

O řízení pedagogických procesů ředitelem školy

František Štěpánek

Žijeme v době, kterou je možné charakterizovat také určitými nejistotami i obavami z dalšího vývoje. Teprve nedávno skončila u nás vláda jedné ideologie, nastal rozchod s dogmatismem a konec tvrdě vynucované poslušnosti zavedenému režimu. Bohužel, náš dosavadní polistopadový vývoj ukazuje, že vydat se na lepší cestu nebude vůbec jednoduché. Ještě že se můžeme, snad už definitivně a bez časového vymezení, radovat z nabyté svobody. To není vůbec málo. Nicméně pocítujeme, že očekávaný rozvoj naší společnosti stagnuje a naopak zaznamenáváme i mnoho varovných signálů. A to i v oblasti výchovy a vzdělávání. Není to jen problém naší země, ale je zřejmé, že v soutěži s vyspělými demokratiemi můžeme uspět jen tehdy, když své současné problémy budeme umět řešit.

Volání po reformě školství a celé výchovné a vzdělávací soustavy je čím dál naléhavější, a to nejen u nás. Dosud poměrně široce uplatňované formování člověka z vnějšku naráží na již změněné a dále se měnící jeho postavení v dnešním světě, v otevřené pluralitní společnosti. Víme, jak hluboce zakorenily představy, že žák má být do značné míry objektem působení učitele či vychovatele. Tento přístup byl posilován například i určitou obsahovou uzavřeností předávaných poznatků v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů. S tím žáci dnes už v životě nevystačí, tím spíše, že čím dál tím více budou muset být připraveni na rychle se měnící potřeby. A nejen to. Velmi naléhavě vyvstává otázka: bude do budoucna možné, aby člověk neposuzoval svá jednání důsledně ve všech souvislostech? Odpověď může s velkou pravděpodobností znít, že to možné nebude. Jinak by došlo poměrně rychle k ohrožení všeho, co kolem nás existuje. Již dnes se zřetelně ukazuje, jak honba za rychlou prosperitou a uspokojováním narůstajících potřeb žene lidstvo do takových kroků, které ohrožují život a existenci světa. To vyžaduje hluboce se zamýšlet nad tím, jak připravovat dnešní a další generace. Je nesporné, že žáci nemohou vystačit převážně jen s pamětním osvojováním, že je bezpodmínečně nutné vést je k chápání všech důležitých souvislostí a k nezjednodušenému chápání dnešní reality.

Z předchozího vyplývá, že silící hlasy, které požadují realizaci výchovy a vzdělávání v souladu se současnými potřebami, jsou opodstatněné. Charakteristické pro ně je, že kladou důraz na celoživotní výchovu člověka, na nutnost prosazení jiných přístupů k vychovávaným, na zkvalitnění práce

uvnitř škol, na potřebnost vážně se zabývat vzdělávacími obsahy na jednotlivých stupních školské soustavy atd.

Naše školství se nachází v období své transformace, čili v období postupného uskutečňování změn, které by měly vést k žádoucí kvalitě a účinnosti vzdělávacího systému. Tento proces byl nastartován a probíhá, ale je v samotných počátcích své realizace. Je poměrně obtížné vydělit některou ze složek systému a analyzovat ji z hlediska toho, do jaké míry se daří rozvíjet její funkčnost. Všechny složky systému jsou velmi úzce propojeny. Nicméně i přesto je možné a žádoucí rozvíjet diskusi i nad dílčími problémy, které se někdy mohou jevit jako méně závažné. To znamená, že předmětem hlubokého zájmu odborníků i širší veřejnosti mají být především rozhodující oblasti našeho vzdělávacího systému, ale současně také další otázky, které mají svůj někdy i velký význam například pro zkvalitňování vnitřní práce školy. Jednou z takových otázek je problematika pedagogického řízení škol. Je možné doložit, že tato oblast je už delší dobu na okraji pozornosti pedagogické teorie i praxe. Netroufám si hodnotit, do jaké míry to platí také o otázkách zásadního významu, např. o školské politice našeho státu, o tvorbě školského systému, o obsahu vzdělávání atd. Dnešní doba nastoluje k řešení mnoho problémů a je nezbytné se jimi zabývat do té míry, aby veřejné diskuse o nich probíhaly za širokého zájmu odborníků v pedagogice i zájmu širší veřejnosti.

Jak jsem již uvedl, jedna z otázek, která si zaslouhuje pozornost, je pedagogické řízení škol, přesněji řízení pedagogických procesů na školách. Pokusím se uvést k této problematice několik poznámek a podnětů.

Řízení školy nebylo nikdy a pro žádného ředitele jednoduché, pokud měl být na škole skutečně vytvořen fungující systém řízení, který by přinášel konkrétní výsledky ve výchově a vzdělávání, to znamená alespoň dobré výsledky. Ne dosahované za každou cenu, ale především cestou přiměřených způsobů kooperace všech se všemi, s plným respektem k osobnosti každého učitele i všech žáků, cestou pozitivního vztahu učitele k žákům a tomu odpovídajícího vztahu žáků k učení a výchově. Každá škola je určitý sociální útvar a jeho síla spočívá především v tom, jaké vztahy panují mezi lidmi (i mezi učiteli a žáky) v tomto útvaru. Je rozhodující, zda nacházejí uplatnění především pozitivní vlastnosti, jaké hodnoty prezentuje školní prostředí a zda je žákům dáván dostatek příležitostí k tomu, aby si tyto hodnoty osvojili.

Poznamenejme ještě, že současná doba (stejně jako kterákoliv předchozí) přináší s sebou jistě nejzávažnější otázky k řešení. To je přirozené. Ponechme stranou ty problémy, které se dotýkají celého lidstva nebo jeho velkých součástí, jakými jsou např. určitá krize hodnot na konci 20. století, nejistota

z budoucnosti, růst individualismu a egoismu atd. Jsem přesvědčen, že nezbývá nic jiného, než na povážlivý posun hodnot reagovat budováním odpovídající strategie ve vytváření a řízení pedagogických procesů.

Je zcela přirozené, že se ředitelé škol musí v současné době vypořádávat s některými problémy, které přináší transformace školství. Jako příklad je možné uvést změny v legislativě nebo v oblasti ekonomické stránky řízení. V posledních letech byly prováděny určité sondy, které měly ukázat, v čem spatřují ředitelé škol největší obtíže ve své řídicí práci. Výsledky těchto sond jsou zajímavé zejména proto, že se ředitelé téměř vůbec nezmiňují o tom, že mají problémy s pedagogickým řízením svých škol v souvislosti s tím, jaké nové nároky klade současná doba na přípravu žáků pro život. Těchto otázek se dotýkají pouze v tom smyslu, že si stěžují např. na feminizaci ve školství, na nedostatek učitelů v určitých oborech, nízké platy učitelů atp. Připouštím, že jsou to důležité věci podmiňující mnoho dalšího. Pokud by se ale ředitelé škol skutečně s převahou věnovali řízení pedagogických záležitostí, pak by nutně ve svých odpovědích museli uvádět také problémy, se kterými se v této oblasti potýkají (např. úroveň dalšího vzdělávání, problémy transformace vnitřní práce školy včetně příčin, postavení žáka a učitele v procesu, obsah vzdělávání, učebnice atd.). Vždyť má jít o těžiště jejich práce. I těžiště práce každého učitele je téměř na sto procent v řízení výchovně vzdělávacího procesu. A kdo jiný by měl učitele při této činnosti vést a pomáhat jim, když ne ředitel.

Předchozí svou úvahu podložím alespoň jedním zdůvodněním. Předpokládám, i když to nemám doloženo, že dnešní příprava nových učitelů na vysokých školách už probíhá tak, aby tito učitelé byli alespoň solidně připraveni na svou změněnou roli v práci se žáky. To znamená, připraveni na to, provádět kvalitativní přestavbu vnitřní pedagogické práce škol. Především ve smyslu jiného postavení žáků v učebním procesu, než jak dosud přežívá z minulosti, připraveni ke komunikativnímu stylu řízení a k plnějšímu využívání všech potencialit dnešních žáků. Jsme svědky toho, jak velmi rychle se rozvíjí společnost založená na informacích, jak jsou rozvíjeny nové a nové informační a komunikační technologie. Je přirozené, že tento vývoj si bude vyžadovat stále větší důraz na kvalitu vzdělávání a také bude sílit tlak na celoživotní vzdělávání. Školní vzdělání už nyní pro život v nových podmínkách nepostačuje a tento trend bude narůstat. Tradičně pojatý vyučovací proces nebude potřebám v žádném případě vyhovovat a už dnes málo vyhovuje. Učitelé budou nuceni přizpůsobit se tomu, že dnešní žáci jsou čím dál pod větší palbou informací. Role učitele-informátora se bude postupně měnit v roli zkušenějšího rádce a partnera. Teprve vznik komunikativního a kooperujícího prostředí bude předpokladem pro účinné vzdělávání a rozvíjení osobnosti žáka i jeho dobré přípravy na život.

Práce učitele se žáky je a bude v nových podmínkách nesmírně náročná. Očekává se od něj, že bude postupně překonávat tradiční způsoby řízení výchovně vzdělávacího procesu. Přitom v podmínkách poměrně vážné krize hodnotových soustav, což mimo jiné také ovlivní vztahy žáků k hodnotám, bude výchovná práce s nimi těžší. V této situaci se učitelé neobejdou bez soustavné a účinné podpory a pomoci. Ať začínající a mladší nebo i ti zkušenější. Tím spíše, že se zatím příliš nedaří vytvářet účinný systém dalšího jejich vzdělávání. Ale i kdyby tento systém byl vytvořen, nemohl by v žádném případě nahradit roli ředitele školy jako moudrého a většinou i zkušenějšího rádce, který nejlépe ví nebo by měl vědět, kdo a jaký podnět potřebuje k tomu, aby se mu práce se žáky dařila i v těch nejnáročnějších podmínkách. Často zaznívající argument, že ředitelům nezbyvá na řízení pedagogických procesů potřebné množství času, nelze přijmout. Činitelů ztěžujících řízení bylo a bude vždycky hodně, ale nikdy by to nemělo vést k tomu, aby si ředitel školy málo uvědomoval svou odpovědnost za výsledky v přípravě žáků. Ovlivňování pedagogických procesů na škole by mělo být v jeho řídicí práci vždy prioritou. I proto je nezbytné neustále uvádět do života fungující systém dalšího vzdělávání ředitelů škol, aby jeho prostřednictvím i jim byla poskytována trvalá a účinná pomoc, jak v oblasti pedagogické, tak i ekonomické stránky řízení. Lepší zvládnutí ekonomické stránky řízení škol může ředitelům vytvořit větší časový prostor pro ovlivňování pedagogických procesů. Tato činnost ředitele je nezastupitelná a pro školy klíčová. V této souvislosti se také domnívám, že i pedagogická činnost, zejména středního (okresního) článku řízení, by měla být o mnoho hlubší i účinnější než dosud.

Věnujme odpovídající pozornost alespoň některým metodám a postupům, které řadíme k pojmu pedagogické řízení ředitelem školy. Nemohu se jim však na tomto místě věnovat podrobněji, pouze velmi stručně. Hlouběji je tato problematika popsána v mé publikaci „Řízení školy“, která vyšla v roce 1993.

Mezi oblastmi, které si vyžadují od ředitele školy plnou pozornost, patří pomoc začínajícím a málo zkušeným učitelům. Tuto povinnost nelze plně přesunout např. na uvádějící učitele. Ředitel školy by se měl vždy opírat zejména také o vlastní nezprostředkované poznatky o výsledcích pedagogické činnosti začínajících a málo zkušených, aby v případě potřeby mohl včas zabránit vzniku problémů, které se později obvykle už jen obtížně řeší. Prevence je lepší než napravování chyb.

Poměrně významnou roli v pedagogickém řízení školy mohou sehrávat dobře organizované pedagogické rady. Každá škola tvoří určitý sociální útvar, který funguje tím lépe, čím více v něm lidé spolupracují, případně o co více jsou vzájemně informováni o své pedagogické činnosti a o co větší

jsou jim poskytovány příležitosti k tomu, aby se podíleli na řízení. Kvalita výsledků práce školy je také nepochybně podmíněna tím, co vyplývá ze společného úsilí. Prostřednictvím pedagogické rady mohou učitelé a vychovatelé aktivně zasahovat do fungování všech oblastí činnosti školy. Takové uspořádání vnitřního života školy, kde v postupech ředitele nebo ve způsobech řešení určitých problémů nacházejí učitelé a vychovatelé prvky svých podnětů, může vést k vysoké dynamičnosti. Jak z pedagogické rady vytvořit skutečně platný poradní útvar, to musí zvládnout ředitel školy. Nejschůdnější cesta, jak získat lidi ke spolupráci, je dávat jim zřetelně najevo, že si váží každého jejich podnětu, že se z nich může poučit, i když se všim, co bylo řečeno, nemusí souhlasit. Lidé se zpravidla k problémům nevyjadřují, když mají zkušenosti, že ředitel na jejich aktivitu reagoval nepřiměřeně. To si moc dobře a dlouho pamatují a zařídí se podle toho. Nikdo nerad podstupuje riziko, že bude před ostatními být sebeméně znevážen za to, co řekl. Nedostatečná příprava a slabé řízení průběhu pedagogických rad zpravidla vedou až k monologu ředitele. Nebo dochází k tomu, že se učitelé a vychovatelé postupně utvrzují v přesvědčení o zbytečnosti přicházet s podněty, protože v minulosti téměř všechny zapadly, nebylo jich využito a věci šly ve starých kolejích. To je snad nejhorší situace, jaká může nastat. Činnost pedagogické rady jako skutečného poradního útvaru je tedy jedním z ukazatelů, jak funguje pedagogické řízení. Smysl mají zejména ta jednání, v nichž převládá dialog. Pokud převládne monolog, pak i závěry vyplnou z něho. V takovém případě ztrácí jednání poradního útvaru hodně na svém opodstatnění.

Činnost metodických útvarů může za určitých podmínek také významnou měrou přispět ke zkvalitnění výchovné a vzdělávací práce školy. Současný určitý útlum činnosti metodických útvarů na školách je do značné míry přirozenou reakcí na nedostatky, které se na tomto úseku v minulosti vyskytovaly. Bude asi ještě určitou dobu trvat, než finanční situace dovolí postupně vytvářet vedoucím metodických útvarů odpovídající podmínky pro jejich činnost, např. snížením rozsahu jejich vyučovací povinnosti do té míry, aby mohli nejen poskytovat účinnou pomoc, ale aby se jim také rozšířil čas na sebevzdělávání. Prostřednictvím účelného řízení činnosti metodických útvarů ředitelem školy lze vytvořit podmínky pro rozvíjení účasti lidí na řízení, pro plnější využívání potenci, kterými disponují učitelské sbory a jejich jednotliví členové. Zpravidla na každé škole jsou vysoce kvalifikovaní a úspěšní učitelé s přirozenou autoritou a bylo by chybou a definitivní ztrátou pro všechny, kdyby těchto kvalit nebylo využíváno k rozvoji ostatních členů učitelského sboru. Schopnosti lidí jsou kapitálem, který by měl být optimálně zhodnocován. Důrazně však varuji před formalismem, který činnost metodických útvarů v minulosti hodně ovládal. Jejich zřizování má opodstatnění

především v tom případě, když se učitelé sami přesvědčí o jejich funkčnosti. Domnívám se, že v každém učitelském sboru mohou být a obvykle také jsou i lidé, kteří mají neméně takové předpoklady k vedení ostatních jako ten, kdo v dané době řídí. A často pouze shodou jistých okolností nejsou na jeho místě. Přitom v některých otázkách mohou být i o mnoho poučenější. Nejmoudřejší je zařadit, aby jejich schopností a znalostí bylo co nejlépe využito.

Účinným pomocníkem při řešení problémů, které přináší transformace školství, může být kontrola. Posuzování úrovně a výsledků výchovně vzdělávacího procesu není čistou kontrolou, probíhá převážně uvnitř procesu a má tedy pedagogický charakter, v určité rovnováze má v něm být zastoupena složka kontrolní se složkou instruktivní. Kontrola má mít profesionální úroveň, nemá probíhající proces narušovat, má být přiměřená a podněcující, založena na důvěře a účtá ke kontrolovaným. Hlavní její smysl je v tom, jak podněcuje a pomáhá. Nejdůležitější je, aby kontrolující dobře poznal, proč se práce učiteli daří nebo nedaří, protože teprve na tomto poznání lze založit buď pomoc, případně využití úspěšné práce jako podnětu pro méně úspěšné. Pozornost je nutné věnovat tomu, aby se v četnosti kontrolních akcí neztrácela kvalita. V předlistopadovém období tímto neduhem trpělo naše školství často, neboť přemíra kontrolních akcí neměla potřebnou úroveň a tedy ani účinnost. Využití jednotlivých forem kontroly (např. hospitace, písemné prověření, hodnocení prací žáků, rozbor statistických údajů atd.) se podřizuje konkrétním podmínkám škol a vyplyne zpravidla z cílů probíhající transformace, zejména ze snahy přiblížit co nejvíce úroveň výchovně vzdělávacího procesu změněné roli školy a učitele, vyplyne z dosahovaných výsledků, z konkrétní koncepce pedagogické práce dané školy atd. Každá kontrola je určitým zásahem do práce školy, ředitele či učitelů a vychovatelů. Je proto povinností kontrolujících, aby svými postupy na nejnižší možnou míru omezili možné rušivé vlivy. Kontrola má být vždy zjevná, tedy ne špehování ani přepadávání, má být citlivá a taktní, nemá podléhat šablonám a stereotypům. A také platí, že léčení problémů je dobré, ale předcházení jejich vzniku a nárůstu je mnohem lepší a vyžaduje obvykle méně úsilí. I to je dostatečný důvod k tomu, aby nedílnou součástí pedagogického řízení byla kontrola, ovšem se všemi přívlasky, z nichž alespoň některé jsem uvedl.

Hospitace jsou a pravděpodobně zůstanou nejčastěji používanou formou kontroly, a proto uvedu k jejich provádění pár poznámek. Nelze o nich mluvit pouze jako o jedné z forem kontroly, kterou využívají vedoucí pracovníci škol a školní inspektoři. Hospitaci má být využíváno také jako zdroje poučení. To znamená, že i učitelům, zejména začínajícím a méně zkušeným, má být umožněno, aby hospitovali ve vyučování a aktivně se účastnili pohospitačních rozborů. Je tedy zřejmé, že ve zkvalitňování pedagogického

řízení mohou hospitace sehrávat velmi významnou roli. Někteří ředitelé jich využívají málo a argumentují např. nedostatkem času nebo obavami vyplývajícími z vysoké náročnosti pozorování a provádění rozborů práce učitelů a vychovatelů. V předlistopadovém období bylo vedoucím pracovníkům škol určováno, kolik hospitací by měli v určitém období uskutečnit. To nezřídka vedlo zejména k přečehování kvantity nad kvalitou, ale někdy i k přemíře málo podnětné kontroly, k provádění nekvalitních rozborů atd. Zaměňování kvality za četnost vedla mnohdy u učitelů k přesvědčení, že jim hospitace nic pozitivního nepřináší.

Aniž bych chtěl přečehovat kteroukoliv z metod, je možné prostřednictvím různých technik prověřování získat objektivnější informace o výsledcích práce učitele než hospitacemi. Nicméně především přímým pozorováním vyučovacího procesu lze hledat a najít skutečné příčiny dobrých či méně dobrých výsledků. Ty jsou přímo úměrné tomu, do jaké míry se daří učiteli řídit proces v souladu se změněnou rolí školy v současném světě, s jiným než tradičním postavením učitele a žáka v současném světě, s jiným než tradičním postavením učitele a žáka v tomto procesu. Četnost pozorování vyučovacího procesu u jednotlivých učitelů by měla být volena především ve vztahu ke kvalitě jejich práce. U některých tedy půjde víceméně o hospitace v pojetí zdvořilostních návštěv, které mohou být příležitostí k vyslovení uznání, k diskusi o využití zkušeností učitele atp. Vést je třeba především ty, kteří to potřebují.

Připomeňme alespoň stručně několik zásad, které se vyplatí v hospitační činnosti respektovat: např. uvědomovat si, že hospitující má usilovat o eliminování subjektivních faktorů a že je obtížné dělat konečný úsudek o úrovni učitelovy práce na základě jedné či dvou vyučovacích hodin, i když kvalitní nebo špatná práce se často pozná na první pohled. Předmětem pozorování a hodnocení by měla být zejména kvalitativní hlediska, to znamená ta, která mají rozhodující vliv na rozvoj osobnosti žáka a jeho přípravy na život v době současných informačních explozí. Citlivý přístup hospitujícího má vyplývat i z toho, jak a kdy je učitel o provedení hospitace informován, že hospitující vstupuje do vyučovací hodiny současně s učitelem, že ničím rušivě do procesu nezasahuje atd. Na rozbor se hospitující má vždy dobře připravit, protože by měl prokázat, že je oprávněn posuzovat a hodnotit práci jiných. Přitom má respektovat právo učitele na uplatnění své osobnosti a po svém, na tvůrčí činnost, na volbu metod, právo neakceptovat mechanické přístupy a šablony atp. Vždy jde především o to, zda je dosahováno cílů přiměřenými postupy. Součástí přípravy na rozbor je zformulování návrhu na závěr a na znění opatření k odstranění závažnějších problémů v činnosti učitele. Má jít pouze o návrh, který dostává konečnou podobu až na základě rozhovoru s učitelem. Není dobré, když je cokoli učiteli ukládáno

a on sám nemá možnost se s tím ani ztotožnit. Mělo by být přihlíženo také k jeho míněním, přání či návrhům, protože to vytváří lepší předpoklady pro zkvalitňování jeho práce. Je dobré nestavět učitele do role toho, komu se jen zvnějšku ukládá, ale toho, jehož názory na řešení si zasluhují pozornosti a někdy i uznání. Pohospitační rozhovor se zpravidla dotýká mnoha dalších stránek, jako např. že má mít formu dialogu, i učitel se má vyjádřit hodnotícím způsobem ke své činnosti, názory učitele nelze jen stroze odmítat, nelze se nechat unést k nepřiměřené chvále nebo kritice (jde pouze o jednu vyučovací hodinu), nezabývat se malichernostmi na úkor věcí podstatných, nemít připomínky za každou cenou a dávat najevo svou neomylnost, přihlížet i k obsahu předchozích pohospitačních rozborů a závěrů, i učitel má být poskytnut dostatek času (i více dní) k rozvaze o tom, jakou formu faktické pomoci by si sám přál atd. Z uvedeného je zřejmá závažnost pohospitačního rozhovoru.

Domnívám se, že obavy některých vedoucích pracovníků škol z nekompetentnosti k posuzování úrovně práce učitelů mohou vznikat, ale jsou málo opodstatněné. Kdo jiný by měl být k tomu kompetentní než ten, který je stavěn na vedoucí místo především na základě své úspěšné pedagogické činnosti a osobnostních kvalit a který je nejbližší učiteli každý den. A jde především o posuzování toho, do jaké míry se ve výchovně vzdělávacím procesu daří realizovat odpovídající styl práce se žáky v tom smyslu, jak jsem to už vyjádřil v jiné kapitole. V této problematice má mít vedoucí pracovník ve škole poměrně pevnou půdu pod nohama, aby mohl vést. A vedení lidí k vyšší kvalitě a účinnosti pedagogické práce je jeho hlavním posláním, jak bylo už několikrát zdůrazněno.

Poměrně často se setkáváme s tvrzením, že se zatím příliš nedaří uskutečňovat kvalitativní změny v našem školství, zejména pokud se týká situace uvnitř škol. Z toho plyne, že daleko větší pozornost než dosud si zasluhuje lidský zdroj transformace, a tím jsou především učitelé. Oni jsou hlavními nositeli změn. O to větší je škoda pro celou společnost, že zejména v důsledku nízké úrovně odměňování jich mnoho ze škol odchází pracovat jinam a vysoké procento mladých po absolvování studia vůbec do škol nenastupuje. Ti, co dosud neodešli, však v žádném případě nemohou zůstat bez účinné podpory a pomoci ve svém snažení o moderní podněcování aktivity a samostatnosti žáků, o moderní pojetí vztahu učitel-žák a větší přiblížení stylu práce školy současnému a budoucímu životu. Proto si zasluhuje mimořádnou pozornost problematika řízení škol, zejména pokud se týká stránky pedagogické. Je to problém v našem školství dosud málo řešený a zdaleka to není vina pouze ředitelů škol.

Adresa autora: PhDr. František Štěpánek, Hrabáková 1972, 148 00 Praha 4