ŠKOLA JAKO OTEVŘENÁ INSTITUCE A SOUČÁST LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ (AKTIVITY MIMO VYUČOVÁNÍ)

Mgr. et Mgr. Petr Studnička

Základní tematický blok

STUDIJNÍ TEXTY K DISTANČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Tato publikace je výstupem projektu Kompetence leadera úspěšné školy, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008145

Jméno řešitele: Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Název díla: Škola jako otevřená instituce a součást lokálního prostředí (aktivity mimo vyučování)
Autor: Mgr. et Mgr. Petr Studnička a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

URL autora: www.ccv.upol.cz
URL odkaz na původní dílo: www.klus.upol.cz

CC BY-SA 4.0

Škola jako otevřená instituce a součást lokálního prostředí by Autor: Mgr. et Mgr. Petr Studnička a řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci is licensed under CC BY-SA 4.0.

To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

ŠKOLA JAKO OTEVŘENÁ INSTITUCE A SOUČÁST LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ (AKTIVITY MIMO VYUČOVÁNÍ)

OBSAH

Cíle distančního textu	2
1 Škola jako otevřená instituce a součást lokálního prostředí (aktivity mimo vyučování)	3
1.1 Co znamená spojení „otevřená škola (instituce) v místním prostředí“?	3
1.1.1 Otevřenost	3
1.1.2 Instituce	3
1.1.3 Místní prostředí – genius loci, klima školy	3
1.1.4 Co tedy definuje „otevřenou školu“?	3
1.2 Komunita jako „společná věc“	3
1.3 Byla školská reforma ta „společná věc“?	4
1.3.1 Historické a kulturní souvislosti	4
1.4 Změna – zevnitř, zvenku, brzy, pozdě?	5
1.4.1 Příklady z praxe – první signály změny zevnitř	5
1.4.2 Příklady ze statistik – první signály změny vynucené zvenku	6
1.5 Východiska pro otevřenou školu	7
1.5.1 Laciné cesty k „otevřenosti“	7
1.5.2 Průhledy k „otevřené škole“	8
Shrnutí	10
Použitá literatura	11

CÍLE DISTANČNÍHO TEXTU

Studijní text pojednává o tématu „otevřená škola" jako důležitém faktoru při zapojení školy do místního prostředí; text uvádí, jak lze tento rozměr podporovat a co pro něj může udělat (řadový) pedagog.

- Co to znamená „otevřená škola v místním prostředí".
- Jak souvisí s naší historií a národní mentalitou (rizika i příležitosti).
- Otevřenost jako výsledek komplexní souhry více faktorů (lidé, klima, kultura, interakce).
- Jaké jsou nejčastější obtíže při budování otevřené školy a jak je zvládnout.
- Seznámení s příklady, kdy se daří princip otevřenosti prakticky naplňovat.

Cílem textu je motivovat čtenáře k vlastnímu úsilí v proměňování školy, kde působí.

1 ŠKOLA JAKO OTEVŘENÁ INSTITUCE A SOUČÁST LOKÁLNÍHO PROSTŘEDÍ (AKTIVITY MIMO VYUČOVÁNÍ)

1.1 Co znamená spojení „otevřená škola (instituce) v místním prostředí"?

1.1.1 Otevřenost

Otevřenost je obecně chápána jako vlastnost, která vede ke spolupráci a zapojení více prvků do smysluplného systému. Pro školství jde o zásadní podmínku úspěšnosti. Zajímavé je, že otevřenost se objevuje také v psychologii jako ústřední pojem tzv. BIG FIVE teorie, jež je v současnosti jednou z nejuznávanějších teorií osobnosti (Blatný, 2010) a považuje otevřenost za jeden z pěti základních rysů lidské osobnosti, které určují chování a jednání. Rovněž mnohé sociologické teorie považují otevřenost (nebo uzavřenost) za důležitý rozměr společenského dění. Např. Teorie systémů (Luhmann, 2006) poukazuje na to, že otevřené společenské systémy mají větší schopnost reagovat na změny než ty uzavřené. **Otevřenost se tedy týká jak jednotlivců, tak prostředí (společenský systém) a zásadně ovlivňuje jejich podobu**.

1.1.2 Instituce

V původním slova smyslu znamená instituce „ustanovení", tedy něco pevného. Obvykle je zaváděna tam, kde na sebe lidé naráží a potřebují zvládnout nějakou činnost tak, aby vedla k úspěchu. Týká se nejen opakovaných činností, postupů a zvyků, ale i organizací, které jsou často právě výsledkem institucionalizace (např. úřad, obchod, soud, škola). **Problémem institucí je jejich neosobnost a tendence k rigiditě** a také to, že **jsou zděděným systémem, který nelze rychle změnit**. **Výhodou je naopak jistota ověřených postupů** (jsou-li stále produktivní).

1.1.3 Místní prostředí – genius loci, klima školy

Z předcházejícího textu se může zdát, že otevřená instituce je protimluv anebo nedosažitelný ideál. Čistě teoreticky ano. Naštěstí existuje řada příkladů z praxe, kde v rámci pevných institučních hranic probíhá naprosto **živoucí a otevřený proces sdílení zdrojů mezi školou a jejím okolím. Je to právě místní prostředí, které umožňuje tuto výměnu**. Každá škola je něčím zajímavá, každý učitel má kromě svých temných stránek i ty světlé, každý žák je osobnost, každá budova nese s sebou jiné možnosti využití. **Genius loci je souborem těchto místních zvláštností** a nabízí příležitost být otevřenou institucí. Samozřejmě, je možný také opačný scénář: uzavřené prostředí a rigidní klima.

1.1.4 Co tedy definuje „otevřenou školu"?

S otevřeností školy souvisí mnoho témat a pohledů. Určitě se dá jednoduše popsat obraz toho, jak má otevřená škola vypadat. Zřejmě bychom narazili na řadu kladných i záporných příkladů, jako jsou např.: spolupráce s rodiči, PR školy, webové stránky, školní kultura, ochota žáků atd. Cílem tohoto textu je však jít hlouběji než k popisu – **nahlédnout**

do principu fungování místní komunity jako sítě vztahů, kde se škola profiluje jako otevřená či uzavřená, a navrhnout konkrétní cesty směrem k větší otevřenosti.

1.2 Komunita jako „společná věc"

Původ slova „komunita" napovídá mnohé o jejím významu. Latinský výraz „communis" označoval (od 14. st.) *skupinu lidí žijících na jednom místě (místní společenství)*, zatímco anglický výraz „community" (také od 14. st.) měl blíže ke konkrétnímu označení *skupiny lidí, které spojuje společný zájem* (Etymology dictionary, neuvedeno, online).

Oba významy jsou ve školství zdrojem rizik i příležitostí:

1. V českých podmínkách tvoří osazenstvo školy velmi stálou *„skupinu lidí žijících na jednom místě"*: fluktuace zaměstnanců je ve srovnání se zahraničím dosti malá, migrace žáků také. Logickým rizikem je **pasivní mikroklima a rychlá ztráta kontaktu s okolní komunitou**. To je z hlediska otevřenosti školy zásadní problém. Na druhé straně je stabilní pracovní kolektiv příležitostí k dlouhodobému rozvoji, který jinde není samozřejmostí.
2. Pojetí komunity jako *„skupiny lidí se stejným cílem"* je v českém školství téma, které přineslo již nespočet příležitostí. Asi největší byla tzv. školská reforma z roku 2005–6, která přinesla zásadní změnu především v kurikulu (zavedení RVP a ŠVP). Jádro RVP bylo v podstatě příležitostí k nalezení „společného cíle". Stojí za to položit si otázku, zda se to povedlo.

1.3 Byla školská reforma ta „společná věc"?

S odstupem téměř 15 let snad již můžeme konstatovat, že společný cíl nalezen nebyl, spíše došlo k větší polarizaci v názorech. Na jedné straně stáli ti, kdo viděli zoufalou potřebu reformy školského systému hlavně ve srovnání s pokročilými vzdělávacími systémy západoevropských států, na druhé ti, kdo ve školství již působili – ředitelé a učitelé s dlouholetou praxí (srov. texty na následujících odkazech: http://www.ceskaskola.cz/2006/04/bohumil-kartous-pruzkum-scio-vetsina.html a http://www.varianty.cz/reformaprirucka.pdf).

Rozdíly v identifikaci se školskou reformou nebyly dány ani tolik věcně – tedy že by se pedagogická obec nedokázala shodnout na tom, co je pro žáky dobré, rozkol nastal spíše vinou toho, jak byla reforma zavedena, a to hlavně z hlediska historické, kulturní a hodnotové orientace kontinuity.

1.3.1 Historické a kulturní souvislosti

1.3.1.1 Zkušenost totality a přetržení historické kontinuity

Ruku v ruce s obrovským nárůstem svobody a nových možností rozvoje přinesl politický obrat roku 1989 také jeden velký otazník: **Jak se podaří společnosti, která po 40 let aktivně stavěla na totalitní moci, zavést zcela nový rozměr individuální svobody (a odpovědnosti!), když na něj nejsou lidé zvyklí?**

Naše země automaticky směřovala a přebírala model západního společenského paradigmatu, avšak s obrovským rozdílem: tam tento model kontinuálně rostl bez přerušení minimálně od druhé světové války, někde i déle. Není divu, že hlavním tématem všech společenských změn (ekonomických, politických, vzdělávacích…) není ani tak nejasnost v modelech, ke kterým máme směřovat (soukromé vlastnictví, demokracie, žák připravený do praktického života…), ale způsob, jak je máme provést. Zde se projevuje hodnotová nevyzrálost způsobená historickou rozervaností (války, osud sudetského pohraniční, zásah komunismu do lidských práv) a vedoucí k **paradoxnímu jevu: věci, které si společnost nejvíce přeje jako ideály, při jejich naplňování sama neuvěřitelně ničí.** Uveďme jen několik známých extrémů: divoká kuponová privatizace, demokracie tolerující kriminalitu v nejvyšších kruzích, vzdělávací systém tolerující (až produkující) často velmi autoritativní a vyhořelé osobnosti.

Někdy čteme o „holubičí" povaze českého národa, ale ve skutečnosti jde o **neochotu přijmout osobní odpovědnost za konkrétní úkoly.** Kde vzniká? Historicky je alibistická neodpovědnost dědictvím totality, která naučila českého člověka mluvit o všem (politické projevy, nabubřelé „slohové práce"), ale nepřijímat za nic konkrétního odpovědnost, zvláště ne ve veřejném životě a také v práci. Koneckonců v prostředí, kde musí pracovat všichni (a tedy nemůžeme nikoho „úplně" vyhodit, pouze přeřadit), ani nelze dojít k jinému vzorci.

Na druhé straně této zvláštní společenské „impotence" stál strach vyjádřit nesouhlasný názor, protože ten byl naopak přísně sledován a nekompromisně potírán. Kombinace nezodpovědnosti a strachu vedla u většiny národa k **patové paralýze: nebyli jsme schopni ani prosadit funkční řešení, ani se vzepřít těm nefunkčním**, nebo jakási forma **pasivity a nerozhodnosti**, která se stala pevnou součástí národní povahy a stojí také za **pozdější neochotou identifikovat se s reformou.** Navíc se znovu nastartoval obranný mechanizmus „strachu z nového" (zde znovu odkazujeme na fakt, že tato vlastnost je jedním ze základních pěti faktorů osobnosti teorie Big Five), který za vším radikálním a novým tuší další „totalitní režim". Stačí si projít některé výzkumy a související online diskuze, kde odpor k reformě nabral podobu až extrémní rétoriky: *„Jedná se zde o souhlas s určitou ideologií a my starší už máme dávné zkušenosti, že bylo nutno formálně souhlasit a přizpůsobit se…"* (Jaké jsou zkušenosti učitelů gymnázií, In: Česká škola, 2010, diskuse k článku, online).

Janík et al. (2011) uvádí jako hlavní důvody nepřijetí reformy více faktorů: nedostatky v komunikaci „svrchu dolů", slabé vědecké zázemí reformy, špatně definované klíčové pojmy – zvláště pojem „kompetence". Uvádí pak celkem 10 doporučení, mezi nimi například:

- prohloubit diskusi kolem vůdčích idejí reformy, resp. jejích klíčových pojmů,
- zvýraznit vůdčí hlas reformy, zvýšit informovanost všech jejich aktérů, zabránit deformaci,
- jasně a funkčně vymezit pojmy používané v kurikulárních dokumentech aj.

S odstupem osmi let stejný autor (v jiném kolektivu autorů: Pešková et al., 2018) zkoumá **proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění.** Na základě polostrukturovaných rozhovorů s 18 pedagogy základních škol došli autoři k zajímavému rozdělení pedagogů na 3 skupiny: pozitivní – „fandící", neutrální – „balancující" a negativní – „rozčarovaní". I u té nejpozitivnější skupiny dochází maximálně k tomu, že oceňuje možnosti větší volnosti v rozvržení obsahu učiva. Ostatní skupiny jsou ochotny připustit to, že reforma přinesla jako vedlejší efekt stmelení učitelského týmu. Původní smysl reformy zůstal ale nedotčen. **Stále vládne přesvědčení (u rodičů i učitelů), že škola má naučit hlavně konkrétní vědomosti. Nedošlo k pochopení smyslu reformy, že totiž učivo je prostředkem ke získání kompetencí, a nikoliv cílem samo o sobě.**

1.3.1.2 Proč reforma nestačí?

Problém je v tom, že většině pedagogů evidentně vyhovuje „učit postaru". A to není odsudek, ale konstatování. Změna je nepochopená, anebo možná pochopená, ale příliš veliká, **vyžaduje daleko hlubší práci na úrovni učitelských sborů, rodičů, veřejnosti a dalších jednotlivců, než jakou je schopen systém zajistit.** Lépe řečeno, změna není možná na úrovni systému, ale musí nastat na úrovni společné kultury a hodnotového systému každého jednotlivce. **Společenské změny nelze nařídit ani řídit svrchu, změna musí mít svůj základ položený „zevnitř", „zvenčí" může přijít pouze vynucená změna** (i to se stává).

1.4 Změna – zevnitř, zvenku, brzy, pozdě?

Změna zevnitř je neřízená a **nastává spontánně, když stávající systém přestane sytit základní lidské potřeby.** K nim patří i **seberealizace**, *kterou je možné chápat jako proces, při kterém dochází k plnému využívání potenciálu jedince (jeho schopností a vloh) a při němž je tento potenciál ještě navyšován* (Huther, NEUR: Radost z učení, 2019, online). Logickou otázkou je, co se stane, když „nedochází k využívání potenciálu jedince", respektive „není navyšován"? Je-li předpoklad

o potřebě rozvoje kompetencí správný, **musí dřív nebo později nastat v českém školství okamžik, kdy bude systém rozložen zevnitř.** A budou to zřejmě nejdříve nenasycení žáci, kdo dá společnosti najevo, že něco není v pořádku, že se nerozvíjí směrem, který je přirozený.

1.4.1 Příklady z praxe – první signály změny zevnitř

1.4.1.1 Demotivace žáků

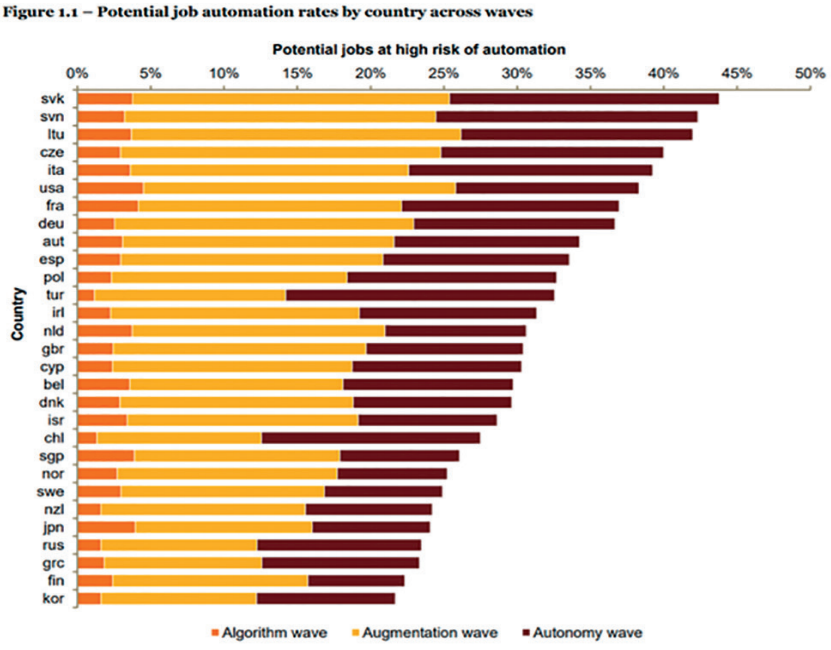
Pracuji jako školní psycholog a ve své praxi se velmi často setkávám, minimálně na druhém stupni, s podivnou „diagnózou" – totální demotivace. Jako příčinu uvádějí žáci pravidelně dva důvody:

1. **nekompetentní pedagog** – nejčastěji autoritářské osobnosti s agresivními projevy zneužití moci nad dítětem, anebo naopak naprosto nepraktické (a často naivní) osobnosti z kategorie „podivínských typů" – obě skupiny shodně míjejí potřeby žáků;
2. **nemotivující učivo** – na konferenci *Neurovědy ve vzdělávání* v dubnu 2019 měl Dr. Gerald Hüther přednášku na téma Radost z učení – ta dnes údajně mizí u dětí daleko dříve než u předchozích generací (někdy již ve 3. třídě). Důvodem je způsob a obsah výuky zaměřený na informaci, ne na kompetenci, a tudíž na dítě jako „předmět vzdělávání", nikoliv „subjekt – vlastníka procesu učení". **Nedostatek možnosti objevovat svůj svět** (radostně sám objevovat daný předmět) je druhým nejčastějším důvodem demotivace mých „pacientů". A zde je třeba na rovinu říci, že nasycení naukových předmětů poznatkovými informacemi nejenže daleko přesahuje kapacitu dnešní mladé generace, ale dokonce přináší často zastaralé a z hlediska dnešní doby zbytečné informace.

1.4.2 Příklady ze statistik – první signály změny vynucené zvenku

1.4.2.1 Technologická vlna tsunami

V posledních letech zaznívá čím dál více hlasů, které varují před výraznou celospolečenskou změnou, kterou přináší masový nástup moderních technologií. A nejde jen o všude skloňované používání mobilů a internetu, jde o daleko větší globální dopady automatizace, robotizace a kybernetiky na doslova všechny oblasti každodenního lidského života. Příkladem budiž studie poradenské agentury **PriceWaterhouseCoopers o dopadu automatizace a robotizace** na pracovní trh v následujících 10 letech.



Graf 1: Odhady počtu povolání ohrožených robotizací a automatizací

Graf vyjadřuje **odhady počtu povolání ohrožených robotizací a automatizací** běžného života. Průběh je predikován do tří po sobě jdoucích vln (rozlišeno barevně). Česká republika je na čtvrtém místě co do počtu ohrožených povolání. **Prevence spočívá dle agentury PCW v rozvoji vzdělávacích systémů** směrem, který pomůže ztlumit dopady technologického boomu a využít jej spíše k rozvoji nových pracovních míst. **Klíčovými dovednostmi, které k tomu bude pracovní trh požadovat, budou měkké dovednosti. Na prvním místě stojí: sociální a emoční inteligence, komunikace, spolupráce a pružnost.**

1.4.2.2 Edukační trysk východních kultur

V souvislosti s technologickým rozvojem nelze nezmínit další ze signálů vnější změny, a to obrovský rozmach východních vzdělávacích systémů. **Celkově jsou východní země velmi často na prvních příčkách mezinárodních vzdělávacích žebříčků** (např. srovnávací testy PISA; v posledním známém hodnocení z r. 2015 se v oblasti matematiky, čtenářství a přírodních věd umístily na špici tyto země: Singapur, Japonsko, Estonsko, Čína, Finsko, Kanada, Vietnam, Hong Kong, Jižní Korea). (Zdroj: http://www.oecd.org/pisa/). Česká republika se umístila na 29. místě.

Všechny zmíněné východní země staví kromě rozvoje techniky a ekonomické výkonnosti také na pevném **tradičním hodnotovém systému**, který se jim podařilo včlenit i do jasných a na naše poměry někdy až příliš striktních vzdělávacích dokumentů. Nicméně technologický náskok a hodnotová opora jsou faktem, se kterým **musíme počítat hlavně z hlediska konkurenceschopnosti.** I když pomineme fakt, že se jako země možná nechceme vydávat stejnou (technologiemi posedlou) cestou, stále nám zbývá nepříjemná otázka, zda není už pozdě na to, abychom si udrželi svůj ekonomický status. Zde je místo pro pravou otevřenost školy jako instituce a spolupráci s ostatními resorty především na úrovni ministerstev, ale i prostor pro osobní názorové vystřízlivění z naivního názoru, že „to je jen módní vlna, která se přežene a bude zase klid".

1.5 Východiska pro otevřenou školu

Otevřenost je hodnota, která vyžaduje oboustrannou důvěru. Škola je vždy otevřená společnosti jen do té míry, nakolik je také společnost otevřená jí. **Jde o vzájemnou důvěru.** Ta je bohužel dnes ze strany školství nabouraná těžkopádným průběhem školské reformy a ze strany společnosti devalvací tradičních hodnot (neúcta k učitelům, rodič v pozici soka a kritika atd.).

1.5.1 Laciné cesty k „otevřenosti"

1.5.1.1 Uzavření do kultury průměrnosti

Jednou z možností, jak se vyhýbat jádru problému (nereformované školství a jeho izolace od reálného prostředí, mezinárodní konkurence a trendů), je posilovat celospolečenský problém „kultury průměrnosti". Znamená to konstatovat, že „se vlastně tolik neděje", že „jsme to přece dělali vždycky" (myšleno rozvoj kompetencí) a že „to chce čas". Jinými slovy jde o ignoraci problému a zakonzervování statusu quo. Bez požadavku na rozvoj pedagogů, bez požadavku na změnu společenského klimatu a otevřenosti všech zúčastněných **(komunitní plánování)** nikdy ke změně nedojde.

1.5.1.2 Heroické umlácení aktivitou

Stejně slepé řešení je také snaha přebít kurikulární krizi **horečnatou aktivitou rozptýlenou** do všech směrů. Platí to na úrovni škol i pedagogů – jednotlivců. Jsou školy s desítkami rozjetých projektů a (většinou velmi ušlechtilých) aktivit, ale z hlediska **strategického plánování** nemají zpracované základní věci: vizi, poslání, hodnoty, cíle, metody vzdělávání, personální procesy, respektive pokud ano, tak jen ve formální rovině. Stejně tak existují stovky činorodých učitelů, kteří by se „pro děti rozdali", ale neuvažují o sobě z hlediska **osobnostního rozvoje** (měkké dovednosti bolí víc než ty tvrdé) nebo **profesních standardů** (kompetenční model učitele). Obě tato řešení jen prodlužují krizi.

1.5.2 Průhledy k „otevřené škole“

Situace ovšem není zcela beznadějná. Důležité je uvědomit si, jak změna nastat může a jak ne. **Určitě to nebude další školskou reformou nebo posílením té stávající,** to by bylo opět řízení „svrchu“. **Je třeba posílit změnu zevnitř – odspodu**, tedy u jednotlivých konkrétních lidí v existujícím systému. Naznačili jsme již výše, že několik takových „průhledů“ k otevřené škole již existuje: **komunitní plánování, strategické řízení zaměřené na identitu každé jednotlivé školy a tvorba kompetenčních modelů pro pedagogy.**

1.5.2.1 Komunitní plánování

Je až s podivem, že tak logická věc, jako je společné plánování, se zatím v plném rozsahu **ujala pouze v oblasti sociálních služeb** (Informování a zapojování veřejnosti do procesu plánování sociálních služeb, 2004, online).

Přitom zárodky typického „tripartitního“ modelu známe například z nového modelu společných třídních schůzek v triádě učitel – žák – rodič. Stačí přidat ještě zástupce veřejnosti a máme kompletní nástroj přímo v terénu, kam žádná reformní snaha nemůže dosáhnout. Naštěstí se v posledních několika letech uchytil princip komunitního plánování **v projektu OP VVV „Místní akční plány rozvoje vzdělávání“**, který je poměrně chytře rozložen na územní jednotky jednotlivých ORP (správní jednotky obcí s rozšířenou působností). Jejich úspěch samozřejmě záleží na tom, kdo se chopí realizace (většinou obce nebo MASky), ale platforma pro komunitní plánování v plném rozsahu zde je. V praxi se ukazuje, že jednotlivé ORP jsou poměrně aktivní a v celé republice je jen okolo deseti nezapojených ORP, což znamená, že na cca 95 % území ČR probíhá komunitní plánování (Mapa ORP, na jejichž území je realizován projekt MAP II, 2017, online).

Proč je komunitní plánování tak důležité? Protože **není jiný nástroj, který by dosáhl až na úroveň jednotlivce a přitom řešil strategicky důležitá témata na daném území**. Stane-li se pevnou součástí vzdělávací politiky, můžeme očekávat, že změny se začnou rodit „odspodu“, a budou tak mít dostatečnou sílu (identifikace jedince s hodnotami a cíli) na další prosazení. Žádná reforma neposkytuje tento „osobní mentální prostor“, který **vzniká až v bezpečném prostředí místní komunity, kde zná jeden druhého** a kde se pomocí neohrožujících metod komunikace mohou lidé odvážit realizovat změny osobních názorů a přesvědčení. Samozřejmě, bez návaznosti na vyšší stupně „vlády“ v území nedává komunitní plánování smysl. Ale to je už místo pro strategické řízení.

1.5.2.2 Strategické řízení

Strategické řízení jako způsob vedení organizací je nezbytným nástrojem, který se osvědčil ve všech resortech. Nejdále pokročilo samozřejmě v komerčním sektoru, kde jde o věc přímého existenčního přežití. Ve školách nejde vůbec o nové téma, nějakou formu strategického řízení má každá škola. Velmi často se ale výsledek mine svým účinkem, protože strategické řízení nemá jednotnou metodiku (každá škola si může nakoupit vlastní řešení) a naráží v praxi na řadu problémů (časová náročnost, absence jednoduchých a účinných modelů vedení, nevyjasněnost rolí). **Výsledkem je buďto setrvání na formální úrovni bez užitku pro řadové pedagogy a žáky, anebo značně zmatený pokus o zapojení pedagogů** do demokratického řízení školy, kterému ale brzy dochází energie „zespodu“.

Proto má i strategické plánování svůj zastřešující projekt OP VVV, **tzv. „SRP“ (Strategické řízení a plánování ve školách a v územích).** (Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, NIDV, online.) SRP má zajistit napojení na výsledky MAP a metodicky sjednotit postup strategického řízení v území na jednotlivých školách, respektive podporovat tento proces pomocí tzv. pilotních škol (celkem 80).

1.5.2.2.1 Příklad z praxe: Srovnání dopadu SRP a MAP

Jako školní psycholog a koordinátor Místního akčního plánu Krnovsko mohu podat svůj osobní pohled – srovnání toho, jak se projekty MAP a SRP dotýkají praktického chodu školy. Zatímco v rámci MAP se daří pracovat přímo v území v podstatě se všemi školami (celkem 42 IZO), ředitelé těchto škol (MŠ, ZŠ, ZUŠ, SVČ) se po dlouhé době setkávají u jednoho stolu a po nezbytném překonání „konkurenčních tlaků" jsou schopni velmi účinně společně plánovat a realizovat konkrétní kroky ke zlepšení vzdělávání v našem ORP, v případě SRP prostě takovou zpětnou vazbu nemám. Samozřejmě, nejsem v SRPu zapojen tak přímo jako v MAP, ale i při nejlepší snaze aspoň např. dohledat seznam oněch 80 pilotních škol na webu NIDV nebo se dozvědět od ředitelů v území, o co v SRPu jde a jak jsou zapojeni, jsem úspěšný nebyl. Připouštím svou informační negramotnost, ale běžný uživatel internetu by zřejmě nedopadl lépe. V tom vidím obrovskou příležitost a v podstatě i nutnost větší spolupráce SRP a MAP, jinak obé trochu pozbývá svého smyslu.

1.5.2.3 Tvorba kompetenčních modelů a kariérního řádu pro pedagogy

Jako poslední „průhled k otevřené škole" se otvírá oblast personalistiky a řízení lidských zdrojů, která je ve školství značně nerozvinutá. Ať již jde o to, co „má pedagog vlastně zvládat" – čili stanovení kompetenčního modelu, anebo o to, kam až „to může dotáhnout" – kariérní řád. Obojí by výrazně pomohlo otevřenosti školy ve smyslu ujištění veřejnosti, že pedagog není ve svém dalším vzdělávání ponechán náhodnému vývoji a stejně tak ani jeho výkon a mzda. Každá škola v tomto postupuje jinak a de facto „na vlastní pěst". V praxi jsme tak svědky obrovsky roztříštěné sbírky různých modelů strategického řízení včetně řízení personálního, což k důvěře a potažmo k otevřenosti školy vůči společnosti, ale ani pedagogů navzájem rozhodně nepřispívá.

SHRNUTÍ

- Po úvodním vysvětlení pojmů **instituce a otevřenost** (sociologické a psychologické souvislosti) a etymologickém exkurzu na téma **komunita** jsme si položili otázku, zda přispěla školská reforma k **ideové definici pedagogické komunity** (jestli to byla „společná věc"). Vývoj reformy říká, že spíše ne, a další pátrání po ideálu otevřené školy vede přes vypořádání se s hlubšími **problémy historického, kulturního a hodnotového** rázu.
- Docházíme k tomu, že **změna musí přijít zevnitř**, tedy od samotných účastníků vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče, veřejnost). Jako projev začínající změny byl uveden jeden příklad z praxe: demotivace žáků. Jako příklad **změny vynucené zvenku** jsme uvedli mohutný nástup technologií, který s sebou nese jak mnohá rizika, tak příležitost k růstu, z čehož nejvíce těží rychle rostoucí východní vzdělávací systémy.
- Východiska na cestě k otevřenosti existují, ale nesmíme se nechat svést k toleranci průměrnosti nebo nadšenecké, ale neproduktivní aktivitě.
- **Pravým východiskem** je začít pracovat **komunitním způsobem**, který přenáší rozhodování i odpovědnost na jednotlivce. Vazbu směrem nahoru by pak mělo zastat **strategické řízení školy**, které se v současnosti teprve ustaluje a rozšiřuje do praxe společně s nutnými **personálními standardy v podobě kompetenčního modelu učitele a kariérního systému.**
- Jako inspiraci na závěr uvádíme několik odvážných rad, které jsou jakousi prevencí pro každou otevřenou školu:

Desatero otevřenosti

1. Poznej své prostředí: hledej, co zvláštního a jedinečného je na místě, kde působíš.
2. Věnuj pozornost lidem a věcem ve svém okolí, zkus je lépe poznat.
3. Posuzuj, ale neodsuzuj.
4. Pracuj sám na sobě, najdi si způsob, který ti sedí, ale hlavně: začni hned.
5. Vyhledávej příležitosti k setkávání na osobní i na pracovní rovině.
6. Zapoj se do nějakého celku (v rámci školy nebo území – např. MAP).
7. Uč se převzít osobní odpovědnost za dokončení nějakého úkolu.
8. Raduj se z malých i velkých kroků a úspěchů.
9. Když ti je nejhůř, jdi a povzbuď svého kolegu.
10. Často se usmívej, klidně i bez důvodu, úsměv tvoří radost a radost plodí úsměv.

Kontrolní otázky a úkoly

1. *Jaké jsou významy slova komunita a co se z nich můžeme naučit?*
2. *Co považujete za nejhorší a nejlepší dědictví našeho historického vývoje?*
3. *Co podle vás přinesla školská reforma z hlediska otevřenosti školy?*
4. *Jak vypadá proces změny? Lze změny dosáhnout spíše vnějším, nebo vnitřním vlivem?*
5. *Jak se projevuje masivní nástup technologií, robotizace a automatizace a co s sebou přinese?*
6. *Na čem je postaveno komunitní plánování ve školství a jak se ho můžete účastnit?*
7. *Jak by mělo vypadat úspěšné strategické řízení školy a jak se ho můžete účastnit?*
8. *Jaké kompetence byste vybral/a do svého vlastního kompetenčního modelu učitele?*
9. *Které body Desatera otevřenosti byste dokázal/a teď vyjmenovat (nedívat se nahoru!)?*
10. *Jak se vám studijní opora líbila?*

POUŽITÁ LITERATURA

BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.

JANÍK, Tomáš a kol. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality: [výzkumná zpráva]*. [Praha]: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 110 s. ISBN 978-80-86856-80-3.

LUHMANN, Niklas. *Sociální systémy: nárys obecné teorie*. 1. vyd. Brno: CDK Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2006. 550 s. Klasikové společenských věd. ISBN 80-7325-100-0.

Elektronické zdroje

HAWKSWORTH, J, BERRIMAN, R & GOEL, S. 2018, *Will robots really steal our jobs?: an international analysis of the potential long term impact of automation*, PricewaterhouseCoopers, London, [online]. 2018, [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: https://www.pwc.co.uk/services/economics-policy/insights/the-impact-of-automation-on-jobs.html

HÜTHER, Gerald. NEUR: Radost z učení. *MAP Krnovsko [online]. 2019 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: https://www.krnov.info/post/neurov%C4%9Bdy-praha*

Informování a zapojování veřejnosti do procesu plánování sociálních služeb [online]. 2004, , 1-10 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/6479/Informovani_a_zapojovani.pdf

Jaké jsou zkušenosti učitelů gymnázií se školskou reformou. [online]. Praha: Česká škola, 2010 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2010/06/jake-jsou-zkusenosti-ucitelu-gymnazii.html

JANÍK, T., P. NAJVAR a D. SOLNIČKA. Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae* [online]. Praha: PedF UK, 2011, **5**(3), s. 63-85 [cit. 2019-05-17]. ISSN ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/978332

JANÍK, T., P. KNECHT, P. NAJVAR, M. PÍŠOVÁ a J. SLAVÍK. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace* [online]. 2011, **21**(4), 375–415 [cit. 2019-05-17]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/830/0

KARTOUZ, Bohumil. *Průzkum Scio: Většina učitelů je proti reformě.*[online]. Praha: Česká škola, 2006 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2006/04/bohumil-kartous-pruzkum-scio-vetsina.html

Mapa ORP, na jejichž území je realizován projekt MAP II [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: https://opvvv.msmt.cz/aktualita/mapa-orp-na-jejichz-uzemi-je-realizovan-projekt-map-ii.htm

Online Etymology Dictionary [online]. [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: https://www.etymonline.com/

PEŠKOVÁ, Karolína, JANKO, Tomáš, JANÍK, Tomáš a SPURNÁ, Michaela. Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae* [online]. 2018, 12(1), 69-93 [cit. 2019-05-12]. DOI: 10.14712/23363177.2018.282. ISSN 2336-3177. Dostupné z: http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2018.282

Strategické řízení a plánování ve školách a v územích [online]. Praha: NIDV, 2017 [cit. 2019-05-17]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/strategicke-rizeni

ZEMAN, Václav, et al. *Reforma školství v České repu*blice [online]. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., 2006 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/reformaprirucka.pdf

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

CENTRUM
CELOŽIVOTNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ

Centrum celoživotního vzdělávání

www.ccv.upol.cz