

ŠKOLA NA CESTĚ K UČÍCÍ SE ORGANIZACI

MILAN POL

Anotace: Příspěvek je zaměřen na organizační učení a jeho uplatnění ve škole. Shrnuje charakteristiku, hlavní předpoklady a podoby organizačního učení, všímá si konceptu učící se organizace a podmínek jeho uplatňování ve škole. Pozornost dále věnuje otázce organizačního učení a rozvoje školy, vztahu organizačního učení a kultury školy a konečně některým implikacím pro výzkum a vzdělávací politiku.

Klíčová slova: organizační učení, učící se organizace, škola, rozvoj školy, kultura školy

Abstract: This contribution is aimed at organizational learning and its application in schools. The characteristics, main preconditions, and forms of organizational learning are summarized, commenting on the concept of the learning organization and the conditions for its application in schools. Also examined is the question of organizational learning and school development, the relation between organizational learning and school culture, and some implications for the research and the educational policy.

Key words: organizational learning, learning organization, school, school development, school culture

Úvodem

Jedním z „politicky korektních“ termínů současného pedagogického diskurzu je učení. Poukazuje se na jeho význam v již známých a více či méně tradičních souvislostech, ale také v souvislostech relativně nových. Zdůrazňuje se nově a s novou silou ve vztahu k celoživotní perspektivě člověka, ve vztahu ke všemožným prostředím, v nichž se odehrává a kde by mělo být podporováno. Bývá vztahováno nejen k jednotlivcům či skupinám lidí, ale také k uskupením, kterým typicky říkáme instituce, organizace či pospolitosti. Děje se tak i ve školství. Zde se mimo jiné hovoří o učících se školách, resp. školách jako učících se organizacích.

Pro pedagogické vědy znamená akcent na mnohostranné učení zcela zásadní výzvu, pro jejíž zvládnutí, jak se někdy zdá, ne vždy zcela dospěly. Nejde jen o letitý (paradigmatický?) rozpor pedagogiky a andragogiky, ale také např. o potřebu revitalizace vztahu pedagogiky s jinými, tradičně blízkými disciplínami (managementem, antropologií, psychologií, ekonomii, aj.), resp. o posílení interdisciplinarity a nalézání komplementarity ve vztahu s těmito disciplínami.

I pro školu to má mnoho implikací. Nadále se od ní žádá úspěšná podpora procesů učení žáků – a to tak, aby byli žáci vhodně připraveni (i motivačně) k dalšímu učení a vzdělávání. Chce se po ní i to, aby se zapojovala do aktivit celoživotního

učení v obci i širším okolí. A také by měla být škola schopná reálně vyhovět nárokům na učitele a jejich učení v průběhu celé jejich profesní dráhy. Obecně řečeno, od školy čekáme, že bude zevnitř komplexně se rozvíjející entitou, která je schopná pro svůj smysluplný rozvoj využívat i vnější zdroje podpory – škola má být učící se entitou. Škola by tedy měla být sama schopna reflektovat svou práci, učit se z již realizovaných kroků a zkvalitňovat svoje mnohostranné působení. Některé z těchto požadavků jsou pro české školy relativně nové a zatím nemáme dostatek systematicky získaných poznatků o tom, jak se s nimi školy vypořádávají.

V tomto textu¹ si povšímneme základních východisek, předpokladů a konceptů vztahujících se k organizačnímu učení ve škole a k představě o naplňování konceptu školy jako učící se organizace. Činíme tak selektivně, bez nároku na úplnost záběru. Snažíme se nepřehlédnout domácí zdroje, ovšem těch, které se explicitně váží k tématu, není mnoho a obvykle postrádají empirický základ. Opíráme se proto zejména o vůdčí práce publikované v rámci mezinárodní, anglicky komunikující pedagogické komunity.

K charakteristice a hlavním předpokladům organizačního učení²

Je s podivem, kolik (nejen českých) autorů píšících o organizačním učení rezignuje na úplnější charakteristiku předmětu svého zájmu – často jsme svědky jen poukazů na některé předpoklady, (domnělé či skutečné) efekty a determinanty explicitně nevymezeného organizačního učení. V pracích těch, kteří se o vymezení organizačního učení snaží, pak lze rozlišit akcent především na dvě hlediska, z nichž bývá organizační učení nahlíženo.

Z *technického* hlediska je organizační učení vnímáno jako zpracovávání a interpretace informací (které vznikají uvnitř organizace nebo do ní přicházejí zvenčí), event. následná reakce na ně. Z hlediska *sociálního* se zdůrazňuje neoddělitelnost učení od sociální interakce a zkušeností získaných při práci v rámci konkrétního organizačního kontextu. Jde tedy vlastně o integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe“ (*communities of practice*), jež jsou zdrojem kolektivního poznání a stimulem organizačních změn.

Lze říci, že v obou uvedených hlediscích je učení v zásadě vnímáno jako (sebe-regulovaná) konstrukce poznání, která probíhá v kognitivním, afektivním a meta-kognitivním plánu (srov. např. Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999; Leithwood, 2000; Rashman, Withers, Hartley, 2008; Vermunt, Verloop, 1999; aj.).

Zásadním východiskem organizačního učení je přesvědčení, že organizace jsou klíčovými „učebními centry“ v dnešní společnosti a velká část z pomyslného celku každodenního učení probíhá právě v nich. Současně se má za to, že také samy

1 Tento text je z větší části založen na textu kapitoly „Škola učící se a spolupracující“ v publikaci Pol, M. Škola v proměnách (Brno, Masarykova univerzita, 2007) – je tak učiněno se souhlasem vydavatele uvedené publikace.

2 Pojednáme o organizačním učení ve škole, resp. o škole jako učící se organizaci – při vědomí existence „tří tváří“ školy (institucionální, organizační a pospolité) a specifik procesů učení ve vztahu ke každé z nich. Tato specifika zde ovšem nebudou předmětem detailnější analýzy.

tyto organizace procházejí procesem učení (srov. např. Argyris, Schön, 1974; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993; aj.).

Má se přitom za to, že učení v organizaci nelze redukovat na součet učení jednotlivců-členů organizace. Pro organizační učení je podstatnou podmínkou proces „sociálního zpracovávání“ informací (srov. Louis, Dentler, 1988; Louis, Lagerweij, Voogt, 1993; aj.) – ten má také formativní vliv na rozvoj organizace.

Za pozornost stojí i rozlišení na učení reaktivní (adaptivní) a proaktivní. V prvním případě jde o reakce organizací na změny přicházející zvenčí; v případě druhém pak o přesah pouhého reagování na vnější změny (je tu více vyjádřena vlastní vůle organizace – srov. např. Fiol, Lyles, 1985).

S organizačním učním přitom bývají spojována vysoká očekávání. „Ani sebelepší organizační teorie patrně nepostihne komplexnost, v níž se odehrává organizační praxe. Vždy tu budou bílá místa a snahy je zaplnovat. Organizační učení však má zásadní význam pro odhalování těchto bílých míst i pro jejich zaplňování“ (Argyris, 1996, s. 1). Nejde ovšem jen o to, aby se organizace a lidé v nich učili, co mají činit, jak se mají chovat ve vztahu k proměňujícím se podmínkám vnitřního i vnějšího prostředí. Neméně důležité je i to, aby se učili, jak takové chování vytvářet, tedy jak vlastně realizovat svou praxi (srov. Hedberg, 1981; Senge, 1990; aj.).

Podoby organizačního učení ve škole

Obvykle se organizační učení rozlišuje v několika rovinách:

- učení jednotlivců v rámci prostředí organizace;
- učení, které se děje v malých skupinách či týmech v rámci organizace;
- učení, které probíhá napříč celou organizací jako celkem (např. při zavádění nějaké nové technologie – srov. Leithwood, Louis, 1998; aj.).

Organizační učení má přitom širokou škálu podob – od souhrnu spíše náhodných událostí, které probíhají, když se lidé shodnou na příčině a následku toho či jiného jevu, až k systematické aktivitě, v jejímž rámci je sběr a zpracovávání informací z různých zdrojů součástí každodenní práce. Ukazuje se, že podstatně větší potenciál pro učení mají příležitosti systematické než ty nahodilé. Bylo by ovšem chybou jedny či druhé podceňovat – právě jejich integraci a společné působení považují výzkumníci za úspěšnou strategii rozvoje učení v organizacích (srov. Ellström, Høyrup, 2007; aj.).

Přestože se organizační učení ocitá ve středu pozornosti především až v posledních dekádách, jeho teorie se opírá i o řadu starších počínů, jako např. o některé významné příspěvky související s kybernetickými modely (akcent na systém, zpětnou vazbu apod. – srov. např. Cyert, March, 1963) a zejména o některé psychologické modely učení – učení s jednou smyčkou (*single loop learning*) a učení se dvěma smyčkami (*double loop learning* – srov. Argyris, Schön, 1974).

V rámci modelu učení s jednou smyčkou se řeší problémy změnou postupu kroků nebo strategií tak, aby byl dosažen požadovaný výsledek. Nedochozí přitom ke změně teorie, základního předpokladu nebo hodnot, na nichž stojí stá-

vající praxe. Učením s jednou smyčkou je vlastně organizační adaptace, případně krátkodobá reakce na problém, který se objevil. Je to učení, které se zaměřuje na prostředky organizace, ale nestaví otázky týkající se cílů. Jde vlastně o ohled na účinnost existující praxe v organizaci. Někdy se v této souvislosti hovoří o změně prvního řádu (srov. Box 1). Změna prvního řádu hledá řešení problémů v rámci stávajícího systému, již existujícího kontextu. Je založena na dosud uplatňovaných základních předpokladech a mívá nahodilý ráz. Velmi často neřeší problémy, které byly původním důvodem pro změnu, spíše vytváří iluzi změny (srov. Bashi, 1990).

Box 1 Příklad změny prvního řádu

Škola v jednom větším městě České republiky již delší dobu pociťuje problémy s komunikací zejména s rodiči některých tzv. problémových žáků. Ve snaze zkvalitnit komunikaci s rodiči uvažuje škola o zavedení elektronických žákovských knížek. Slibuje si od toho zajištění kvalitnější informovanosti rodičů zejména v případech, kdy dítě dostane poznámku nebo horší známku.

Učení se dvěma smyčkami probíhá tehdy, když se problémy řeší změnou zásadních hodnot a předpokladů teorie stejně jako změnou dílčích kroků a strategií postupu. Je to učení, které se zabývá cíli i prostředky, učení, které se snaží ze zkušenosti z dnešní situace rozvinout novou vizi, cíle a prostředky (srov. Argyris, Schön, 1974). Nejde tedy o řešení problému v rámci uchování současného nastavení, ale vzniká nastavení nové. Někdy se v této souvislosti hovoří o změně druhého řádu (Box 2). V případě změny druhého řádu jde – oproti změně prvního řádu – o změnu základních předpokladů, na nichž je vybudován stávající kontext, vychází se z pozměněné či dokonce zcela nové perspektivy pohledu. Změna druhého řádu tak bývá charakterizována nedostatkem kontinuity mezi existující a novou situací (srov. Bashi, 1990).

Box 2 Příklad změny druhého řádu

Také základní škola v jiném větším městě České republiky se rozhodla, že se pokusí zlepšit práci s rodiči. Ze strany některých učitelů přišlo několik návrhů na konkrétní dílčí změny. Protože byla škola zapojena do projektu zaměřeného na zkvalitňování práce škol podporovaného zveňčí poradci rozvoje škol, rozhodlo se vedení školy přistoupit na návrh poradce. Ten doporučil škole učinit „krok zpět“ a explicitně vyjádřit a kriticky zhodnotit východiska, na kterých stojí jejich současná praxe vztahů s rodiči. Po dohodě s ředitelem se o to určená pracovní skupina učitelů pokusila a posléze předložila výsledek učitelskému sboru k širší diskuzi. Ukázalo se, že je jednak obtížné tyto předpoklady formulovat, ale ještě obtížnější je se na nich společně shodnout! Nesnadná a v řadě ohledů polemická diskuze měla dvě části, mezi kterými byl v průběhu týdne pro zájemce na škole realizován seminář k tématu vztahů školy a rodičů (seminář zprostředkoval poradce)

Vše nakonec vyústilo do formulace školního prohlášení, ve kterém byly zdůrazněny hlavní hodnoty a předpoklady, na nichž chce škola spolupráci s rodiči v konkrétních krocích rozvíjet. Třídní učitelé a výchovný poradce následně dostali za úkol zpracovat plán postupu ve vztahu k rodičům žáků jednotlivých tříd. V několika případech tyto plány obsahovaly např. ustavení role třídního důvěrníka z řad rodičů a jeho zapojení do přípravy a vedení třídních schůzek s rodiči. Snahou školy tedy bylo dosavadní spíše jednostranně sdělovací praxi směrem k rodičům nahradit rozproštěním těžiště komunikace i na rodiče a tím se pokusit vytvořit reálnější možnosti pro dialog. Učitelé vyšli ze dvou tezí: (1) že rodiče jsou škole partnerem, a to i tehdy, když se – z hlediska školy – o dění ve škole příliš nezajímají; (2) je úkolem školy, aby stále hledala a nabízela způsoby, jak toto partnerství co nejlépe realizovat. (Uvedené teze byly jedním z horkých témat ve zmíněných diskuzích učitelského sboru.)

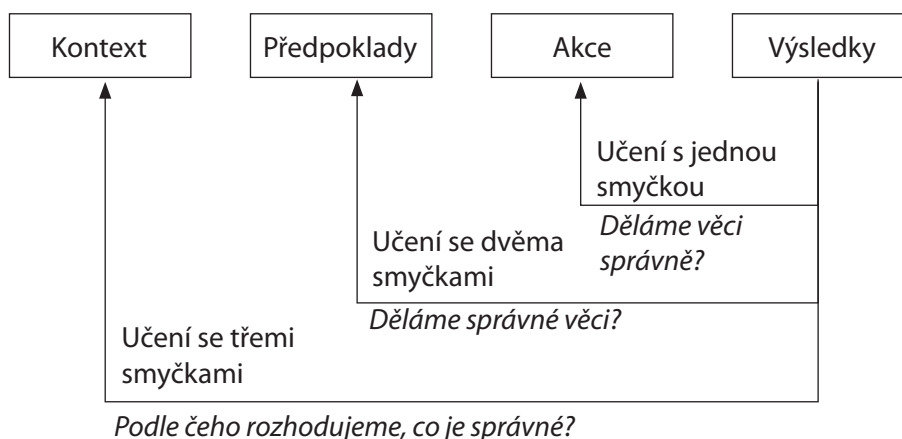
Někdy se k těmto dvěma modelům, resp. úrovním organizačního učení přidává úroveň třetí – hovoří se o učení s třetí smyčkou (*triple loop learning*). To probíhá v organizacích, které mají rozvinuty předchozí dvě úrovně učení, a "snaží se učit, jak se učí". Jinými slovy, v těchto případech se organizace orientují na své vlastní strategie učení jako na součást klíčových procesů, které v organizaci probíhají. V takových organizacích se průběžně realizuje evaluace pracovních procesů, srovnává se úspěšnost minulých a současných postupů a hledají se nové cesty k úspěchu. Součástí věci jsou mimo jiné reflektivní učení, mnohostranná a pravidelná evaluace apod. (srov. Flood, Romm, 1996; Senge, 1990; aj.). Učení s třemi smyčkami je tedy zkoumáním kontextu a povahy samotného učení, zaměřuje se na porozumění a hodnocení zvyků a chování organizace, její kultury (Isaacs, 1993).

Box 3 Příklad změny třetího řádu

Škola z prvního, případně druhého příkladu se po čase vrací k rozhodnutí učinit ty nebo jiné, výše uvedené změny, a snaží se zhodnotit, nakolik se je podařilo realizovat a zda jsou pro školu prospěšné.

Mezi autory zabývajícími se tématem organizačního učení panuje shoda v tom, že efektivní organizační učení obsahuje všechny tři úrovně učení, které organizace uplatňuje podle potřeb situace (Hill, Crévola, 2003; Senge, 1990; aj.). Teoretické schéma přináší Obr. 1.

Obr. 1 Organizační učení



Učí se organizace

Pozornost organizačnímu učení vedla i k zaměření se na ideální uspořádání, ve kterém by mohlo takové učení probíhat – začalo se hovořit o učící se organizaci. Definovat ji ovšem není snadné. Podle jednoho z často užívaných vymezení (Leithwood, Aitken, 1995, s. 41) je učící se organizace „skupinou lidí, která se usiluje naplňovat jim společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování“.

Učící se organizace tedy podporuje učení svých členů a sama se průběžně transformuje. Takový přístup je nutný mimo jiné i proto, že v řadě organizací a odvětví (také ve školách a školství) neexistuje jediná, předem do detailu stanovitelná cesta k úspěchu, po níž by bylo možné se vydat a dlouhodobě na ní setrvávat.

Určité nejasnosti se objevují i při snaze určit, která organizace je učící se organizací a která nikoli (srov. např. Mitchel, Sackney, Walker, 1997; aj.). Již jsme naznačili, že pro mnoho autorů jde spíše o ideál, k němuž se organizace nebo jejich části mohou svým chováním blížit. I to má ovšem svůj význam. „Ideály rozvoje jsou jako hvězdy, člověk na ně nikdy nedosáhne, ale mohou nám dát dobrý směr. A bez znalosti směru je obtížné vědět, jestli zdokonalování práce skutečně probíhá, anebo jestli se jedná jen o sérii hektických aktivit, které se možná ani neodvíjejí žádoucím směrem!“, uvádějí zkušení odborníci (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993, s. 146).

Senge (1990) se domnívá, že učícími se organizacemi jsou ty, kterým se podařilo nahradit dosud vzájemně izolované aktivity jednotlivců či skupin v organizaci úspěšnou snahou současně zvládat pět spolu souvisejících oblastí (doslova „učebních disciplín organizace“). Právě v nich by se totiž měly organizace především rozvíjet (srov. Box 4).

Box 4 Učební disciplíny organizace

1. *Systémové myšlení.* Jde o rozvoj schopnosti vidět celky, vzorce, vztahy změn, hledat struktury podtrhující komplexnost situací, v nichž nelze pomíjet vzájemné spojitosti částí a jejich aspektů technických, ekonomických, kulturních a dalších. Jedná se o posun vnímání od částí k celkům, od starého nazírání lidí jako bezmocných jedinců usilujících se či nucených bezprostředně reagovat na realitu, k pohledu na lidi jako aktivní účastníky procesu vytváření reality. Jde tedy o to nahradit pouhé reagování na skutečnost snahou o proaktivní „(spolu)vytváření budoucnosti“. Systémové myšlení má vést lidi v organizaci ke společnému sdílení odpovědnosti za problémy vytvářené systémem a za vytváření tvořivých řešení těchto problémů.

2. *„Osobní mistrovství“.* Ambicí učící se organizace je překonat tradiční organizační předpoklady o lidském potenciálu, docenit, že lidé jsou v dosahování organizačních cílů aktivní silou s bohatou energií, umějí a jsou schopni realizovat cíle. Jednou z klíčových charakteristik učící se organizace je „nezadatelnost“ odpovědnosti vedoucích pracovníků za důstojný pracovní (a v určitém smyslu i pracovní rámec přesahující) život lidí a uznání této odpovědnosti vedoucími pracovníky. Jde o to podporovat každého jedince v organizaci, aby usiloval o vlastní rozvoj, dovedený až do úrovně „osobního mistrovství“. K tomu patří i úkol pomáhat lidem přistupovat k pracovnímu životu spíše z tvořivého než restriktivního stanoviska, stále objasňovat, co je vlastně v dnešní realitě důležité a jak ji nahlížet. Jde o to, abychom viděli, že „dnešní realita je spojencem, nikoli nepřítelem“.

3. *Mentální modely.* Žádoucí je odklon od lineárního a vertikálního myšlení jako hlavního zdroje. Dosavadní silné zaujetí racionalitou by mělo být vyrovnáváno tvořivostí a větším uplatňováním fantazie a intuice. Oporu je třeba hledat v docenění reflexe a dovednosti zkoumat, ptát se – tak lze snáze dospívat k tvořivým scénářům změny. Potřebná je větší otevřenost našich mentálních modelů, přístupnost otázkám a komentářům spolupracovníků (kolegů).

4. *Vytváření společně sdílené vize.* Učící se organizace se aktivně věnuje vytváření vize – procesu, kdy se lidé společně snaží hovořit o budoucnosti, aby přitom refletovali kolektivní cíle i aspirace těch, kteří tvoří organizaci. V tomto smyslu je třeba vidět vizi spíše jako svého druhu „volání“ než jen dobrou myšlenku. Sdílená vize může pozvednout aspirace lidí, povzbudit jejich zápal pro věc, ochotu experimentovat a podstupovat rizika. Vize by neměla být chápána jako řešení problémů, ale spíše jako hybná síla společné práce. Proces vytváření vize je stěžejním a stálým prvkem činnosti vedoucího pracovníka.

5. *Týmové učení.* Učící se organizace považují za klíčový zdroj dynamické síly rozvoje organizace spolupráci v kombinaci s „vhodným individualismem“. Podporují tendence vytvářet ke zvládnání specifických úkolů dočasné, relativně autonomní týmy a pracovní skupiny, zdůrazňují význam procesů spolupráce stejně jako práce samé. Skutečně účelné využívání potenciálu lidí předpokládá zaměřit se na kolektivní učení. Spíše než běžné diskuze je třeba snažit se tvořivě využívat konflikty, dialog. Proces učení se v práci a při ní, společně s kolegy, by měl být hlavním zdrojem zdokonalování.

Zdroj: Senge, 1990 (upravil M. P.)

Podle téhož autora (tamtéž) je zvládnání výše uvedených pěti „učebních disciplín organizace“ předpokladem silné a efektivní učící se organizace. Úspěch (tedy schopnost učit se, generovat poznání a využívat jej pro vlastní činnost organizace) pak dále závisí především na posunu od instrumentálního k více osobnímu, pev-

nějšímu postoji k práci; na rozvoji kolegiálních vztahů v organizaci, na zdůraznění vzájemné podpory na úkor individuální řevnivosti a soutěživosti; a na úmluvě (mezi jednotlivcem a organizací) jako opaku formální smlouvy (srov. také Whitaker, 1993).

Škola jako učící se organizace

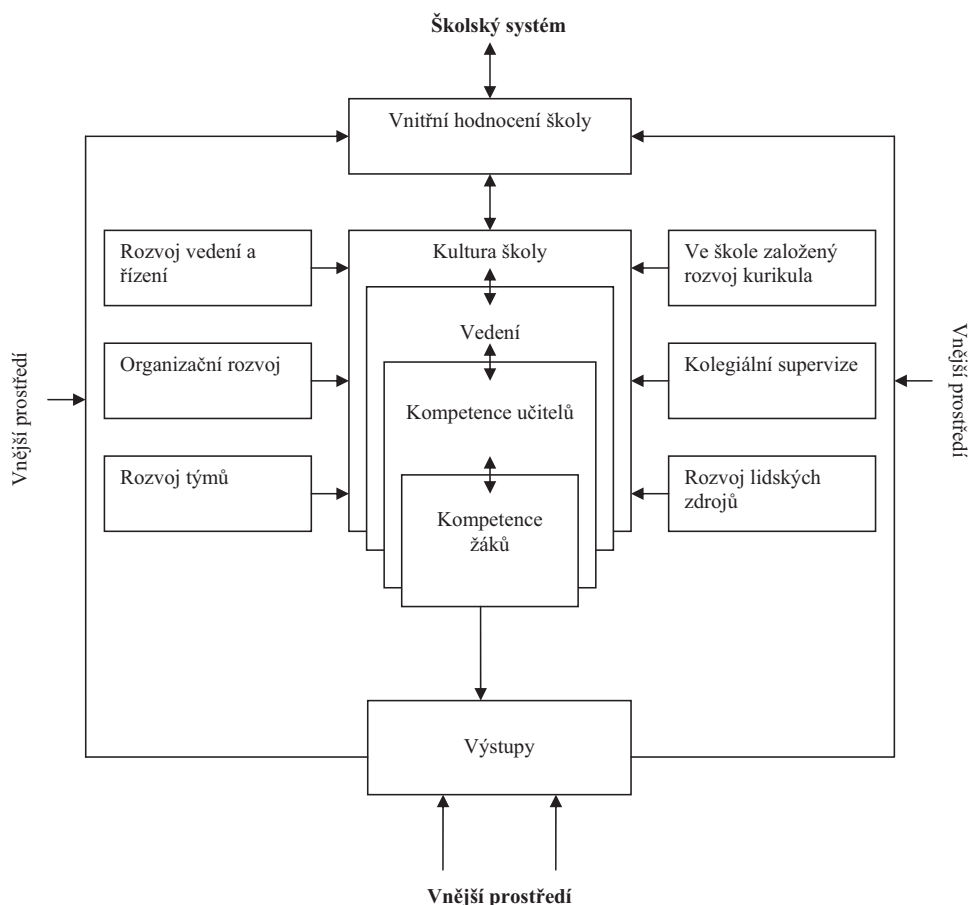
Jako mnoha jiným zdrojům obecného managementu, dostalo se v teorii a praxi vedení, řízení a správy škol a školství pozitivní odezvy i myšlenkám organizačního učení a učící se organizace (srov. např. Robinson, 2002; Schratz, Steiner-Löffler, 1998; Stoll, Fink, 1996; u nás naposledy Vašátková, Prášilová, 2007). Např. Dalin, Rolff a Kleekamp již před patnácti lety uvádějí: „Škola je jednotkou změny, neboť je to jediné místo, kde se setkávají požadavky společnosti a očekávání a učební potřeby žáků a učitelů. Každá škola je jedinečná. Musí se naučit, jak se učit. ... Změny, které mají dopad na životy žáků, obsahují hluboké procesy učení, které mohou učitelé a ředitelé škol zvládnout jen tehdy, když se sami budou učit, v týmech využívajících talent všech členů, a ve škole jako organizaci zapojující všechny účastníky. ... Cílem je učící se organizace, která je schopná tvořivě reagovat na změny prostředí; organizace, která je schopná realizovat kurikulární změny přímo na školách, rozvíjet zaměstnance a poskytovat jim supervizi, rozvíjet týmy stejně jako řízení a organizaci; a, v neposlední řadě, organizace, která má institucionalizované procesy stálého hodnocení školy“ (1993, s. 2).

Někteří autoři mají za to, že koncept učící se organizace byl ve školství všeobecně příznivě a rychle přijat především proto, že jej v řadě zemí chápali jako dobrou šanci na řešení problémů souvisejících s uváděním různých reformních opatření do škol (srov. např. Silins, Mulford, Zarins, 2002; aj.).

Analýza řady významných textů k tématu ukazuje, že školy jako učící se organizace bývají typicky spojovány se specifickým druhem chování:

- Do centra pozornosti staví *žáky a mnohostrannou podporu jejich učení*. Především jejich učení je jádrem školy jako učící se organizace, a proto se zdůrazňuje potřeba různými způsoby je široce začleňovat do školního života, iniciovat a rozvíjet učení a spolupráci dospělých a žáků – zvláště i ve vzájemnosti.
- Jednají s *učiteli jako s odborníky*. Jsou proti standardizaci žáků a proti pojetí vyučování jako věci rutiny. U učitelů zdůrazňují primární význam znalosti žáka a zákonitostí jeho vývoje, ovládnutí řady pedagogických postupů. Důvěřují svým učitelům, že rozhodují ku prospěchu žáků.
- Snaží se vytvářet *podmínky pro co možná nejkvalitnější další vzdělávání učitelů*. Vycházejí z přesvědčení, že máme-li očekávat změnu v učení žáka, musejí školy více dbát na učení učitelů a více do něj investovat. Zdůrazňují celoživotní učení pro všechny ve škole.
- Povzbuzují učitele k tomu, aby se ujímali *rolí učitelských lídrů* a participovali na rozhodování o chodu školy jako celku – v takových případech jsou úspěšní ředitelé v určitém smyslu „lídry lídrů“.

Obr. 2 Škola jako učící se organizace



Zdroj: Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993

- Podporují *spolupráci* v zájmu zvyšování kvality práce, a to hlavně důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování, při současném respektu k individualitě žáků a učitelů.
- Dbají na vhodné *zapojování nových členů* organizace do školního chodu a snaží se rozvíjet jejich potenciál.
- Úspěšně působí v rámci *vnějšího prostředí*. Školy jako učící se organizace jsou významnou součástí řady vnějších kontextů.
- Snaží se prosazovat *celostný pohled na školu*. Usilují o změnu toho, co je důležité – učící se organizace jdou za rámeček prvních řádů a snaží se o změnu druhých řádů.
- Věnují pozornost i zdánlivě drobným a méně významným věcem řízení každodenního chodu školy.

(srov. např. Antikainen et al., 1996; Aspinwall, 1996; Barth, 1990; Garratt, 1987; Hill, Crévola, 2003; Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998; Silins, Mulford, Zarins, 2002; Sizer, 1992; Stoll, Fink, 1996; aj.).

V souhrnu řečeno, ve škole jde tedy o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, je-li potřebná. V takových případech již hovoří někteří autoři o nakročení směrem k profesionálním učícím se pospolitostem (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1993; Louis, Leithwood, 1998; aj.). Ideální stav naznačuje následující schéma (Obr. 2).

Organizační učení a rozvoj školy

Obvykle se zdůrazňuje, že organizační učení má přímou souvislost s vedením a řízením rozvoje organizace.

Někteří autoři vymezují určité fáze vývoje organizace – s ohledem na to, nakolik v nich probíhá organizační učení. Tak např. Dibbon (2000) nabízí čtyřfázový model škol jako organizací:

1. Neměnná organizace – udržuje svůj chod. V této fázi škola udržuje své tradiční přístupy k výchově a vzdělávání, jakkoliv změny v jejím okolí mohou ukazovat na potřebu významných změn ve škole. Udržuje se tu „rutina organizační defenzivity“, odpor k inovacím, existující postupy jsou téměř zcela na úrovni učení s jednou smyčkou. Jde o „primitivní učící se systémy“, které jen málo jsou schopny učit se ze svých zkušeností.
2. Tvořící se organizace – jde o školu, která má aktivní, ale zatím neúplný a nezralý systém učení, obvykle se opírají o vyšší míru aktivity určité skupiny lidí ve škole.
3. Rozvíjející se organizace má relativně zralý systém učení, na němž však musí neustále pracovat. Tento systém ještě není pevně ukotven v organizaci a někdy lze zaznamenat posuny směrem zpět.
4. Učící se organizace – taková škola vykazuje sofistikovaný, mnohostranný, flexibilní a ve škole pevně integrovaný systém učení. Je pevně zakotvený ve vůdčích hodnotách dominující kultury školy.

Podobně již dříve Dalin, Rolff a Kleekamp (1993) hovoří o životním cyklu školy a rozlišují v něm několik fází – v závislosti na kvalitě procesů učení: (1) fragmentovaná škola (roztříštěnost, epizodické aktivity organizačního učení), (2) projektová škola (organizační učení se soustředí kolem časově i personálně limitovaných projektů), (3) organická škola (škola plně realizuje organizační učení, je otevřená interním a vnějším iniciativám, zná vlastní silné stránky a slabiny a umí zvládat procesy zkvalitňování své práce a učit se z nich. Taková škola vytváří vlastní historii inovací a zkušeností.

Podrobně tuto otázku sledují také Voogt, Lagerweij a Louis (1998). Poukazují při-

tom na to, že rozvoj školy probíhá pod vlivem mnoha faktorů a všímají si vlivu jednotlivých úrovní organizačního učení na některé aspekty rozvoje školy. Zdůrazňují vztah různých úrovní organizačního učení k oblastem učení, ke kategoriím učení a k výstupům učení (Tab. 1) a dále ukazují, jak tento vztah koresponduje s vlivy, kterým podléhá rozvoj školy (Tab. 2).

Tab. 1 Kategorie organizačního učení a jeho výstupů

Smyčka (úroveň) učení	Oblast učení	Kategorie učení	Výstupy učení
Jednoduchá	Pravidla stávajícího fungování	Muset, moci, smět v rámci stávající struktury	Zdokonalování
Dvojitá	Vhledy do stávajícího fungování	Znát, rozumět stávající strukturu	Inovace
Trojitá	Principy stávajícího fungování	Dovolit si/chtít a být nezávisle na stávající strukturu	Rozvoj

Zdroj: Voogt, Lagerweij, Louis, 1998

Rozvoj školy je podle uvedených autorů zejména výsledkem těchto vlivů:

- Autonomní rozvojové procesy (životní cykly organizace), včetně každodenní rutiny.
- Záměrně vyvíjené snahy (zevnitř a zvenčí) realizovat pedagogické a organizační změny.
- Velké anomálie a nepředpokládané události, ať pozitivní nebo negativní, které je nutné začlenit do procesů organizačního učení.

A právě tyto tři vlivy korespondují se třemi úrovněmi organizačního učení (Tab. 1), konkrétně učení s jednoduchou, dvojitou a trojitou smyčkou. Uvedené tři dimenze rozvoje školy (systematické/plánované, autonomní/rozvojové a neočekávané/náhodné) pak lze vztáhnout jak na primární procesy, které ve škole probíhají (učení a vyučování), tak na procesy sekundární (udržování organizace a rozvoj). Voogt, Lagerweij a Louis (1998) mají za to, že organizační učení je předpokladem pro uplatnění této široké organizační perspektivy i pro spojení uvedených dimenzí dohromady. Při zapojení se do organizačního učení mohou lidé dostatečně porozumět tomu, co rozvoj jejich školy obsahuje.

Tab. 2 Shrnutí prvků rozvoje školy a organizačního učení

	Systematická/ plánovaná dimenze	Autonomní/rozvojová dimenze	Neočekávaná/náhodná dimenze
Primární process			
Sekundární proces			

Zdroj: Voogt, Lagerweij, Louis, 1998

Organizační učení a kultura školy

Někteří autoři tvrdí, že významnou a pro učení nezbytnou roli má i organizační paměť, tedy uchování a eventuální další využívání kolektivní zkušenosti. „Organizace si vytvářejí a udržují systémy učení, které mají vliv na jejich členy, ale jsou následně přenášeny i na jiné – prostřednictvím toho, co lze nazvat jakousi organizační teorií a organizačními normami“, uvádějí Fiol a Lyles (1985, s. 804). To mimo jiné ukazuje na zásadní roli kultury organizace, pokud jde o vliv na úspěch či neúspěch prakticky jakékoliv iniciativy v organizaci (srov. např. Pol et al., 2005; Walterová, 2001; aj.). Carnell a Lodge (2005) se pokusili aplikovat známý model dimenzí kultury organizace (Hofstede, 1991) ve vztahu k efektivnímu učení v organizaci (Tab. 3) a nabídli několik rámcových ohledů. Podle našeho soudu může tento materiál posloužit i jako užitečný (auto)diagnostický instrument.

Tab. 3 Dimenze kultury organizace aplikované na efektivní učení

Dimenze	Důsledek pro efektivní učení
Individualismus – kolektivismus	Oceňuje se v organizaci jako významný prvek učení spíše spolupráce nebo individuální činnost?
Mocenská vzdálenost	Povzbuzuje se v organizaci spíše odpovědnost učících se za jejich učení, nebo jejich závislost na „učitelích“? Očekává se spíše podřízenost „učiteli“, nebo společná angažovanost s „učitelem“?
Vyhýbání se nejistotě	Podporuje se v organizaci spíše podstupování určitého rizika, otevřenost i možnost chyby, nebo naopak opatrnost, poddajnost až měkkost v učení?
Formální – neformální	Oceňuje se v organizaci spíše to, co lze formálně vykázat, anebo to, co má význam přímo pro praxi?
Dlouhodobost – krátkodobost	Oceňují se v organizaci spíše ohled na dlouhodobou perspektivu a vytrvalou snahu o rozvoj, anebo spíše tendence ke klidu, k nevyzývání zavedených zvyků a autorit?

Zdroj: Carnell, Lodge, 2005 (upravil M. P.)

Také další autoři se shodují, že v organizacích, které skutečně podporují učení svých členů, bývá pozitivně přijímáno otevřené kladení otázek, vnášení nových nápadů, vytváří se v nich prostor k experimentování a k reflexi, promíjejí se případné chyby a podporuje zdravá sebedůvěra (srov. např. Handy, 1991; Handy, Aitken, 1990; aj.).

Ve svém výzkumu organizačního učení ve školách přicházejí Mitchell a Sackney (1998) k několika pozoruhodným závěrům. Jsou analogické těm, které se vztahují i k řadě jiných organizací.

- Organizační učení často nutně neznamena dělat něco navíc, ale spíše dělat tytéž věci jinak.
- Organizační učení si žádá vedení akcentující spolupráci a skutečné zapojení lidí do širšího chodu školy.
- Předpokladem organizačního učení je kultura, která podporuje rozmanitost a dialog.
- V rámci organizačního učení probíhá v mnoha komplexních vztazích řada kognitivních a afektivních procesů.
- Organizační učení se dynamicky rozvíjí v různých a na sobě ne vždy přímo závislých fázích.
- Příležitosti k organizačnímu učení je třeba explicitně vřazovat do učitelovy práce.
- Dobrým prostředkem podpory organizačního učení jsou metody akčního výzkumu.

Některé implikace pro výzkum a vzdělávací politiku

Dříve uvedené naznačuje i řadu možných implikací pro výzkum a vzdělávací politiku. Uvedeme některé z nich.

Pro výzkum se nabízí řada významných témat. Jde např., od začátku vzato, o potřebu znát, co se vlastně školy učí a jaký je rytmus organizačního učení (i ve srovnání s jinými druhy učení probíhajícími v rámci škol). Za významné dále považujeme znát vztah organizačního učení a změny, vztah organizačního učení a institucionální, organizační a pospolitě dimenze školy, vztah organizačního učení k vedení, řízení a správě školy apod. V kontextu dnešní školy u nás by jistě mělo význam zkoumat organizační učení ve vztahu ke klíčovým procesům spojených s kurikulární reformou, se zaváděním systému místní správy škol, s hledáním rovnováhy mezi autonomií a akontabilitou škol apod. A jistě ne naposled by mohlo být přínosné i zkoumání toho, jak lze dostat poznání generované v jedné škole k jiným školám, resp. nakolik a za jakých podmínek jsou výsledky organizačního učení v jedné škole sdílitelné a upotřebitelné pro jiné školy.

Vzdělávací a školská politika se může z dosavadního poznání procesů a jevů spojených s organizačním učení ve školách poučit např. o klíčové roli soustavné, mnohostranné a dlouhodobé podpory škol v jejich rozvoji. Dosavadní zkušenosti z řady zemí také ukazují na potřebu vytvářet mechanismy, které by podporovaly dialog, vzájemnou výměnu zkušeností a podporu škol – např. v rámci sítí škol apod.

Eventuální akcent na školy jako zevnitř se rozvíjející, ale od sebe izolované jednotky vede, obecně vzato, do slepé uličky – navzdory někdy skutečně probíhajícímu konkurenčnímu boji škol např. na obecní či regionální úrovni.

Závěrem

Organizační učení ve škole není něčím, co by mělo zastínit význam učení žáků, v důsledku by naopak mělo být pro učení žáků oporou. Škola jako v uvedeném smyslu učící se entita může být považována za vysoký ideál, ale i tehdy je důležité snažit se k takovému ideálu přibližovat. Právě takové snažení školy a lidí v ní potřebuje mnohostrannou podporu.

Je přitom zřejmé, že posuny ve veřejném sektoru vedou k akcentu na vnitřně se rozvíjející školu, zakotvenou v řadě vnějších kontextů. Mechanismy mnohostranného učení ve škole mohou být cestou k tomu, aby se škola v těchto kontextech neztratila, případně aby nebyla nucena hrát pouze marginální, reaktivní roli.

Literatura

- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Huotelin, H. *Living in a Learning Society*. London : Falmer Press, 1996.
- Argyris, C. *Increasing Leadership Effectiveness*. New York : Wiley, 1976.
- Argyris, Ch., Schön, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading : Addison Wesley, 1974.
- Aspinwall, K. Becoming A Learning Organization: The Implications for Professional Development. In *Management in Education*, 1996, 10, č. 4, s. 7-9.
- Barth, R. *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
- Bashi, J. High Expectations – Poor Results? In Bashi, J., Sass, Z. (eds.), *School Effectiveness and Improvement. Proceedings of the Third International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Jerusalem : The Van Leer Jerusalem Institute – The Magnet Press – The Hebrew University, 1990, s. 29-40.
- Carnell, E., Lodge, C. Leading for Effective Learning. In Coleman, M., Earley, P. *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford : Oxford University Press, 2005, s. 208-226.
- Cyert, R., March, J. G. *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1963.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., Kleekamp, B. *Changing the School Culture*. London : Cassell, 1993.
- Dibbon, D. Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. In Leithwood, K. (ed.) *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford : JAI Press Inc., 2000, s. 211-236.
- Easterby-Smith, M., Araujo, L., Burgoyne, J. G. (eds.) *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London : SAGE Publications Ltd., 1999.

- Ellström, P.-E., Høyrup, S. What Works in Workplace Learning? *Príspevek prednesený na The Second Nordic Conference on Adult Learning „Meaning, relevance and variation“*. Linköping University, 17.-19. dubna 2007.
- Fiol, C. M., Lyles, M. A. Organizational learning. In *Academy of Management Review*, 1985, 10, č. 4, s. 803-813.
- Flood, R. L., Romm, N. R. A. *Diversity Management: Triple Loop Learning*. Chichester : John Wiley & Sons Ltd., 1996.
- Garratt, B. *The Learning Organization*. Glasgow : William Collins, 1987.
- Handy, Ch. *The Age of Unreason*. London : Arrow, 1991.
- Handy, Ch., Aitken, R. *Understanding Schools as Organizations*. London : Penguin Books, 1990.
- Hedberg, B. How organizations learn and unlearn. In Nystrom, P. C., Starbuck, W. H. (eds.). *Handbook of Organizational Design. Volume 1*. New York : Oxford University Press, 1981.
- Hill, P., Crévola, C. Organizational learning. In Davies, B., West-Burnham, J. (eds.) *Handbook of Educational Leadership and Management*. London : Pearson Longman, 2003, s. 394-403.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations*. London : Harper Collins, 1991.
- Isaacs, W. N. Taking flight: dialogue, collective thinking, and organizational learning. In *Organizational Dynamics*, 22, 1993, č. 3, s. 24-39.
- Leithwood, K. Introduction. In Leithwood, K. (ed.) *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford : JAI Press Inc., 2000, s. 1-15.
- Leithwood, K., Aitken, R. *Making schools smarter*. Thousand Oaks : Corwin, 1995.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 67-90.
- Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998.
- Louis, K. S., Dentler, R. Knowledge use and school improvement. In *Curriculum Inquiry*, 1988, 18, č. 1, s. 33-62.
- Louis, K. S., Lagerweij, N. J., Voogt, J. L. School improvement. In Husén, T., Postlethwaite, N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. London : Pergamon, 1993.
- Mitchell, C., Sackney, L. Learning about Organizational Learning. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools*. Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 178-199.
- Mitchell, C., Sackney, L., Walker, K. The postmodern phenomena: Ramifications for school organizations and educational leadership. In *Journal of Educational Administration and Foundations*, 1997, 1, č. 11, s. 38-67.
- Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Zounek, J. (eds.). *Kultura školy. Príspevek k výzkumu a rozvoji*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005.
- Rashman, L., Withers, E., Hartley, J. *Long-term Evaluation of the Beacon Scheme. Organizational Learning, Knowledge and Capacity: A Systematic Literature Review for*

- Policy-makers, Managers and Academics. Executive Summary.* London : Department of Communities and Local Government, 2008.
- Robinson, V. M. J. Organizational Learning, Problem Solving and Models of Mind. In Leithwood, K., Hallinger, P. (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Dordrecht – Boston – London : Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 775-814.
- Senge, P. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* New York : Century Business Books, 1990.
- Schatz, M., Steiner-Löffler, U. *Die Lehrende Schule.* Innsbruck – Wien : StudienVerlag, 1998.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., Zarins, S. Organizational learning and school change. In *Educational Administration Quarterly*, 2002, 38, č. 5, s. 613-642.
- Sizer, T. *Horace's School: Redesigning the American High School.* Boston : Houghton Mifflin, 1992.
- Stoll, L., Fink, D. *Changing our schools.* Philadelphia : Open University Press, 1996.
- Stoll, L., Fink, D., Earl, L. *It's About Learning (and It's About Time). What's in it for schools?* London : RoutledgeFalmer, 2003.
- Vašátková, J., Prášilová, M. Česká škola = učící se škola? In *Pedagogická orientace*, 2007, č. 1, s. 5-11.
- Vermunt, J. D., Verloop, N. Congruence and friction between learning and teaching. In *Learning and Instruction*, 9, 1999, č. 3, s. 257-280.
- Voogt, J. C., Lagerweij, N. A. J., Louis, K. S. School Development and Organizational Learning: Toward an Integrative Theory. In Leithwood, K., Louis, K. S. (eds.). *Organizational Learning in Schools.* Lisse : Swets and Zeitlinger, 1998, s. 237-258.
- Walterová, E. Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava : PedF OU, 2001, s. 88-91.
- Whitaker, P. *Managing change in schools.* Buckingham : Open University Press, 1993.