

Vztah pedagogického a ekonomického řízení školy v současnosti

František Štěpánek

Uvedenou problematiku lze v krátkém příspěvku jen naznačit, nikoliv hlouběji analyzovat. Chtěl bych zejména upozornit na to, že jde o otázky, kterým by bylo účelné věnovat v nejbližší budoucnosti soustavnější pozornost než dosud. Přitom nemohu nechat bez povšimnutí, že především prof. Blížkovský se už mnoho let a i v současnosti věnuje vědeckovýzkumné činnosti v oblasti školské správy a předkládá neustále množství podnětů i pro posílení pedagogické funkce ředitelů škol.

Uvědomuji si, že dosud probíhá a zdaleka nebyl ještě ukončen proces společenských přeměn po roce 1989. Na vedoucích místech ve školách pracují většinou noví lidé. Tím spíše na nich nelze chtít, aby se sami bez pomoci zabývali hlouběji otázkami řízení škol v nových podmínkách. Před listopadem 1989 byly silné tendence řešit i obtížné problémy převážně administrativními opatřeními. Především proto se teprve s odstupem času ukázala malá reálnost některých koncepcí. Přílišná centralizace a direktivní řízení nevytvářely příznivé podmínky pro kvalitní fungování vzdělávacího systému. Silné tendence měnit školu převážně jen opatřeními shora se ukázaly jako málo účinné. Je dobře, že v současnosti probíhající transformace staví také na iniciování změn ve výchově a vzdělávání působením zdola. To znamená, že větší prostor získávají i jednotlivé školy, učitelé a také samosprávné články.

Již nyní je postupně opuštěn monopol státu na poskytování vzdělání. Decentralizace přináší nejen pestřejší škálu nabídek, ale i větší soulad vzdělávacího systému s požadavky dnešní doby a tím příznivější podmínky k postupné přeměně vnitřního života každé školy, zejména ve smyslu plnějšeho rozvinutí tvořivosti. Především v organizaci a metodickém ztvárnění vzdělávacího procesu. Po léta pouze slovně odmítaná uniformita by měla postupně vzít za své, zejména v důsledku toho, že výchova a vzdělání vycházejí z jiného pojetí jednotlivce. Převažující působení zvnějšku už neodpovídá současným potřebám. Zejména nelze už stavět na neomylné nadřazenosti vedoucích pracovníků, na snahách ovlivňovat každý krok učitele a podrobně určovat postupy při realizování výchovně vzdělávacího procesu.

Praxe však ukazuje, že není a nebude málo školských pracovníků, které tyto změněné podmínky budou po určitou dobu nacházet ve stavu určité bezradnosti. Ředitelé škol i učitelé do značné míry odvykli samostatnosti. Svě sehrála také přemíra kontroly, protože se v kvantitě mnohdy ztrácela kvalita. Kontrola měla spíše negativní vliv na kompetentnost ředitelů

a učitelů, nepůsobila dostatečně jako motivující činitel, spíše než podněty k rozvoji tvořivé práce nabízela hotové recepty bez odpovídajícího přihlížení ke konkrétním podmínkám. Tyto a ještě i další skutečnosti vedou nyní často k tomu, že živnou půdu získává druhá krajnost a tou je přílišné oslabování nejen úlohy centra, ale nezřídka i úlohy ředitele školy, zejména jeho pedagogické funkce.

Školy většinou už získaly právní subjektivitu, ředitelé škol jsou odpovědní i za ekonomické řízení školy a za plnění úkolů v oblasti pracovní právní. Tím se značně změnilo jejich dosavadní postavení. Znamená to určitý kvantitativní nárůst řídicích činností. Známe nemálo příkladů, že státní školská správa ani někteří ředitelé škol si tyto skutečnosti do důsledku dosud neuvědomují. Pak ovšem *dochází k tomu, že se volí už i z minulosti známá cesta — více či méně výrazné oslabování pedagogické funkce ředitelů škol.* Ti pak věnují obvykle větší pozornost a i více času otázkám, které bezprostředně s výchovně vzdělávacím procesem nesouvisejí. Známe dokonce dva příklady, kdy se ředitelé nejen téměř vůbec systematickému pedagogickému řízení školy nevěnují, ale rozvíjejí své jiné výdělečné aktivity po značnou část doby, kdy na jejich školách probíhá vyučování. Předpokládám, že jde o velmi řídký jev. Už častěji se ale vyskytuje, že řízení výchovy a vzdělávání není v takovém centru pozornosti ředitelů škol, jako ekonomické řízení školy. Stává se, že i ve státní školské správě se někdy málo doceňují tyto otázky. Dokonce se zdá, jakoby někdy převážilo mínění, že školu může řídit každý. V takových případech pak se dělají nesprávné kroky už při výběru vhodných kandidátů na místa ředitelů škol a to pak pokračuje v nedostatečné pozornosti státní školské správy přípravě ředitelů škol na jejich hlavní úkoly v oblasti pedagogického řízení, v málo intenzivním a účinném jejich dalším vzdělávání i v nedostatku kvalitních hodnocení výsledků práce škol. Tím vůbec nechci naznačit, že bychom se měli pokoušet navazovat na kontrolní systém z období před rokem 1989. Podle mého názoru nebyl dobrý zejména v tom, o jak početný kontrolní aparát šlo, že se v kvantitě ztrácela kvalita, systém byl postaven na vysoké administrativní náročnosti atd. A to se nezmiňuji o otázkách ideologizace kontroly. Odraz v pojetí vnitřní kontroly na školách byl přirozeně velký se všemi negativními důsledky.

Kontrola a hodnocení výsledků mají smysl tehdy, když jsou na profesionální úrovni. Kontrola má být přiměřená, podněcující, má pomáhat řešit konkrétní problémy výchovné a vzdělávací práce, nemůže být založena na nedůvěře a neúctě. Její smysl netkví v šířce záběru ani v ostrosti pohledu, ale zejména v tom, jak podněcuje a pomáhá. Ani jednostranná orientace např. na zjišťování sumy vědomostí nemůže být jejím hlavním cílem, protože pouhý výkon pro život nestačí. Procesy výchovy a vzdělávání mají

být posuzovány a hodnoceny především také podle toho, do jaké míry jsou prostředkem rozvoje žáků v oblasti humanizace jejich vztahů, zda skutečně kultivují žáka či studenta, jak učitel svou individualitou přispívá k rozvíjení osobnosti žáka či studenta, jak učitel svou individualitou přispívá k rozvíjení osobnosti žáka, jeho aktivity v učení i k rozvíjení jeho schopností vnímat a chápat dnešní svět. Hlavním kritériem jsou dosahované výsledky v konkrétních podmínkách. Přitom v žádném případě nelze kontrolu úrovně a výsledků výchovy a vzdělávání chápat jen jako činnost orientující se na vyhledávání nedostatků. Těžiště kontroly není v pouhé evidenci kladů a nedostatků. To spočívá v provedení rozboru získaných faktů o úrovni a výsledcích výchovy a vzdělávání, tzn. především v dobrém rozpoznání, proč převažují klady nebo proč se v práci školy či jednotlivých učitelů vyskytují závažnější nedostatky. Vymezení skutečných příčin stavu slouží k hlubšímu poznání kvality práce, ale současně potvrzuje buď správnost cesty nebo naznačuje potřebu korekce v konkrétních činnostech. Tyto informace v sobě zahrnují zřetelné prvky pomoci.

Předchozími poznámkami o hodnocení výsledků jsme se dotkli jedné z mnoha oblastí, které v sobě zahrnuje pedagogické řízení školy. Už z toho je zřejmé, o jak náročnou činnost jde. Není nadsazené, když ředitele školy označíme za klíčový článek řízení výchovy a vzdělávání. S plnou odpovědností. To mimo jiné znamená, že svou pedagogickou funkci nemůže např. z větší části přenést na některého ze svých zástupců. Není třeba dále tuto otázku rozvíjet. Bude snad účelnější, když ještě krátce poukážeme na některé z dalších oblastí, které jsou s pedagogickou funkcí ředitele školy bezprostředně spjaty. Je pravda, že v rámci dělby práce může ředitel se svými nejbližšími na plnění úkolů úzce spolupracovat, ale vlastní odpovědnosti se tím nezabavuje.

Mezi oblastí, které si vyžadují od ředitele školy plnou pozornost, patří např. neformální pomoc začínajícím učitelům. Tuto povinnost nelze plně přesunout na uvádějící učitele. Ředitel školy by se měl opírat i o vlastní nezprostředkované poznatky o pedagogické činnosti začínajících učitelů a v případě potřeby by měl včas zabránit, aby počáteční těžkosti nevyústili v těžko řešitelné problémy. Měl by sehrávat odpovídající roli i jako dobrý pedagog, dobrý didaktik a odborník, mít jasno v základních otázkách souvisejících s cíli vyučovacích předmětů. Měl by např. vědět, že dějepis nemůže být pouze historickou disciplínou, že nemůže jít o úplnou znalost historických epoch, událostí národních i světových dějin, ale že jde zejména o to, aby se žáci naučili chápat dnešní svět, porozuměli lidskému vývoji, uvědomovali si sami sebe a své postoje atd., že předmět český jazyk má být zejména aktivní prací s jazykem, rozvojem kultury vyjadřování, rozvojem řečových

dovedností atd., že v literatuře nejde jen o literárně historická fakta, literární epochy, styly a díla, autory a jejich postoje, ale zejména o aktivní konfrontování různých pojetí života, hodnot a estetických měřítek, o podněcování k četbě a aktivní účast na kulturním životě atd., že v předmětu tělesná výchova není prioritní zařazování speciálních a náročných technik, ale zejména také získávání vztahu k pohybu atd. atd.

Nezastupitelnou roli má ředitel v humanizování vnitřního života školy. Především prostřednictvím navykklých způsobů jednání mezi ním a učiteli, mezi učiteli a rodiči, učiteli a žáky. Má vytvářet dostatečný prostor pro dialog, partnerství, důvěru. Otázky výchovy a vzdělávání jsou záležitostmi veřejnými a to se nemůže neodrazit v postavení rodičů vůči škole. Proto by se měla škola umět dobře vyrovnávat především se svým nejbližším sociálním prostředím a někdy i s kladením požadavků v otázkách školské politiky a řízení školy, s podněty ke způsobům vyučování i s kladením požadavků na učitelkou profesi — samozřejmě při respektování učitelké profese. Velké odpovědnosti učitele má odpovídat i míra jeho kompetentnosti, zejména v právu na tvůrčí činnost, na uplatnění své osobnosti ve vyučování. Pozornost ředitele školy této problematice by měla být vždy plně v souladu s danými podmínkami a potřebami.

Více než kdo jiný na škole si má ředitel uvědomovat, že prevence je lepší než napravovat chyby. To platí např. v souvislosti se zaváděním diferencované výuky. Tendence rozdělovat žáky do různých tříd podle prospěchu vychází ze snahy po zefektivnění základního vzdělání. Opodstatněnost zavádění vnější diferenciaci se zdá být nesporná, avšak závažná rozhodnutí nelze dělat bez náležitého poučení, rozvažování a vytvoření podmínek. To se přirozeně netýká pouze zavádění diferencované výuky.

Významná by měla být role školy v systému dalšího vzdělávání učitelů a vychovatelů a při rozvíjení tvořivosti. Dalším podceňováním této role bychom sotva dosáhli žádoucího rozvoje profesionality a tvořivosti učitelů nebo zdokonalení vnitřního života škol. Záleží především na řediteli školy, jak dokáže využít potenciál, kterými disponují učitelé sbory a jejich jednotliví členové. Je chybou a definitivní ztrátou pro všechny, jestliže ředitel školy nedokáže těchto potenciál využít. Všechny důležité změny v úsilí o demokratizaci školy a přeměnu jejího vnitřního života lze dosahovat především prostřednictvím aktivity a iniciativy učitelských sborů, uplatněním principu samosprávnosti a účasti pracovníků na řízení.

Z uvedených několika příkladů snad dostatečně vyplynulo, jakou pozornost má ředitel školy věnovat pedagogickému řízení a proč. Pokud to nedokáže, dříve či později se to projeví a náprava bývá už nemožná nebo velmi obtížná a zdlouhavá. Hlavní a nezastupitelnou úlohu má plnit ředitel školy

jako pedagog, zkušenější kolega a rádce učitelů a osobnost ovlivňující rozhodujícím způsobem vnitřní život školy a výsledky ve výchově a vzdělávání. Této jeho funkci jsou všechny ostatní řídicí funkce vždy podřízeny.