jedním z pilířů zde prezentovaného pojetí inovací v práci učitele.

⁴ Specifika procesu vzdělávání ve škole oproti produkci v běžných organizacích jsou už tradičně reflektována v oblasti teorie řízení školy (srv. Bacík a kol., 1995, s. 38 an., Pol, 2000 a další).

Inovace v práci učitele

O úspěchu každé inovace ve vzdělávání se rozhoduje v okamžiku, kdy konkrétní jedinci (učitelé) podstoupí proces změny svého vlastního přístupu ke konkrétním vzdělávacím činnostem. Hlavní dokumenty ustanovující principy reformy vzdělávacího systému v ČR, především tzv. Bílá kniha (Národní, 2001), také hovoří o učitelích jako o nositeli změn. Učitel se tedy má stát, řečeno termínem vypůjčeným z některých konceptů manažerské teorie (srv. např. Drdla a Rais, 2001), agentem či činitelem změny.

Ovšem činitelem jaké změny? K čemu vlastně mají inovace směřovat? Ve vzdělávání je to – jak už jsme uvedli výše – kvalita učebních procesů, protože její zajištění je hlavním posláním školy. Nejde zde však v žádném případě o „jen úzký ‘didakticko-metodický’ pohled“, před kterým někteří varují (např. Rýdl, 2003, s. 8). Jde o komplexní pohled na zavádění inovací do výuky, zahrnující hlavní faktory prostředí podporující učení a vyučování, jako jsou⁵:

- Naplňování potřeb učícího se jedince.
- Posun od vnější motivace k vnitřní motivaci k učení.
- Proměna uspořádání práv a povinností aktérů.
- Rozvíjení atmosféry důvěry a partnerství.
- Zajištění vhodných učebních zdrojů.
- Příznivé časové uspořádání.
- Vhodné uspořádání fyzického prostředí ve škole.

Úspěšné inovace v oblasti učení a vyučování je možno dosáhnout při příznivém uspořádání těchto faktorů. Nikoliv náhodou čtyři ze sedmi těchto faktorů nevypovídají o materiálním a finančním zajištění, ale o uspořádání sociálních vztahů ve třídě. O úspěchu inovace v učení a vyučování však spolurozhodují i další faktory, které nejsou přímo součástí výukového prostředí.

Lidé zavádějící inovace jsou často vystaveni silným tlakům svého okolí, což je obzvláště alarmující, když si uvědomíme, že jsou nezdárka v procesu změny sebe sama, svého chování a svého pracovního jednání. Často bojují s vlastními pochybnostmi i s rezistencí systému. Mohou na sebe i na výsledky své práce klást až příliš velké nároky. Upozornění na tato rizika, tak jak to činí Timperley a Robinson (2000, s. 47 an.), je tedy zcela na místě. Ve shodě s Glover a Low (2002, s. 145) musíme konstatovat, že je dobré se ve vztahu k inovacím nekoncentrovat na faktory, které se ovlivnit nedají (z pohledu učitele je to např. finanční a materiální zajištění chodu školy atd.) a naopak vnímat množství příležitostí k rozvoji v ostatních oblastech.

Jak se ukazuje v empirickém výzkumu (Novotný, 2002, 2003), zavádění inovací do práce učitele je komplexní proces, který vyžaduje od učitele silné osobní zaujetí či nadšení pro věc. To však obvykle nestačí, učitelé hledají oporu u svých

⁵ Sedm zde uváděných kategorií autor popisuje ve svém dřívějším textu, kde shrnuje zkušenosti učitelů se zaváděním konstruktivistických výukových postupů šířených v kurzech projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (viz Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

kolegů, ve vedení školy a také ve svých žácích, jejichž pozitivní reakce je velkou posilou v dalším úsilí. Významnou podmínkou je také další vzdělávání či studium odborné literatury, což opět spolu s kolegy dává učitelům sílu inovovat svou práci.

Je třeba si uvědomit, že učitelé v průběhu inovačního procesu procházejí procesem pracovní i sociální adaptace. Adaptaci na nové sociální vztahy i pracovní adaptaci – postupné vyrovnání souboru osobních předpokladů jedince s požadavky pracovní pozice – je možno podporovat a řídit mnoha různými způsoby (Nový a kol., 1993). Cílem řízení adaptačního procesu je co nejlepší a co nejrychlejší zvládnutí pracovních nároků, získání perspektivy dalšího osobnostního růstu a začlenění do nové struktury mezilidských vztahů (tamtéž). Samozřejmě nejdůležitější součástí adaptačního procesu je další vzdělávání. Podle literatury je zřejmé přímé spojení mezi dobrým průběhem adaptačního procesu a pracovními výsledky i prožíváním jedince (tamtéž).

Významným prvkem inovačních procesů je proces nabývání nových kompetencí, tzn. proces učení. Učitelé se učí vytvářet odlišné prostředí pro učení žáků, čímž zakládají prostor pro nové situace, které následně musí zvládat, učí se pracovat v nových podmínkách, řešit nové problémy. Také ostatní aktéři procházejí více či méně intenzivním procesem učení – žáci se učí (nejen v didaktickém slova smyslu) zvládat situace vytvářené učitelem a učitelem vyžadované způsoby práce. Škola jako celek coby svého druhu inteligentní systém se přizpůsobuje měnícím se vnějším i vnitřním podmínkám, přičemž se v ideálním případě stává učící se organizací (Leithwood a kol., 1998).

Tři roviny inovací v práci učitele

Inovace v práci učitele můžeme interpretovat ve třech rovinách, které zároveň zastupují tři možné perspektivy náhledu na inovace (podle Blenkin, Edwards a Kelly, 1993, House, 1981). V rovině osobnostní naše uvažování směřuje k té perspektivě, která bývá označována jako biografická. V rovině a perspektivě technologické se naše pozornost obrací ke způsobu práce ve třídě. A konečně, v rovině kulturní se obracíme k usazení výkonu učitele do kontextu hodnot a norem školy i širšího prostředí.

Osobnostní rovina inovace v práci učitele

Zavádění inovací do vlastní práce je nutně provázáno s osobnostními charakteristikami učitele, s jeho životní a profesní zkušeností, jeho hodnotami a postoji atd. Nežádka pocházejí stimuly vedoucí k zavádění inovací z osobního života (Novotný, 2003). Abychom inovacím rozuměli, musíme také porozumět učitelově motivační struktuře, obzvláště ve vztahu k vlastnímu růstu a rozvoji. Tyto charakteristiky se pak protínají se sociální rolí učitele. Sociální role učitele je rolí klíčovou, ve smyslu role, která zahrnuje řadu rolí specifických (Havlík a kol., 1998). Učitel je vystaven rozmanitým očekáváním, často protichůdným, které někdy nejsou v souladu s jeho osobností. Vymezovateli role učitele jsou rodiče a širší veřejnost, ostatní učitelé, nadřízení a orgány správy, a žáci coby nositelé

hlavní komplementární role. Ti všichni mají i svá specifická očekávání vůči učitelově přístupu k inovacím. Proto není bez zajímavosti, co se stane, když se lidé ocitají v situacích, kdy „od nich normy chování [...] vyžadují takové jednání, které je v rozporu s jejich soukromými postoji. Otázkou je, zda veřejné postoje, které se od nich vyžadují, ovlivní jejich soukromé postoje“ (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1968, s. 298–299). Závěr autorů (tamtéž) zní takto: „...hraní role má obvykle za následek změnu postojů jen tehdy, je-li pro takovou změnu společenská podpora.“ K tomuto závěru se vrátíme v souvislosti s kulturní rovinou inovací.

Technologická rovina inovace v práci učitele

Technologická rovina inovace se týká učitelova výkonu ve výuce či ve školní třídě. Dotýká se práce s dětmi, aplikace metodických a didaktických postupů. Tato rovina je nejčastěji reflektována samotnými učiteli. Z našich předchozích šetření vyplývá, že právě k inovacím „technologie výuky“ se nejčastěji hlásí inovativní učitelé jako ke specifiku svého přístupu (Novotný, 2002).

Kulturní rovina inovace v práci učitele

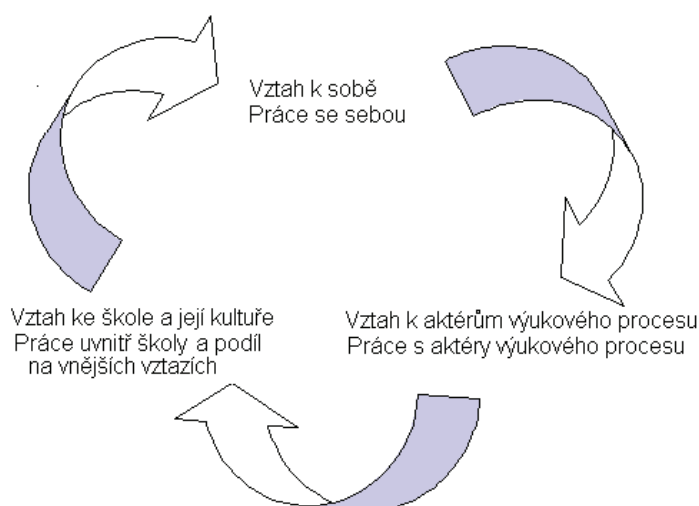
Učitel nicméně žije a pracuje v sociálním prostředí školy a její kultury. S jistou mírou nadsázky (neboť chod a kultura školy jsou popsitelné a do značné míry i říditelné) se uvádí, že školu a její kulturu lze mít za jakousi černou skříňku, ve které se rozhoduje o tom, jaké inovace jsou zavedeny a jaká změna nastává (Finnan, Levin, 2000). Za jeden z nejvýznamnějších faktorů je považován fakt, že škola a její kultura mají v sobě implicitně obsažen prvek setrvačnosti, který je v principu v rozporu s potřebou inovovat činnost školy. Bacík (1990) podotýká, že tento jev je možno hodnotit pozitivně i negativně. Sám tak jednou hovoří v termínech „tradice“, „ustálené způsoby činnosti“, dokonce „sebeřídící schopnost“ atd., podruhé zase v pojmech, jako je „setrvačnost“, „inertce v myšlení“, „sklony k rutině“ atd.

Škola je také svého druhu „výchovnou byrokracií“ (Krech, Crutchfield a Ballachey 1968, s. 457), což znamená, že její „formální, racionálně organizovaná společenská struktura zahrnuje zřetelně vymezené formy činnosti [...]. Takto vzniká [...] vypočitatelnost chování jiných a stálý soubor vzájemných očekávání“ (Merton in tamtéž). Takto popsaná byrokracie zjevně není disponována k velké inovativnosti. Na druhou stranu ovšem ani překonání setrvačnosti jako faktoru působícího proti inovacím uvnitř školy ještě neznamená hladké prosazení změn. Je zde ještě širší sociální a kulturní kontext, očekávání z vnějšku školy jsou stejně konzervativní, nebo dokonce ještě konzervativnější.

Všechny tři roviny, ve kterých se odehrávají inovační procesy na úrovni učitele, jsou samozřejmě úzce vzájemně provázány a navzájem se ovlivňují. Nerovnoměrný vývoj ve třech uvedených rovinách, případně nesoulad mezi nimi, vytváří významná pnutí ohrožující nejen inovaci, ale i jedince a skupiny lidí o inovaci usilující. Na jedné straně tedy např. pozitivní vztah ke škole a dobrý pocit z příslušnosti k ní může posílit pocit vlastní hodnoty a tím také zlepšit

vztah k žákům a výkon učitelé profese. Naproti tomu např. jedinec, vyznačující se vysokou mírou motivace k inovaci a pracující na rozvoji svých učitelé kompetencí může být velmi silně brzděn v iniciativě negativně reagujícími kolegy a školou (srv. Novotný, 2003).

Obr. 1. Vzájemná provázanost jednotlivých rovin inovace v práci učitele



Podpora inovačních procesů

V oblasti vzdělávání jsou rozpracovány mnohé teoretické koncepty zabývající se zaváděním inovací. Situaci při pokusech o jejich přehled poněkud komplikuje rozmanitost pojmosloví mezi jazyky i mezi teoretickými koncepty⁶.

Možnosti podpory inovačních procesů se jistě liší podle toho, zda je inovace iniciována zdola (od učitelů, případně od škol), nebo zda jde o proces implementace inovací daných některou nadřízenou institucí. Inovace jako změna zdola stojí na iniciativě učitelů a na jejich osobní angažovanosti ve vztahu k inovacím. Obzvláště v případě učitelů velmi pokročilých v zavádění inovací, případně alternativně orientovaných, je možnost podnícení procesu značná. Tento proces pak můžeme interpretovat např. i pomocí tzv. epidemiologického modelu šíření inovací, který sleduje zákonitosti šíření inovací v rozmanitých podmínkách (Rýdl, 2003, s. 20). Inovace jako změna shora staví proces inovací do role jevu

⁶ Např. na nejobecnější úrovni se pro inovace v systémech vzdělávání užívá v češtině nejčastěji pojmu transformace, v angličtině se ale užívá např. pojmů restructuring, transition i jiných, často však jako synonym. Pojem změna (change) je pak samozřejmě pojmem nejobecnějším a tedy i zastřešujícím.

provázejícího reformní či restrukturalizační kroky. Předmětem zájmu jsou podmínky úspěšného prosazení zadané inovace (srv. Rýdl, s. 21).

K inovaci chápáné jako proces učení se hledají takové metody a formy podpory, které vedou k efektivnímu zavádění inovací prostřednictvím podpory učení ve vazbě na výkon činnosti, osobnost učitele, školu a kolegy. Na této bázi je postavena značná část soudobé teorie profesního rozvoje učitele. Proto dominují doporučení takových přístupů, jako jsou reflektivní praxe, koncept spolupracující sborovny, učitelský a akční výzkum, pozorování ve třídě (Harris, 2002, Rýdl, 2003, s. 22). Tyto přístupy mají aktivizovat všechny hlavní aktéry (případně spojit jejich síly) a neprodleně reagovat na potřebu inovace. Významné je také vytváření prostředí podporujícího procesy učení směřující k novacím ze strany vedení škol (Kiviet a kol., 1993, s. 127).

Úspěšnost inovačních procesů závisí také na tom, zda je změna navržena coby příležitost pro zaměstnance (Stýblo, 1993). Všem pracovníkům musí být nabídnut „větší rozsah pravomocí, širší obsah práce i vyšší osobní uspokojení. Musejí mít pocit vlastní hodnoty a osobní ceny“ (tamtéž, s. 11). Je zřejmé, že „pracovníci lépe přijímají ty změny, na jejichž přípravě se sami podíleli“ (Nový a kol., 1993, s. 65; srv. Pol, 1994 aj.), proto se vedoucí pracovníci musí snažit své podřízené co nejvíce zapojit do zavádění změn (tamtéž). Jen tak se daří překonávat přirozené reakce na změny se všemi jejich souvislostmi, mezi které patří např. dočasná ztráta kompetence či dezorientace v nových vztazích.

Na výrazném zapojení lidí ve škole stojí koncepty, které jsou vázány k problematice rozvoje školy⁷ a k problematice školy jako učící se organizace. Tyto koncepty interpretují inovace v celistvém a komplexním rámci podmínek, které je třeba pro úspěšnou inovaci zajistit. Naznačují také určitou posloupnost, ve které tyto podmínky nabývají významu v procesu inovace⁸: Rozpoznání potřeby a motivů k inovaci ústí ve formulaci směru, kterým se inovace mají ubírat. Nástrojem pro určení tohoto směru je formulace vize školy (a v ní již reflektované reálné potřeby), zřetelné a srozumitelné a především natolik akceptované, aby se stala součástí běžné komunikace a rozhodování ve škole. Vyřešení vztahu mezi vizí, potřebou a směrem inovace je oporou pro rozvoj oddanosti lidí škole a jejímu rozvoji, která je vedle schopnosti a ochoty lidí spolupracovat další klíčovou podmínkou úspěšné inovace. Dalšími podmínkami jsou pak struktura organizace práce a času a zajištění zdrojů.

Uvedená posloupnost je v různých konceptech rozvoje školy vnímána v principu shodně. A ačkoliv se názory na efektivní nástroje podpory inovací v různých konceptech mohou lišit, existuje v nich shoda ve dvou zásadních prvcích (srv. Kiviet a kol., 1993): (1) paralelně k procesu inovace je třeba vést procesy vzdělávání

⁷ V tomto příspěvku nerozlišujeme koncept zdokonalení či obnovy školy (angl. school improvement), který staví spíše na vnitřních zdrojích a sleduje více rovinu pedagogickou, od konceptu rozvoje školy (school development), který více operuje s analýzou, strategiemi a manažerskými koncepty.

⁸ Na tomto místě pracujeme s konceptem aspektů rozvoje podle Schaefer, Voors (1996), doplněným podle Leithwood a kol. (1998, s. 75 an.)

a rozvoje učitelů a (2) prvořadý význam mezi všemi okolnostmi inovace je kultura školy a její otevřenost inovacím, ochota k riziku, kooperativnost atd.

Závěr

Z naznačeného teoretického rámce pro uvažování o inovacích v práci učitele plyne, že inovace v práci učitele jsou komplexním a mnohostranným jevem. Můžeme najít nejméně tři vzájemně úzce provázané roviny, které inovace v práci učitele zahrnuje – osobnostní, technologickou a kulturní. Všechny těchto tří rovin se týká tvrzení, že proces inovace je především procesem učení. Ve všech třech rovinách se objevují výrazné stimuly i motivy k inovaci, zároveň ale ve všech třech rovinách lze nalézt mnohé významné bariéry či překážky, které inovacím brání.

Ve škole, stejně jako v každé jiné organizaci, je na místě otázka, co je třeba k tomu, aby aktéři života školy byli inovacím otevření a viděli v nich pro sebe příležitost. Teorie a to především koncepty rozvoje školy určité odpovědi na tuto otázku nabízejí. Řečeno s Druckerem, „inovace mají koncepční a zároveň percepční charakter“ (1993, s. 139), z čehož plyne, že úspěšné zavádění inovací spočívá nejen v přesné analytické práci při rozboru inovační příležitosti, ale také v citlivém rozpoznání očekávání, hodnot a potřeb lidí, což je nezbytné pro pozitivní přijetí inovací. Proto je třeba pečlivě naslouchat těm, jichž se inovace nejvíce dotknou.

Má-li učitel – „činitel změny“ ve škole uspět, měl by to být člověk, který se ztotožňuje s vizí školství, přitom zažívá úspěch při aplikaci principů, na kterých tato vize stojí, a je schopen je předávat dále. Měl by se mu však také dostat co nejvšestrannější podpory.

LITERATURA

- BACÍK, František, KALOUS, Jaroslav, SVOBODA, Jiří et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I. a II.* Praha: UK, 1995. ISBN 80-7184-010-6
- BACÍK, František. Jak dále v řízení činnosti škol? *Pedagogika*, 1990, roč. 40, č. 6, s. 649–665
- BLENKIN, Geva M., Edwards, Gwyn, KELLY, A.V. Perspectives on educational change. In HARRIS, Alma, BENNETT, Nigel, PREEDY, Margaret (Eds.). *Organizational effectiveness and improvement in education*. Ballmoor: Open University Press, 1993, s. 217 – 230. ISBN 0-335-19843-0
- DRDLA, Miloš, RAIS, Karel. *Reengineering. Řízení změn ve firmě*. Brno: Computer Press, 2001. ISBN 80-7226-411-7
- DRUCKER, Peter F. *Inovace a podnikavost. Praxe a principy*. Praha: Management Press, 1993
- Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0438-8
- FINNAN, Christine, LEVIN, Henry M. Changing school cultures. In ALTRICHTER, Herbert, ELLIOT, John (eds.). *Images of Educational Change*. Ballmoor: Open University Press, 2000, s. 87 – 98. ISBN 0-335-20188-1
- GLOVER, Derek, LAW, Sue. *Improving Learning. Professional Practice in Secondary Schools*. Ballmoor: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-20912-2
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2

- HARRIS, Alma. *School improvement. What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer, 2002. ISBN 0-415-24921-X
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav, SPILKOVÁ, Vladimíra, ŠTECH, Stanislav, ŠVECOVÁ, Jana, TICHÁ, Milena. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2
- HAVLÍNOVÁ, Miluše (Ed.). *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol.* Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9
- HOUSE, Ernest R. Three Perspectives on Innovation. In LEHMING, Rolf, KANE, Michael. *Improving Schools. Using What We Know.* London: Sage, 1981, s. 128 – 164. ISBN 0-8039-1623-8
- KIVIET, F.K. *School culture, school improvement, and teacher development.* Leiden: DSWO, 1993. ISBN 90-6695-092-7
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S., BALLACHEY, E. L. *Člověk v společnosti.* Bratislava: SAV, 1968.
- LAWTON, Stephen, REED Rodney, VAN WIERINGEN, Fons (Eds.). *Restructuring Public Schooling.* Münster: Waxmann, 1997. ISBN 3-89325-518-4
- LEITHWOOD, Kenneth, LOUIS, Karen Seashore (Eds.). *Organizational learning in schools.* Lisse: Swets&Zeitlinger, 1998. ISBN 90-265-1540-5
- Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha.* Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8
- NOVOTNÝ, Petr. Inovativní učitelé v dnešní české škole. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-7315-046.
- NOVOTNÝ, Petr. Teachers and Innovation; Opening Stage of an Exploration of Today's Practice. In *Education-Line.* Leeds: University of Leeds, 2002.
- NOVÝ, Ivo, a kol. *Psychologie a sociologie v personálním managementu.* Praha: VŠE, 1993
- PETERS, Thomas J., WATERMAN, Robert H. *Hledání dokonalosti.* Praha: Svoboda – Libertas, 1993. ISBN 80-205-0313-7
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- POL, Milan. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost? *SPFFBU U 3-4 (1998-1999),* Brno: MU, 1999, s. 59-80
- POL, Milan. Ke konceptu sdíleného rozhodování ve školách. in: *Soukromé školy v roce 1994.* Brno: Akademické gymnázium, 1994
- POL, Milan, RABUŠICOVÁ, Milada. Změny v českém školství – improvizace či řízený proces? In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu.* Hradec Králové: VŠP, 1999. ISBN 80-7041-531-2
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů.* Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8
- STOLL, Louise, FINK, Dean, EARL, Lorna. *Its' about learning (and it's about time): what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer, 2003. ISBN 0-415-22788-7
- STÝBLO, Jan. *Efektivní manažer.* Ostrava: Montanex, 1993. ISBN 80-85300-65-6
- TIMPERLEY, Helen, ROBINSON, Viviane. Workload and the Professional Culture of Teachers. *Educational Management & Administration.* 2000, roč. 28, č. 1, s. 47-62
- VODÁČEK, Leo, VODÁČKOVÁ, Olga. *Management. Teorie a praxe 80. a 90. let.* Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-55-1

SUMMARY

Though innovations and innovative processes are very often quoted in discussions about the transformation and the development of schools and the schooling systems, the public and/or the specialists seldom reflect them in all their stratification and complexity. Similarly vague are the discussions on the innovations in teaching. This contribution makes up a theoretic framework of innovations as perceived within the discourse of professional literature. The framework is then used to explain the essentials of innovations in teaching: the grasp of such innovations is the objective of this contribution.